

A qualidade do ensino sob o viés da avaliação de um programa de pós-graduação em contabilidade: proposta de estruturação de um modelo híbrido

Deisy Cristina Corrêa Igarashi
Sandra Rolim Ensslin
Leonardo Ensslin
Edson Pacheco Paladini

RESUMO

Neste artigo, objetiva-se explorar a questão da qualidade de ensino, pelo viés da avaliação de um programa de pós-graduação — Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGC-UFSC) — operacionalizada por meio da construção de um modelo híbrido, explorado em sua fase de estruturação. O construto teórico adotado neste trabalho refere-se ao conceito de avaliação de instituições educacionais e às premissas do instrumento teórico-metodológico de intervenção selecionado — Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão Construtivista. A revisão da literatura apresenta as tendências emergentes em estudos empíricos de avaliação de instituições educacionais nos contextos internacional e nacional, bem como a perspectiva da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para a construção do modelo foram utilizados: pesquisa documental na Capes, documentos intrínsecos ao PPGC-UFSC, questionário aberto e entrevistas semi-estruturadas (com os docentes e a coordenação). Em virtude de sua natureza, o modelo híbrido conseguiu: integrar percepções internas e externas, configurando-se como um modelo válido e legítimo; detectar convergência de quesitos oriundos da Capes e do PPGC-UFSC, reiterando sua importância; identificar especificidades do PPGC-UFSC, contribuindo, assim, para seu diferencial; identificar e salientar quesitos advindos da Capes, antes não considerados pelo PPGC-UFSC.

Palavras-chave: avaliação de desempenho, construção de um modelo híbrido, programa de pós-graduação.

1. INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino, segundo Freitas (1995), Durham (1990), Belloni (1995) e Mattos (1990), assume várias definições, dependendo do envolvido. As instituições enfocam aspectos relacionados ao conceito atribuído ao curso pelo órgão oficial que as avalia; os docentes relacionam a avaliação à infra-

Recebido em 04/maio/2006
Aprovado em 23/novembro/2007

Deisy Cristina Corrêa Igarashi, Bacharel em Ciências Contábeis, Mestre em Engenharia de Produção na área de Inteligência Organizacional e em Contabilidade, é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina e Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (CEP 85870-650 — Foz do Iguaçu/PR, Brasil).

E-mail: deisyigarashi@bol.com.br
deisyigarashi@gmail.com.br

Endereço:
Universidade Estadual do Oeste do Paraná — UNIOESTE
CCSA — Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Jardim Universitário
85870-650 — Foz do Iguaçu — PR

Sandra Rolim Ensslin, Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é Professora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UFSC (CEP 88040-970 — Florianópolis/SC, Brasil).

E-mail: addutra@unisul.br
senssln@mbox1.ufsc.br

Leonardo Ensslin, Pós-Doutor pela *University of Lancaster* (Lancaster, Inglaterra), é Professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (CEP 88040-970 — Florianópolis/SC, Brasil).

E-mail: enssln@deps.ufsc.br

Edson Pacheco Paladini, Graduação em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Engenharia de Sistemas e Especialização em Administração da Produção pela Universidade Federal da Paraíba, Doutor em Engenharia de Produção pela UFSC, é Professor Titular do Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas e atual Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC (CEP 88040-970 — Florianópolis/SC, Brasil).

E-mail: paladini@deps.ufsc.br

estrutura disponibilizada pela instituição; os discentes entendem a avaliação como sendo vinculada à capacidade da instituição de oferecer formação, em resposta à demanda do mercado; a comunidade avalia a capacidade da instituição de formar um profissional que contribui para o desenvolvimento social, a partir dos serviços por ele prestados. Torna-se, assim, evidente que o critério de qualidade de ensino não é absoluto, mas relativo a quem faz e sofre o processo de avaliação.

No Brasil, a preocupação com a qualidade das Instituições de Ensino Superior (IESs) se faz sentir na atuação de órgãos governamentais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculados à graduação e à pós-graduação, os quais realizam a avaliação das IEs, a fim de acompanhar seu desempenho. Este estudo concentra-se na avaliação de programas de pós-graduação *strictu sensu*, “sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação” (Artigo 1º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001), de responsabilidade da Capes, sob a rubrica “Avaliação dos programas de pós-graduação”, aspecto não observado no Artigo 6º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que trata da pós-graduação *lato sensu* (MEC, 2001).

Observe-se que a avaliação da Capes é relevante, necessária e imprescindível para a garantia da qualidade do ensino superior no cenário nacional. Nesse sentido, Leite, Tutikian e Holz (2000) consideram o sistema de avaliação da Capes como um instrumento eficiente. Saliente-se, também, os esforços dessa coordenação para contemplar as diversidades dos programas do país, conforme pode ser aferido no instrumento Coleta/Capes. Nesse instrumento, os quesitos dados do programa, docente, discente, participante externo, proposta do programa, linhas de pesquisa, projetos, disciplinas, turmas, trabalhos de conclusão, produção intelectual e fluxo discente cumprem essa tarefa. Note-se, nesse aspecto, no que concerne aos esforços para contemplar as especificidades de cada programa, a diversidade de itens abertos o suficiente para acolher a cultura e as características individuais.

É exatamente nesse ponto que o Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGC-UFSC), homologado pela Portaria 2.609 de 25 de agosto de 2004 (CAPES, 2004a), encontra dificuldade: ao mesmo tempo que a liberdade para preencher os campos pode ser vista como uma vantagem — contempla o perfil individual —, também pode ser considerada uma desvantagem, sobretudo para programas em consolidação, como neste caso específico — por não oferecer instrumentos para registrar, **pontualmente**, os aspectos que devem ser contemplados, para evidenciar junto à agência avaliadora, as práticas desenvolvidas pelo Programa, no ano/triênio. É nesse espaço que este trabalho pretende fazer uma intervenção, sendo, para tanto, apoiado pelo quesito do Coleta — Proposta do Programa, em seu item Críticas e Sugestões.

Observando-se os documentos Coleta, Ficha de Avaliação do Programa de 2004-2006 e Resultados da avaliação — Acompanhamento anual: 2004 e 2005 — e com base nas reflexões feitas, passa-se a adotar uma distinção básica, qual seja, aquela entre mecanismos de avaliação **externos** (itens que contemplam a estrutura e o funcionamento de todos os programas de pós-graduação da área Administração / Turismo / Contabilidade) e mecanismos de avaliação **internos** (itens que contemplam as percepções e preocupações do PPGC-UFSC).

Nesse contexto, emerge a seguinte questão de pesquisa: é possível construir um modelo de avaliação que combine quesitos **externos** e aspectos **internos** para a avaliação do PPGC-UFSC? Em caso de resposta afirmativa, qual construto teórico pode oferecer as bases para possibilitar construir um modelo desse teor, de forma a capturar as percepções dos atores envolvidos (PPGC-UFSC e Capes)? Assim, o objetivo no presente estudo é argumentar em favor de uma avaliação combinada, que integre mecanismos externos e internos, buscando a construção de um modelo híbrido de avaliação que encapsule as preocupações inerentes ao PPGC-UFSC, associando-as àquelas da agência avaliadora. Salienta-se que no presente trabalho não se pretende questionar o modelo existente (Coleta), mas, sim, contribuir para que os Programas, a partir da nova perspectiva de avaliação aqui proposta, tenham uma visão mais ampla do próprio desempenho, de forma a subsidiar seu processo de gestão.

O trabalho é organizado da seguinte maneira: a partir desta seção introdutória, apresenta-se o construto teórico, em que são introduzidos os conceitos a serem utilizados no estudo: o conceito de avaliação e da Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C); a seguir, a revisão da literatura aborda as tendências emergentes em estudos nacionais que enfocam a pós-graduação e a pós-graduação no Brasil e sua avaliação. Apresenta-se, também, a metodologia da pesquisa, subdividida em: procedimentos para revisão da literatura e para construção do modelo e o enquadramento metodológico da pesquisa; na seqüência, é apresentado o modelo híbrido para a avaliação do PPGC-UFSC, em sua fase de estruturação, com foco na área Docentes, aqui explorado como forma de ilustração; finalmente, são feitas as considerações finais e listadas as referências bibliográficas.

2. CONSTRUTO TEÓRICO

Esta seção subdivide-se em duas partes. A primeira apresenta o conceito de avaliação de instituições educacionais adotado neste estudo, a partir de uma discussão das várias perspectivas no contexto nacional. A segunda apresenta o instrumento teórico metodológico de intervenção selecionado — Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C).

2.1. Conceituação de avaliação de instituições de ensino: o contexto nacional

Justifica-se a pesquisa sobre a perspectiva de pesquisadores brasileiros compromissados com a avaliação de IEs por essa visão estar informada pela cultura nacional no que se refere a processos de avaliação. Dentre os pesquisadores, foram selecionados e discutidos em ordem cronológica aqueles que compartilham da visão dos autores, qual seja, o reconhecimento da identidade institucional.

Para Freitas (1995), uma avaliação deve incorporar os objetivos organizacionais e apontar uma direção a ser perseguida. Nessa mesma linha, Ristoff (1995) observa a importância dos **objetivos**; no entanto, esse pesquisador acrescenta uma nova dimensão à avaliação, incluindo a incorporação dos **valores** da instituição a ser avaliada. Dias Sobrinho (1997) incorpora as duas perspectivas anteriores e adiciona um terceiro elemento, qual seja, o reconhecimento da produção humana e suas **diferenças**. Ao considerar as diferenças, o autor sugere que um processo de avaliação deveria implicar a obtenção de conhecimento sobre o que será interrogado e a que será atribuído significado. Acredita, ainda, que a avaliação deveria identificar as fragilidades da instituição e oferecer sugestões de melhoria. Esse enfoque, segundo Stein (2003), passou a ser adotado com maior ênfase após a segunda metade da década 1990, tanto no segmento empresarial quanto no educacional, com vistas à evolução institucional.

Os autores do presente artigo compartilham os entendimentos de avaliação de IESs apontados: considerar os **objetivos**, **valores** e **diferenças** institucionais é parte integrante do processo de avaliação. Para tanto, faz-se necessário compreender a **cultura** de cada instituição, ou seja, seus projetos, sua missão, o clima organizacional, os indivíduos que nela atuam, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, os anseios, os conflitos, as crenças, os princípios. Assim, cada avaliação tem as suas próprias indagações. Essa afirmação tem ecos nas reflexões do próprio Dias Sobrinho (1997, p.73).

Não há, portanto, um modelo de avaliação pronto para uso geral e indiscriminado, como se houvesse uma forma única de instituição e como se o que se pretende avaliar fosse sempre e em todo lugar uma só e a mesma coisa. A avaliação deve, assim, **compreender** e **respeitar** a **identidade institucional** (ênfase do autor).

Ao longo da discussão do conceito de avaliação foram salientados, em negrito, alguns elementos constituintes das definições que vêm informar a definição do conceito aqui adotado. Tais elementos estão vinculados à noção de **legitimidade**, em complementação à noção de **validade**, de um modelo de avaliação. A diferença entre validação e legitimação de modelo está no fato de que os dois processos não se referem às mesmas situações ou códigos teóricos. A validação de um modelo remete ao código científico em que é considerada a perspectiva do especialista que utiliza o modelo em seus tra-

balhos de avaliação: o modelo é ou válido ou inválido, segundo uma visão científica do que significa fazer uma avaliação, de acordo com o especialista que a executa. A legitimação de modelo, por sua vez, remete ao código social em que é considerada a perspectiva dos indivíduos componentes da realidade avaliada: o modelo é, então, legítimo ou ilegítimo, segundo a percepção desses indivíduos sobre o que significa perceber e avaliar o sistema do qual fazem parte (ENSSLIN, 2002, p.161).

Assim, o entendimento de avaliação dos autores deste artigo pode ser formulado como colocado a seguir. Uma avaliação válida e legítima deve buscar saber:

- o que vai ser avaliado — ou seja, conhecer o objeto da avaliação, incluindo aqui sua identidade, a cultura sobre a qual essa identidade é construída, as instâncias que respondem pelo objeto a ser avaliado, resultando nos objetivos a serem perseguidos;
- como proceder à avaliação — ou seja, identificar como cada objetivo será avaliado e quanto cada objetivo contribui para a avaliação do todo, possibilitando a identificação do perfil de desempenho do objeto avaliado;
- como conduzir ao gerenciamento interno — com base na análise das fragilidades e potencialidades identificadas, sugerir ações de aperfeiçoamento, promovendo a alavancagem do desempenho institucional (IGARASHI e ENSSLIN, 2006, p.767).

Em face dessa formulação de definição do conceito de avaliação, em conformidade com o entendimento dos pesquisadores no contexto nacional, apresenta-se um instrumento teórico metodológico, que pode servir de base para possibilitar a construção de um modelo que combine quesitos externos e aspectos internos na avaliação do PPGC-UFSC: a metodologia Multicritério de Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C). A próxima subseção dedica-se a essa questão.

2.2. Ferramenta teórico metodológica de intervenção: a metodologia MCDA-C

A seleção da metodologia MCDA-C para auxiliar no processo de construção do modelo para avaliação e gerenciamento interno do PPGC-UFSC deve-se ao fato de ela partir da hipótese de que o gerenciamento, desencadeando uma tomada de decisão quanto a sugestão e implementação de ações de melhoria, é um processo social que envolve indivíduos, valores e percepções, bem como as relações de poder entre eles. Em situações complexas, como a do presente estudo, em que se torna evidente a miscigenação de diversos atores e que envolve não apenas um único, mas, sim, múltiplos e conflitantes critérios, metodologias do tipo **multicritério** emergem, reconhecendo, sobretudo, os limites da objetividade preconizada pela visão cartesiana (ROY e VANDERPOOTEN, 1996).

As metodologias multicritérios subdividiram-se em duas correntes de pensamento distintas, a saber: a escola americana

— *Multicriteria Decision Making* (MCDM); e a escola europeia — *Multicriteria Decision Aid* (MCDA). Este estudo filia-se à segunda corrente de pensamento cuja preocupação central é auxiliar a modelar o contexto decisional, a partir da consideração das convicções, percepções e valores dos decisores/intervenientes envolvidos no processo decisório (ROY, 1993). A metodologia MCDA que informa este estudo segue a vertente **construtivista**, conforme praticada no âmbito do Laboratório de Metodologias Multicritério de Apoio à Decisão do Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina — LabMCDA-EPS-UFSC (MCDA-C). Adotar a perspectiva construtivista significa acatar os seguintes entendimentos:

- um problema é configurado como tal se for assim percebido por alguém (tem um **dono**), resultante de uma situação percebida como necessitando de intervenção, suficientemente relevante, passível de solução (LANDRY, 1995, p.313);
- o entendimento do problema pressupõe a noção de produção de conhecimento por meio da descoberta de como o sujeito valora o contexto em que o objeto se encontra; assim, levam-se em conta os sistemas de valores, convicções e objetivos dos envolvidos, o momento atual e o grau de entendimento do decisor sobre todo o contexto (ENSSLIN, 2002);
- o reconhecimento do fato de que “não existe apenas um conjunto de ferramentas adequado para esclarecer uma decisão nem existe uma única melhor maneira de fazer uso delas” (ROY, 1993, p.194).

Para gerar conhecimento aos intervenientes, um processo de interação — atividade de apoio à decisão — entre os decisores e uma entidade, doravante denominada **facilitador** deve ocorrer. Esse processo permite aos intervenientes **aprender** sobre o problema, aprendizagem representada por um modelo de preferências, informado pelo conjunto de valores explicitados pelos decisores. Em etapa posterior e em consequência da interação participativa, o facilitador constrói hipóteses de trabalho para recomendar ações de aperfeiçoamento (ENSSLIN, 2002, p.147).

A atividade de apoio à decisão nessas bases consiste de três fases correlacionadas: a estruturação do contexto decisório; a construção de um modelo de avaliação de alternativas; a formulação de recomendações para os cursos de ações mais satisfatórios. A fase de estruturação visa ao entendimento do problema e do contexto em que o mesmo está inserido. Para alcançar esse entendimento, uma representação em forma de estrutura hierárquica de valor — aceita, negociada e, portanto, legitimada por todos os decisores — é construída. Essa estrutura deve representar, de forma organizada, todos aqueles objetivos/eixos que, para os decisores, são relevantes no processo e, segundo os quais, as ações serão avaliadas. Na fase de avaliação, a atividade de apoio desenvolve um modelo matemático, por meio do qual as ações são avaliadas. Na fase de recomendação, essa atividade procura fornecer subsídios aos

decisores para que tenham condições de selecionar a ação/estratégia mais adequada — ou para minimizar as fragilidades diagnosticadas ou para alavancar o desempenho global — a ser implementada. Conforme explicitado na introdução deste artigo, o presente estudo focaliza a fase de Estruturação. O detalhamento será feito na subseção Procedimentos para a construção do modelo.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção subdivide-se em: tendências emergentes em estudos nacionais que enfocam a pós-graduação e perspectiva da Capes para a avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil.

3.1. Estudos nacionais que enfocam a pós-graduação

Considerando o enfoque da pós-graduação, é apresentado no quadro 1 o levantamento bibliográfico no contexto nacional.

A partir da revisão dos textos, verifica-se nas tendências observadas (texto em negrito), no quadro 1, que autores como Fonseca (2001), Hortale (2003), Simões (2004), Axt (2004), Ramalho e Madeira (2005) e Horta e Moraes (2005) sinalizam a necessidade de critérios/indicadores que contemplem as especificidades tanto institucionais quanto regionais; participação mais ativa dos programas de pós-graduação no processo de avaliação; e geração de condições que permitam desenvolver um posicionamento mais crítico e consciente da importância do processo de avaliação e de seu impacto sobre os programas. Nesse sentido, Lousada e Martins (2005, p.76) observam que:

- “A avaliação de cursos pressupõe, pelo menos, duas modalidades:
 - **avaliação interna ou auto-avaliação** — desenvolvida pelos integrantes da própria instituição e coordenada por comissões responsáveis;
 - **avaliação externa** — a ser feita por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, mas não diretamente vinculados à instituição que está sendo avaliada.”

Em relação às duas modalidades de avaliação, Franco (1993) considera ambas centrais: a interna, por promover o acompanhamento contínuo e sistemático; a externa, por apresentar a percepção de pessoas não envolvidas diretamente com o programa. Contudo, ao revisitar os textos, verifica-se que todos estão centrados na questão da avaliação externa, ou seja, geram contribuições, opiniões, apresentam tendências, relatam dificuldades dos programas em outras questões, mas sempre enfocando e problematizando questões segundo um olhar externo.

Por isso, ao considerar as preocupações dos autores, em relação às tendências observadas (quadro 1), bem como a percepção de Lousada e Martins (2005) e Franco (1993) quanto à

Quadro 1

Tendências Emergentes em Estudos Nacionais que Enfocam a Pós-Graduação

Autor	Tendências Observadas
Fonseca (2001)	O autor destaca os esforços de cada comitê em permitir à comunidade acadêmica exercer influência na política governamental de fomento. Observa que apesar dos problemas, é provável que se tenha de conviver durante muito tempo com a cultura de avaliação vigente . Considera que a proposta de fazer miniavaliações anualmente é uma maneira de evitar as dificuldades ligadas ao relato do triênio. Salienta que os programas, tipicamente, rejeitam o conceito a eles atribuído, mas sem iniciar movimento para articular uma crítica ou proferir sugestões substantivas .
Alencar (2002)	O autor destaca o maior número de pós-graduandos nas distintas áreas do conhecimento. Destaca o estímulo à criatividade nos cursos de pós-graduação por parte dos docentes. Considera relevante investigar o grau de concordância entre a percepção de docentes e alunos de pós-graduação quanto ao estímulo à criatividade.
Hortale (2003)	O autor observa que, nos países europeus, a garantia da qualidade ocorre por meio da implementação de políticas educacionais, de divulgação das informações sobre o funcionamento dos programas. Destaca que a avaliação tem se tornado uma estratégia essencial em três dimensões: auto-avaliação realizada no interior do programa; avaliação interna realizada por pares; e avaliação externa, conduzida por agências independentes .
Simões (2004)	O autor reflete sobre a avaliação da pós-graduação não apenas como a quantificação e a internacionalização da produção científica, mas principalmente como elemento norteador de novas formas de pensar e viver a experiência humana, com o objetivo de torná-la mais digna e inclusiva . Salienta que não basta avaliar a educação: é preciso educar a avaliação, privilegiando critérios de qualidade, diversidade e inclusão e não apenas de quantificação, competitividade e exclusão .
Velloso (2004)	O autor verifica, entre doutores, predominância da atuação profissional na academia, sobretudo na docência universitária. Observa que as percepções dos titulados sobre a pertinência da formação em pesquisa apresentam visíveis diferenças conforme suas situações de trabalho. Verifica que a formação em pesquisa no mestrado tem impacto diferenciado sobre o trabalho dos titulados, conforme sua inserção profissional.
Axt (2004)	O autor aponta a necessidade de parâmetros para avaliação, como condição de crescimento e de avanços na excelência . Identifica que uma política de homogeneização vem se instalando com relação às diferentes áreas do conhecimento representadas na Capes e destaca, ainda, a possibilidade de criar condições que permitam, na instância micropolítica, propor estratégias de intervenção também coletivas, na contracorrente do pensamento homogêneo, individualizante e de competição excludente .
Ramalho e Madeira (2005)	Os autores discutem a pós-graduação em educação nas regiões Norte e Nordeste, com vistas a fazê-la avançar para fortalecer a pesquisa como base formativa do desenvolvimento profissional, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento regional. Observam a necessidade de identificar um perfil próprio à pós-graduação que se desenvolve, não para satisfazer a um modelo provavelmente bem-sucedido, mas para dar uma resposta à problemática do desenvolvimento, inclusive educacional, da região em que se situa .
Horta e Moraes (2005)	Os autores buscam prestar esclarecimentos quanto ao processo avaliativo de tal forma a permitir aos programas de pós-graduação da área um posicionamento mais crítico e consciente . Consideram que o modelo admite a "diversidade, mas, em sua monopólica apreensão, homogeneiza o desigual" (MORAES, 2002, p.209, <i>apud</i> HORTA E MORAES, 2005).
Steiner (2005)	O autor salienta que boa parte da produção científica brasileira é veiculada em português (principalmente nas áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas) e não computada pelas estatísticas internacionais. Salienta, ainda, que uma boa indicação do volume da produção da pesquisa brasileira é oferecida pela base de dados do <i>Scientific Eletronic Library Online</i> (SciElo). Essa biblioteca virtual poderia ser útil nos processos de avaliação, por exemplo, na área das humanidades.
Kerr-Pontes et al. (2005)	O autor observa que a filosofia da Capes pode reforçar uma tendência perigosa na pós-graduação no Brasil: a tendência a homogeneização. Demonstra a inexistência de uma comunidade científica homogênea, nos planos nacional e internacional, por razões políticas, ideológicas e sociais. Salienta a necessidade de considerar as especificidades de cada programa, sobretudo no que diz respeito às desigualdades advindas de diversidades regionais, institucionais, sociais e financeiras de cada programa .

Fonte: Dados da pesquisa.

possibilidade da avaliação sob dois enfoques (interno e externo), acredita-se que a construção de um modelo que contemple, simultaneamente, os quesitos externos e os aspectos internos do programa, construído a partir da interação entre corpo docente, coordenação e Capes, pode contribuir para preencher as lacunas em relação aos problemas apontados pelos pesquisadores listados no quadro 1. A seguir, é traçado um histórico da sistemática de avaliação da pós-graduação implementada no País.

3.2. Pós-graduação no Brasil e sua avaliação

Os cursos de pós-graduação no Brasil emergiram em 1961, voltados para a formação de profissionais liberais, com uma orientação de mercado, de maneira dissociada da pesquisa. A partir de 1965, a pós-graduação passou a ter maior ênfase, devido a três fatores: o entendimento do então Ministro da Educação de que, com a pós-graduação, se poderia elevar a qualidade das IEs existentes, bem como atender à expansão quantitativa do ensino de terceiro grau; a manifestação da Câmara de Educação Superior quanto à possibilidade de a pós-graduação atender às necessidades de desenvolvimento científico e tecnológico do País; a manifestação da Câmara de Educação Superior no Parecer CNE/CES n.977/65, aprovado em 31 de dezembro de 1965, que promoveu a distinção entre cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização) (MARTINS, 2002). O Parecer CNE/CES 977/65 (p.11) também previa que o Conselho baixaria “normas fixando os critérios de aprovação dos cursos”, sendo essas efetivamente estabelecidas com o Parecer CNE/CES 77/69, do Conselho Nacional de Educação. A partir do estabelecimento das normas, passa a existir uma forma de avaliação dos cursos de pós-graduação, a qual distingue cursos aptos a atuar dos não-aptos (MEC, 1965).

Segundo Ferreira e Moreira (2002, p.21), “1974 foi marcado por uma nova racionalidade para o setor da pós-graduação, em que se procurou definir novas finalidades, metas, competências, responsabilidades e recursos”. Nesse período houve expansão dos cursos de pós-graduação, o que gerou questionamentos quanto à sua qualidade, levando a Capes a desenvolver, em 1978, uma sistemática de avaliação implantada por meio de comissões de consultores. Esse processo foi consolidado com a implementação do II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) em 1982 (CAPES, 1982, p.8):

- “A ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo de eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação, do estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos aceitos como legítimos pela comunidade [...]. Para a consolidação e a melhoria dos sistemas de informação e avaliação, é fundamental a participação direta e ativa da comunidade acadêmica e

científica em geral e das universidades e centros de pós-graduação em particular”.

Desde a publicação do II PNPG (CAPES, 1982), o processo de avaliação realizado pela Capes vem passando por refinamentos quanto aos critérios observados e aos indicadores utilizados, com destaque à importância de garantir a participação, de modo direto e ativo, das comunidades acadêmica e científica, o que pode ser confirmado nos objetivos e componentes da avaliação da pós-graduação da Capes (2007):

- “Os Coordenadores de área são escolhidos entre os integrantes das listas tríplices de indicados pelo Conselho Superior, definidas a partir da relação de nomes propostos pelos programas de pós-graduação e associações científicas, resultante de ampla consulta para esse fim realizada pela Capes”.

A Capes (2007) conta com 46 representantes, um para cada área de avaliação, designados por um período de três anos. No processo de avaliação, são consideradas as diretrizes por área, explicitando os quesitos, os indicadores, os parâmetros, os perfis dos programas e outras orientações a serem observadas no triênio, bem como a forma de aplicação da escala de classificação utilizada. Cumpre observar o papel da avaliação da pós-graduação realizada pela Capes: impulsionar o sistema de pós-graduação no contexto nacional; oferecer a cada programa um parecer criterioso a respeito de seu desempenho, de forma a auxiliar na promoção de seu aprimoramento; montar um banco de dados sobre a situação da pós-graduação no Brasil; estabelecer um padrão de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil; oferecer subsídios para informar os pareceres sobre criação e renovação dos cursos de mestrado e doutorado brasileiro; oferecer subsídios para a definição de políticas de desenvolvimento da pós-graduação.

Em relação aos componentes do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação proposto pela Capes (2006), tem-se: a avaliação dos programas de pós-graduação, envolvendo os programas que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), no triênio imediatamente anterior ao ano de realização da avaliação; e a avaliação das propostas de novos cursos de mestrado e doutorado, visando verificar se os cursos atendem ao padrão de qualidade requerido para obter autorização ou reconhecimento do Ministério de Educação. Destaca-se que os cursos aprovados passam a integrar o SNPG e a ter suas atividades sistematicamente acompanhadas e avaliadas pela Capes.

Após essa breve descrição do sistema Capes de avaliação, são identificados aqueles aspectos a serem utilizados no modelo de gerenciamento interno, com vistas a atender às duas modalidades da avaliação mencionadas por Lousada e Martins (2005, p.76). No contexto de avaliação Capes (2006), destacam-se os critérios da Ficha de Avaliação do Programa do período 2004 a 2006, também presentes no Coleta, embora

em ordem e estrutura diferenciadas. Em função dessa diferenciação, as ilustrações, a partir deste ponto, passam a fazer referência aos critérios dessa Ficha de Avaliação do Programa.

Além da Ficha de Avaliação do Programa do período de 2004 a 2006, examinaram-se os Resultados da Avaliação — Acompanhamento Anual de 2004 e 2005, relativo aos relatórios de acompanhamento vinculados à área de administração/contabilidade/turismo, mais especificamente aos programas de contabilidade. Justifica-se esse procedimento em face da necessidade de inserção de aspectos holísticos sobre o panorama da pós-graduação na área específica. Caso a leitura de todos os documentos não seja feita, o programa em questão corre o risco de ficar limitado aos parâmetros da própria ação, sem perceber as tendências manifestadas nos relatórios de outros programas similares.

No quadro 2, apresenta-se um recorte de uma leitura desse tipo, concentrada no quesito Corpo Docente, item Participação dos Docentes em Pesquisa e Desenvolvimento de Projetos, relativo à Ficha de Avaliação do Programa de 2004-2006. Essa leitura baseou-se nos pareceres referentes aos nove programas de contabilidade credenciados em 2004 (Fucape, PUC-SP, UFC, UFRJ, UFSC, UnB, UniFecap, Unisinos e USP) e aos 12 credenciados em 2005 (Fucape, Furb, PUC-SP, UFC, UFPR, UFRJ, UFSC, UnB, UniFecap, Unisinos, USP e USP-RP), emitidos pela comissão de avaliação da área de administração/contabilidade/turismo.

Quadro 2

Extrato da Percepção Externa Quanto ao Quesito Corpo Docente, Item Participação dos Docentes em Pesquisa e Desenvolvimento de Projetos, Extraído do Parecer de Acompanhamento Anual — Anos-base 2004 e 2005

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO — Acompanhamento Anual: 2004 e 2005	
2004	<ul style="list-style-type: none"> • “Dos 15 permanentes, nove participam de projetos de pesquisa. [...] Com exceção dos docentes permanentes que não participam de projetos de pesquisa, as demais atividades estão adequadas.”
2005	<ul style="list-style-type: none"> • “Todos os docentes permanentes participam de, pelo menos, um projeto de pesquisa.” • “Os projetos de pesquisa deveriam estar distribuídos de maneira equilibrada entre os docentes permanentes. Há um docente que não é responsável por nenhum projeto, apenas participa de projeto coordenado por colega do programa; outro participa de três, mas não é responsável por nenhum. Os demais se apresentam equilibrados.” • “A participação dos docentes permanentes nos projetos de pesquisa deve ser redimensionada se houver redução do número de projetos.”

Fonte: Adaptado de Capes (2004b; 2005).

As informações constantes no quadro 2 ilustram a proposta de trabalho aqui feita (incluindo as percepções do mecanismo de avaliação externo) e desempenham papel fundamental na estruturação do modelo de avaliação do PPGC-UFSC, uma vez que os aspectos observados na documentação divulgada pela Capes em relação à avaliação dos programas de Contabilidade fornecem subsídios relativos à percepção do avaliador externo. A leitura da percepção externa (ano base 2004 e 2005) evidencia a opinião da Capes com relação a alguns aspectos:

- a necessidade de todos os docentes permanentes participarem de um projeto de pesquisa e coordenarem um outro projeto;
- a necessidade de alinhamento da participação em projetos de pesquisa com a produção científica do docente;
- a necessidade de equilíbrio entre o número de projetos e o número de docentes;
- o incentivo ao desenvolvimento de projetos financiados.

Dessa forma, é possível ter uma ação pontual, a partir da qual a coordenação pode alocar esforços de melhoria. Essa leitura foi feita para todos os itens de todos os quesitos do documento Ficha de Avaliação, para subsidiar o processo de construção do Modelo Híbrido de Avaliação, juntamente com a incorporação da percepção interna do PPGC-UFSC.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia subdivide-se em procedimentos para a revisão da literatura, procedimentos para a construção do modelo e o enquadramento metodológico desta pesquisa.

4.1. Procedimentos de pesquisa para a revisão da literatura

A revisão da literatura no contexto nacional ocorreu em três momentos distintos. No primeiro, busca-se conceituar a avaliação conforme entendida no contexto nacional, em livros e artigos publicados a partir da década de 1990, com vistas a resgatar aqueles aspectos que, segundo os autores pesquisados, devem ser observados / considerados em um processo avaliativo.

No segundo momento, busca-se identificar as tendências quanto à avaliação da pós-graduação no contexto brasileiro, em artigos publicados também a partir dos anos 1990. Inicialmente procedeu-se à seleção dos periódicos que continham o termo **avaliação** em seu título, por meio da busca no portal de periódicos da Capes. Dessa busca, apenas dois foram encontrados — *Avaliação Psicológica e Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* —, mas o primeiro periódico não abordava o assunto pesquisado. Por considerar um único periódico fonte limitada de informações, optou-se por investigar outros artigos, por meio de duas outras bases:

- periódicos científicos, de circulação nacional, área de avaliação: administração/ contabilidade/ turismo, com classificação A pela Capes-Qualis, triênio 2004-2006;
- biblioteca virtual *Scientific Electronic Library On line* (SciELO).

Na seqüência, procedeu-se à seleção dos artigos nas duas bases, que ocorreu por meio da leitura dos títulos e resumos. Consideraram-se para composição da amostra aqueles artigos que, no período identificado, sinalizaram abordar um dos aspectos: **avaliação institucional, avaliação do ensino, avaliação educacional**. A partir desses critérios, foram identificados 40 artigos: cinco da base de dados Periódico Ensaio; 20 da base de dados Periódicos Qualis-Capes; 15 da base de dados SciELO. Ao ser constatada duplicidade — em função da possibilidade de um mesmo artigo fazer parte dos três banco de dados —, ela foi excluída. No processo de exclusão, foi mantida a primeira ocorrência, por exemplo: os artigos de Axt (2004) e Simões (2004) foram encontrados na busca realizada na pesquisa Capes-Qualis e também no SciELO. Como a busca realizada na Capes-Qualis ocorreu primeiro, os artigos foram considerados nesta base e excluídos do contexto do SciELO. A partir dessa amostra, novo recorte foi feito: selecionaram-se aqueles artigos que versavam sobre a pós-graduação, ou seja, dez artigos, sendo 0 (zero) da base de dados Periódico Ensaio, dois da base de dados Periódicos Qualis-Capes e oito da base de dados SciELO.

No terceiro e último momento da revisão da literatura traçou-se um histórico da sistemática de avaliação no País, segundo a instância reguladora, Capes, buscando subsídio em seu *site*, por meio de pesquisa realizada no Coleta, Ficha de Avaliação do Programa de 2004-2006 e nos Resultados da Avaliação — Acompanhamento Anual de 2004 e 2005.

4.2. Procedimentos para a construção do modelo

No presente trabalho, limita-se à realização da Fase de Estruturação de um modelo multicritério, a qual se subdivide em três etapas: definição do problema, representação dos eixos de avaliação e construção dos descritores. A primeira etapa, que focaliza a definição do problema e responsável direta pela compreensão do problema e do contexto onde este está inserido, é realizada por meio de:

- identificação do contexto, segundo proposta de Checkland e Scholes (1999) (aqui, necessidade de um instrumento capaz de avaliar o PPGC-UFSC, por meio da construção de um modelo híbrido que contemple os aspectos internos e os quesitos externos);
- identificação dos indivíduos envolvidos na situação decisional e seleção dos decisores que participaram da construção do modelo, segundo proposta de Ensslin, Montibeller Neto e Noronha (2001) (aqui, os docentes e os coordenadores do curso e a Capes);
- criação de um rótulo para o contexto — nome que descreva o problema que motiva a construção do modelo, segundo proposta de Ensslin, Montibeller Neto e Noronha (2001) (aqui, Construção de um Modelo Híbrido de Avaliação para o PPGC-UFSC).

Na segunda etapa, busca-se capturar e representar os aspectos considerados fundamentais para avaliar o desempenho do PPGC-UFSC, segundo a percepção dos decisores. Essa representação resulta na visualização dos objetivos/eixos de avaliação — conhecido na literatura como Família de Pontos de Vistas Fundamentais. Essa estrutura utiliza a lógica de decomposição, segundo a qual um ponto de vista mais complexo de ser mensurado é decomposto até que se atinjam subpontos de vista passíveis de mensuração (KEENEY, 1992).

Com base na sugestão de Keeney (1992, p.57-65) e Ensslin, Montibeller Neto e Noronha (2001, p.80), construíram-se as 19 questões que compõem o questionário utilizado para identificar as percepções dos docentes e coordenação do PPGC-UFSC — encaminhado a todos os dez docentes do curso, em agosto de 2005 e devolvido, devidamente respondido, até outubro de 2005. O questionário é composto pelas seguintes questões:

1. Quais as principais funções do PPGC-UFSC, segundo sua percepção?
2. Quais fatores caracterizam, segundo sua percepção, uma situação de baixo desempenho do PPGC-UFSC?
3. Quais as características de uma situação catastrófica (a pior possível) para um programa de pós-graduação em nível de mestrado? Pense em um programa cujo desempenho é por você considerado **catastrófico**: quais características fazem com que você assim o perceba?
4. Quais características o PPGC deveria ter, segundo sua percepção, para que seja considerado em nível de excelência? Pense no sistema atual: o que lhe faltaria para alcançar o nível de excelência?
5. Quais as características do PPGC que você julga que mais afetam o desempenho do Programa?
6. Quais as características de outros programas em que você considera que o PPGC está melhor? Idem para pior. Idem para equivalente.
7. Quais características você julga ser possível aperfeiçoar nos próximos anos? E por quê?
8. Quais características do PPGC têm sido consideradas pelos alunos e sociedade como excelentes?
9. Que ações ou eventos do PPGC poderiam ser implementadas para melhorar a satisfação dos alunos e sociedade?
10. Como os alunos e/ou a sociedade poderiam colaborar para promover o aperfeiçoamento do PPGC?
11. Qual o processo que, na sua percepção, deveria ser levado em consideração pelo PPGC para selecionar os candidatos a mestrandos?

12. Quais indicadores são hoje utilizados pelo PPGC, para identificar seu desempenho?
13. Em que aspectos o PPGC tem seu desempenho dependente de órgãos externos?
14. Imagine que não exista nenhum tipo de restrição (financeira, tempo, recursos humanos) para a melhoria do desempenho atual do PPGC-UFSC: nesse caso, que ações poderiam ser implementadas?
15. Para os funcionários do PPGC, quais as ações/ eventos eles gostariam que fossem implementadas para a melhoria do programa? Quais fatores do PPGC mais afetam a qualidade do trabalho dos funcionários? Como esses fatores poderiam ser aperfeiçoados? (Em caso de dúvida, solicitar que eles ajudem a responder esta questão.)
16. Quais fatores do PPGC mais afetam a qualidade de seu trabalho como docente? Como tais fatores poderiam ser aperfeiçoados?
17. Quais os fatores do PPGC, hoje existentes, mais beneficiam a boa formação dos alunos? Quais fatores, inexistentes hoje, se implementados, favoreceriam a formação dos alunos?
18. Se você dispusesse de tempo, com quais fatores teria condições de colaborar para o aperfeiçoamento do PPGC? Quais fatores você julga importantes, mas com os quais não teria condições de colaborar?
19. Quais suas expectativas em relação a este trabalho?

Cumpramos observar que um questionário construído para gerar informações que contemplem a perspectiva construtivista — base da construção do modelo — tem natureza qualitativa, sendo, portanto, constituído por questões abertas que objetivam acionar um *brainstorming* de tal forma a capturar as percepções relativas a cada pergunta. Essa característica pode ser ilustrada pela questão 14. Esse tipo de questão pode elicitar respostas imprevistas, resultantes de processos mentais associativos que provocam auto-reflexão, cujos efeitos poderiam não ser explicitados em um outro tipo de procedimento. Para ilustrar como foram identificadas as preocupações internas do PPGC-UFSC (área Docente), no quadro 3 apresenta-se uma das 19 questões do questionário, acompanhada das respostas fornecidas pelos docentes. Dentre as respostas, foram selecionadas, aleatoriamente, as de três docentes para compor a ilustração oferecida.

Observe-se que esse procedimento deu origem a 156 preocupações. De posse das informações geradas a partir da resposta aos questionários, foi realizada uma entrevista retrospectiva com os docentes e a coordenação, na qual esses decisores foram convidados a refletir sobre a situação mínima, por eles aceitável (aqui denominada pólo oposto – PO), para a preocupação original (pólo presente – PP — EDEN, 1988). Essa entrevista, além de oferecer subsídios para a terceira etapa — a construção das escalas ordinais dos eixos de avaliação —, tem por objetivo expandir o conhecimento a respeito

Quadro 3

Respostas ao Questionário Encaminhado aos Docentes e à Coordenação do PPGC-UFSC

Pergunta (2)
Quais fatores caracterizam, segundo sua percepção, uma situação de baixo desempenho do PPGC-UFSC?

Resposta:

Docente 1: Professores envolvidos apenas com questões práticas ou apenas com questões teóricas; professores e alunos não preocupados em publicar; professores sem atividade de orientação; professores sem ministração de disciplinas; professores sem definição de linha de pesquisa específica de atuação.

Docente 2: Pouca orientação dos professores (menos que cinco orientandos por professor); pouca publicação de pesquisa; ausência de atuação como docente e/ou orientador.

Docente 7: Falta de publicação (internacional, nacional, livros ou capítulos de livro, revistas e anais); ausência de preocupação com atualização docente (teórica, didática); não-participação em congressos/ eventos por parte de docentes e discentes; ausência de representantes em cargos políticos (comitês de avaliação, Capes, Inep); totalidade de discentes em uma única categoria (todos dedicação exclusiva ao curso, ou todos com vínculos empregatícios); endogenia; ausência de experiência profissional por parte dos docentes (consultoria); ausência de salas de aula próprias; dificuldade de acesso a bibliotecas *on-line* (portais internacionais, outras bibliotecas de universidades); ausência de recursos informatizados e de locais de estudo para os discentes; ausência de secretaria própria (física e humana); pouco comprometimento discente (apenas comparecem às aulas); relação orientador/ orientando apenas quando do período de elaboração da dissertação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

da preocupação inicial dos docentes e da coordenação. As respostas obtidas, a partir dos instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista, são apresentadas no quadro 4. Observe-se que as colunas se referem, respectivamente a:

- N = ordem de emergência, segundo a percepção dos docentes;
- Docente = identificação dos docentes que manifestaram a preocupação, conforme dados coletados a partir do questionário;
- PP e PO = construção do pólo presente e do respectivo pólo oposto;

Quadro 4

Extrato dos Aspectos PP e PO a Considerar no Modelo Segundo a Perspectiva de Docentes e Coordenação e seu respectivo Agrupamento em Áreas e Subáreas de Preocupação

N	Docente	Pólo Presente (PP)	Pólo Oposto (PO)	Área de Preocupação	Subárea de Preocupação
1	1, 5	PP – Ter planejamento, processos organizacionais com controles. PO – Gerenciar com base na experiência e/ou intuição e/ou bom senso.		1	1.3
2	1, 2, 3, 4	PP – Promover o desenvolvimento das Ciências Contábeis. PO – Restringir-se apenas a discutir temas atuais na área.		4	4.3
3	1, 4, 6, 7	PP – Estimular os docentes a manterem número de orientandos de acordo com as orientações da Capes. PO – Ter número de orientandos não condizente com o solicitado pela Capes.		2	2.4
4	1, 7	PP – Gerar <i>feedback</i> para que cada professor do PPGC-UFSC atenda aos requisitos mínimos da Capes de modo constante. PO – Gerar <i>feedback</i> às vésperas da avaliação.		1	1.3
5	1, 2, 4, 6, 7	PP – Ter docentes com carga equilibrada em atividades de ensino na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. PO – Docentes com carga desequilibrada.		2	2.4
6	1, 2, 3, 4, 7, 9	PP – Direcionar esforços buscando obter pontuação da Capes superior a 3. PO – Aceitar que o conceito permaneça o mesmo.		1	1.3
7	1, 2, 3, 6, 7	PP – Ser reconhecido pela comunidade científica e social. PO – Ser mais um.		2	2.5
8	1, 3, 4, 6, 7	PP – Disponibilizar biblioteca atualizada no centro (<i>on-line</i> , periódicos, livros). PO – Restringir-se à biblioteca no centro com livros e periódicos.		1	1.1
9	1, 2, 3, 4, 7, 9	PP – Disponibilizar bolsas de estudo para alunos com dedicação exclusiva. PO – Disponibilizar bolsa para alunos.		1	1.3
10	1, 2, 4, 6, 7, 8	PP – Disponibilizar laboratórios de informática equipados para os alunos. PO – Disponibilizar laboratórios com Internet.		1	1.1

Fonte: Dados da pesquisa.

- Área de Preocupação = agrupamento das preocupações por afinidade;
- Subáreas de Preocupação.

Conforme apresentado no quadro 4, os aspectos apontados pelos docentes foram agrupados por afinidade, resultando em seis Áreas de Preocupação, quais sejam: 1-Infra-estrutura/Administração; 2-Docentes; 3-Ensino; 4-Pesquisa; 5-Extensão; 6-Relação com o meio ambiente.

Até o presente momento, o processo de construção do modelo atendeu, apenas, às percepções internas do PPGC-UFSC. Entretanto, para se obter um modelo que integre as percepções internas e os quesitos externos, é necessário agregar ao processo de sua construção os quesitos de avaliação propostos pela instância externa, qual seja, a Capes. Essa agregação de elementos externos ao modelo em construção responde pela presença do termo **híbrido** na denominação do modelo. O

ponto de entrada da construção do modelo foi a consideração das preocupações internas; a seguir, houve um processo de inclusão dos quesitos externos no modelo de gerenciamento. Para tanto, fez-se uso das informações disponíveis nos Critérios de Avaliação (triênio 2004-2006) e Resultados da Avaliação — Acompanhamento Anual (anos-base 2004 e 2005). A partir da análise dos Critérios de Avaliação, foram identificados 81 quesitos externos, dos quais se citam: as linhas de pesquisa devem expressar a especificidade de produção de conhecimento da respectiva área de concentração, ou seja, representar um recorte específico e bem delimitado desta; o corpo docente permanente deve ser capaz de sustentar adequadamente as linhas de pesquisa; as disciplinas devem estar alinhadas às linhas de pesquisa; a estrutura curricular apresenta um núcleo de disciplinas de tratamento metodológico dos temas; a ementa — síntese ou sumário dos conteúdos temáticos a serem trabalhados em cada disciplina — deve indicar o foco

teórico da abordagem prevista e o estado da arte no tema; a bibliografia indicada nas disciplinas deve representar uma listagem básica de referências, contendo livros clássicos e textos científicos que representem o estado da arte no tema, conforme o nível do curso. Observe-se que as informações relativas aos relatórios anuais serão apenas utilizadas, em um segundo momento, para a obtenção de parâmetros quanto às escalas ordinais de avaliação (descritores — quadros 6, 7 e 8).

A partir dos aspectos identificados, um processo de decomposição destes é realizado até que se obtenha um objetivo passível de mensuração direta. Ilustra-se o processo de decomposição, na área 2-Docentes. Nesse processo, seis novas subáreas de preocupação foram identificadas, por meio de novo agrupamento por afinidades: 2.1-Experiência; 2.2-Transmissão de Conhecimentos; 2.3-Formação; 2.4-Dedicação; 2.5-Reconhecimento; 2.6-Disponibilidade. Em função da impossibilidade de gerar uma escala de mensuração nessas subáreas, nova decomposição fez-se necessária (subárea 2.2, figura 1). Observe-se que a figura 1 resulta da representação das percepções externas e internas. Como percepção externa, os eixos

de avaliação 2.2.1.2, 2.2.1.3.1 e a subárea de preocupação 2.2.3. Como preocupação interna, os eixos de avaliação 2.2.1.1, 2.2.1.3.1, 2.2.1.3.2, 2.2.2, 2.2.3.1, 2.2.3.2, e 2.2.3.3.

O processo de decomposição do modelo como um todo resultou em 27 subáreas de preocupação, sendo seis vinculadas à área de preocupação 1-Infra-estrutura/ Administração (1.1-Espaço Físico, 1.2-Sistema de Informação, 1.3-Coordenação, 1.4-Pessoal de Apoio, 1.5-Serviço de Apoio, 1.6-Credenciamento de Docentes); seis à 2-Docente (ilustrado na figura 2); quatro à 3-Ensino (3.1-Grade Curricular, 3.2-Sinergia Graduação, 3.3-Qualificação de Alunos, 3.4-Qualidade da Dissertação e da Defesa); quatro à 4-Pesquisa (4.1-Recursos, 4.2-Produção Intelectual, 4.3-Linhas de Pesquisa, 4.4-Participação de Discentes); dois à 5-Extensão (5.1-Convênios/ Parcerias, 5.2-Produção técnica e tecnológica); cinco à 6-Relação com o Meio Ambiente (6.1-Alunos, 6.2-Representações (aspectos políticos), 6.3-Conceito Externo, 6.4-Marca, 6.5-Inserção Social).

Até o presente momento, foi possível identificar e representar os eixos de avaliação do modelo híbrido do PPGC-UFSC. A questão que se coloca, agora, é como esses eixos

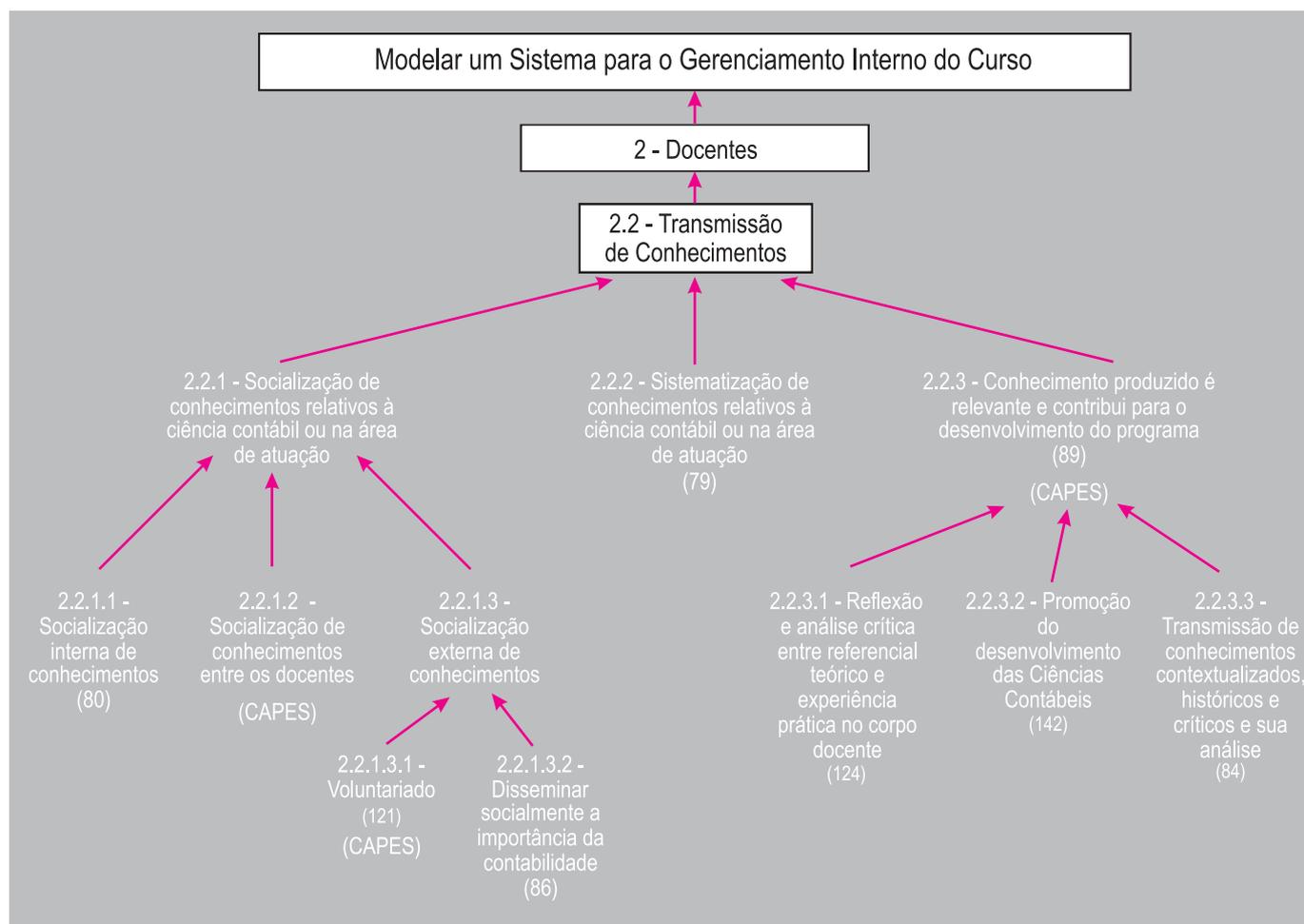


Figura 1: Estrutura Hierárquica de Valor para a Subárea de Preocupação 2.2-Transmissão de Conhecimentos

serão avaliados. Nesse sentido, faz-se necessária a construção de escalas ordinais — construção dos descritores (BANA E COSTA e SILVA, 1994) — que possibilitem a identificação do desempenho do PPGC-UFSC em cada eixo. As escalas ordinais permitem a avaliação de forma pontual, o que vem por subsidiar o processo de gerenciamento do programa. Nesse sentido, os níveis de impacto devem, necessariamente, ser bem definidos, de tal forma que não haja dúvidas entre um nível de impacto e outro; ordenados, definindo a direção de preferência (BANA E COSTA e SILVA, 1994). Os possíveis níveis de impacto devem estar ordenados do melhor ao pior, constituindo uma escala ordinal de preferência local. São definidos níveis de referência, também conhecidos como níveis-âncora, para cada descritor (ENSSLIN, MONTIBELLER e NORONHA, 2001). Esses níveis determinam as faixas limítrofes — **Neutro** e **Bom**. Os níveis de impacto que têm um desempenho inferior ao âncora **Neutro** representam, para os decisores, uma situação não-satisfatória, mas ainda aceitável; os níveis que se situam entre o **Neutro** e o **Bom** são aqueles com um desempenho dentro das expectativas dos decisores; e, os níveis acima do nível **Bom** são aqueles que apresentam um desempenho acima das expectativas dos decisores, mas ainda representam situações factíveis. O processo para a construção dos descritores foi informado pelo(s) pilar(es) que deu(deram) origem ao eixo de avaliação. Por exemplo, a construção do descritor do eixo de avaliação 2.2.1.1-Socialização Interna de Conhecimentos foi informada pelas respostas obtidas nos questionários, bem como pelas entrevistas realizadas com o docente 04 (que manifestou essa preocupação) e a coordenação, cuja função foi legitimar o descritor. Observe-se que houve a preocupação em tentar construir os descritores, juntando, sempre que possível, as percepções externas e internas, de forma a obter como resultado um modelo híbrido.

4.3. Enquadramento metodológico da pesquisa

A pesquisa pode ser caracterizada como sendo de natureza descritiva, pois descreve as tendências emergentes em estudos nacionais que focalizam a pós-graduação, bem como a perspectiva da Capes para a avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil. A pesquisa é também de natureza exploratória, uma vez que buscou a obtenção de maiores conhecimentos quanto aos itens que deveriam compor o modelo de avaliação do PPGC-UFSC, advindos de mecanismos de avaliação **externos** e **internos**. Em outras palavras, o estudo foi desenvolvido para gerar conhecimento quanto à natureza do programa, o que foi formalizado no modelo de avaliação proposto. No que diz respeito aos procedimentos, pode-se classificar a presente pesquisa como uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso. Em relação aos procedimentos de pesquisa no estudo de caso, é adotado o método qualitativo, no que se refere à identificação dos aspectos/eixos a serem avaliados e à estruturação do modelo.

Para a construção do modelo proposto, a ferramenta selecionada foi a metodologia Multicritério em Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C); para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes recursos: pesquisa documental na Capes e os documentos intrínsecos ao PPGC-UFSC, como questionário (questões abertas, que exploram e compreendem as percepções dos docentes com relação à avaliação) e entrevistas com docentes e a coordenação (para legitimação das informações obtidas nos questionários). A partir do uso dos instrumentos destacados, procedeu-se à estruturação, em termos da identificação dos objetivos, do sistema de avaliação do PPGC-UFSC.

5. ESTRUTURAÇÃO DO MODELO HÍBRIDO PARA A AVALIAÇÃO E O GERENCIAMENTO DO PPGC-UFSC

O PPGC-UFSC iniciou suas atividades recentemente (2004). Por isso, existe, por parte da coordenação, a preocupação em delinear critérios para auxiliar no gerenciamento do curso. Em consonância com tal preocupação, este estudo busca desenvolver um modelo híbrido, utilizando critérios institucionais (Capes), associados a critérios locais (dos docentes e da coordenação), com vistas a promover a avaliação e o gerenciamento do PPGC-UFSC. Identificadas as preocupações advindas dos meios externos (Capes) e dos meios internos (docentes e coordenação), passa-se a apresentar, no quadro 5, o Modelo Híbrido, construído para área 2-Docentes, em termos de objetivos/eixos de avaliação. Observe-se que, no quadro, a origem da preocupação (externa e/ou interna) é sinalizada.

Observa-se que os dois pilares do modelo híbrido construído para o PPGC-UFSC se fazem presentes na composição dos objetivos/eixos a serem avaliados. A leitura do quadro 5 aponta para a importância de contemplar os critérios advindos de mecanismo avaliatório externo, combinando-os com as especificidades do programa. Essa afirmação é sustentada em face da emergência de eixos de avaliação dos mecanismos internos, não capturados pelo mecanismo externo. Dentre as especificidades, citam-se: 2.2.1.1, 2.2.1.3.2, 2.2.2, 2.2.3.1, 2.2.3.2 e 2.2.3.3.

Conforme afirmado anteriormente, não se trata aqui de desqualificar a avaliação externa: ao contrário, trata-se de complementar a sistemática baseada no olhar exterior, integrando a ela o olhar interior na avaliação do programa. Por outro lado, apontam-se aqueles eixos de avaliação que parecem não ser preocupações primárias dos docentes e da coordenação, uma vez que não foram explicitadas. Diante do conhecimento gerado pela construção do modelo híbrido, tais preocupações passam a merecer atenção pontual por parte do PPGC-UFSC. Dentre essas, citam-se: 2.2.1.2, 2.3.4, 2.3.5, 2.3.6.

Os casos em que existe coincidência entre as perspectivas interna e externa podem ser lidos como reiteração da importância do quesito em questão. Por exemplo, o objetivo 2.4.3-Tempo Médio de Titulação (TMT) constitui preocupação in-

Quadro 5

Cotejamento dos Aspectos Identificados no Modelo Híbrido do PPGC-UFSC para a Área Docentes

Objetivos/Eixos de Avaliação/Aspectos do Modelo Híbrido	CAPES		Docentes e Coordenação do PPGC
	Critério de Avaliação Trienal de 2004 a 2006 (Ficha de Avaliação)	Relatório de Avaliação (Acompanhamento Anual de 2004 e 2005)	
2-Docentes			
2.1-Experiência			
2.1.1-Disciplina na pós			X
2.1.2-Palestras		X	X
2.1.3-Orientação dissertação		X	X
2.1.4-Experiência profissional (consultoria)			X
2.1.5-Apresentação de artigos			
2.1.5.1-Congressos nacionais		X	X
2.1.5.2-Congressos internacionais		X	X
2.2-Transmissão de conhecimentos			
2.2.1-Socialização de conhecimentos relativos às ciências contábeis ou na área de atuação			X
2.2.1.1-Socialização interna de conhecimentos			X
2.2.1.2-Socialização de conhecimentos entre os docentes	X	X	
2.2.1.3-Socialização externa de conhecimentos			X
2.2.1.3.1-Voluntariado	X		X
2.2.1.3.2-Disseminar socialmente a importância da contabilidade			X
2.2.2-Sistematização de conhecimentos relativos às ciências contábeis ou na área de atuação			X
2.2.3-Conhecimento produzido é relevante e contribui para o desenvolvimento do programa	X	X	X
2.2.3.1-Reflexão e análise crítica entre referencial teórico e experiência prática no corpo docente			X
2.2.3.2-Promoção do desenvolvimento das ciências contábeis			X
2.2.3.3-Transmissão de conhecimentos contextualizados, históricos e críticos e sua análise			X
2.3-Formação			
2.3.1-Processo de formação continuada, geral e específica			
2.3.1.1-Atualização (teórica, didática)	X	X	X
2.3.1.2-Formação complementar, cursos (línguas, práticas em computador)			X
2.3.2-Corpo docente com formação diversificada			
2.3.2.1-Instituição de formação	X	X	X
2.3.2.2-Área de conhecimento	X	X	X
2.3.3-Compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento			X
2.3.4-Trajetória docente	X		
2.3.5-Revalidação de títulos do exterior	X		
2.3.6-Corpo docente composto por docentes permanentes, colaboradores e visitantes	X		
2.4-Dedicação			
2.4.1-Definir número de vagas			
2.4.1.1-Comprometimento dos docentes ante as vagas ofertadas	X	X	X
2.4.2-Oferta anual de disciplina			

(Continua...)

Quadro 5

Cotejamento dos Aspectos Identificados no Modelo Híbrido do PPGC-UFSC para a Área Docentes

(...continuação)

Objetivos/Eixos de Avaliação/Aspectos do Modelo Híbrido	CAPES		
	Critério de Avaliação Trienal de 2004 a 2006 (Ficha de Avaliação)	Relatório de Avaliação (Acompanhamento Anual de 2004 e 2005)	Docentes e Coordenação do PPGC
2.4.2.1-Oferta de 1 disciplina	X	X	X
2.4.2.2-Oferta de 2 disciplinas			X
2.4.2.3-Ministrar a mesma disciplina a cada dois anos			X
2.4.3-Tempo médio de titulação	X	X	X
2.4.4-Disciplinas ministradas na graduação	X	X	X
2.4.5-Orientações na graduação	X	X	X
2.5-Reconhecimento			
2.5.1-Bolsas de pesquisa			
2.5.1.1-CNPq	X	X	X
2.5.1.2-Capes	X	X	X
2.5.1.3-PIBC/ Iniciação científica	X	X	X
2.5.1.4-Outras bolsas (monitoria, RHAe...)	X	X	X
2.5.2-Prestígio junto à comunidade científica e aos alunos			
2.5.2.1-Convites de outras instituições para proferir palestras, participar de comissões de bancas examinadoras	X	X	X
2.5.2.2-Convite para participar de bancas externas (M e D)	X	X	X
2.5.2.3-Publicação em periódicos internacionais, nacionais, livros e capítulos de livros	X		X
2.5.2.4-Premiações	X		X
2.5.3-Grupo de pesquisa registrado no CNPq	X	X	
2.6-Disponibilidade			
2.6.1-Existir relação de orientandos por orientador desde o ingresso			X
2.6.2-Horário de atendimento ao corpo discente			X

Fonte: Dados da pesquisa.

terna e externa, devendo, portanto, ser levado em conta na busca pela excelência do programa. Outras preocupações comuns foram traduzidas em objetivos, dentre os quais: 2.2.1.3.1, 2.3.1.1, 2.3.2.1, 2.3.2.2, 2.4.1, 2.4.2, 2.4.4, 2.4.5 e 2.5.1. Mesmo em caso de coincidência de preocupação, existem diferenças no que tange à interpretação do quesito que, agrupadas, podem vir a fortalecer o instrumento de avaliação. Como ilustração, cita-se o caso do TMT: enquanto o relatório anual ano-base 2004 sinaliza um tempo médio de 18 meses como tendência de excelência, a Ficha de Avaliação, nos Critérios de Avaliação do triênio 2004-2006, sinaliza até 30 meses. A partir dos dois prazos anteriores, a percepção interna do PPGC-UFSC sugere 24 meses.

O quadro 5 apresentou, parcialmente, a modelagem com a exemplificação do eixo docentes. Para fins de oferecer uma visão holística, apresentam-se a seguir todos os demais aspectos que constam do modelo híbrido do PPGC-UFSC: 1-

Infra-estrutura/administração, 1.1-Espaço Físico, 1.1.1-Trabalho, 1.1.1.1-Salas de Aula, 1.1.1.2-Sala de Trabalho para Docente, 1.1.1.3-Condições para Pesquisa, 1.1.1.3.1-Biblioteca no Centro, 1.1.1.3.2-Salas de Estudos, 1.1.1.3.3-Periódicos da Área do Curso, 1.1.2-Apoio, 1.1.2.1-Secretaria, 1.1.2.2-Auditório, 1.1.2.3-Sala de Reuniões, 1.1.2.4-Correspondência, 1.1.2.4.1-Espaço Físico para Correspondência, 1.1.2.4.2-Espaço Físico para Comunicação Geral, 1.1.2.5-Higiene e Limpeza, 1.2-Sistema de Informação, 1.2.1-Sistema de Apoio de Informação Externa, 1.2.1.1-Banco de Informações sobre Novas Linhas de Pesquisa, 1.2.1.2-Página dos Docentes, 1.2.1.3-Banco de Cadastro de Empresas, 1.2.2-Congressos e Chamada de Periódicos, 1.2.3-Sistemas de Apoio Interno, 1.2.3.1-Secretaria do Programa Automatizada, 1.2.3.2-Avaliação de Disciplina, 1.2.3.3-Integração com Instâncias Correlatas, 1.2.3.4-Cadastro do Discente, 1.2.3.5-Perfil do evento, 1.2.4-Avaliação e Acompanhamento Contínuo do Programa,

1.2.4.1-Sistema Contínuo de Avaliação e Interna, 1.2.4.2-Sistema Contínuo de Avaliação Ante os Critérios da Capes, 1.3-Coordenação, 1.3.1-Relacionamento, 1.3.1.1-Relação entre Coordenação x Órgão Regulamentador, 1.3.1.1.1-Informações Atualizadas na Capes, 1.3.1.1.2-Convida Representantes da Área para Debate/Mesa-Redonda, 1.3.1.2-Facilidade de Acesso à Coordenação, 1.3.1.2.1-Relação entre Coordenação x Docentes, 1.3.1.2.2-Relação Coordenação x Discentes, 1.3.1.4-Eventos de Integração entre Discentes e Docentes, 1.3.1.5-Coordenação Presente, 1.3.2-Gerenciamento, 1.3.2.1-Potencializar o Coletivo, 1.3.2.2-Divulga os Resultados do Programa, 1.3.2.3-Avaliação Interna do Programa, 1.3.2.3.1-Desempenho dos Docentes com Critérios Estabelecidos pela Capes, 1.3.2.3.2-Planeja as Ações em Função dos Critérios de Avaliação, 1.3.2.4-Subsidia Atualização e Disseminação de Conhecimentos dos Docentes, 1.3.2.5-Cursos de Atualização dos Docentes, 1.3.2.6-Pontuação Capes Superior a 3, 1.3.3-Reconhecimento, 1.3.3.1-Premiação Interna de Artigo Produzido e Publicado pelos Discentes, 1.3.3.2-Bolsa ao Discente, 1.3.3.2.1-Publicação, 1.3.3.2.2-Disponibilidade de Tempo, 1.3.3.2.3-Conceito nas Disciplinas Cursadas, 1.4-Pessoal de Apoio, 1.4.1-Bolsistas para Apoiar nas Questões Burocráticas, 1.4.2-Cargo/ Função, 1.5-Serviço de Apoio, 1.5.1-Capacitação, 1.5.1.1-Treinamento aos Funcionários, 1.5.1.2-Curso para Utilização do Coleta, 1.5.1.3-Cursos aos Docentes, 1.5.2-Corrigir Português e Tradução para Língua Inglesa, 1.5.3-Recursos Disponíveis, 1.5.4-Serviço de WEB, 1.5.4.1-Serviço de WEB Ensino, 1.5.4.2-Manutenção Página na WEB, 1.5.4.3-Acesso a Dissertações, 1.6-Credenciamento Docente, 1.6.1-Definir Critérios Segundo a Capes para Credenciar Docentes, 1.6.1.1-Número Mínimo de Docentes, 1.6.1.2-Vínculo com a Instituição Mantenedora, 1.6.1.3-Atuar em até 2 PPGC, 1.6.1.4-Atuação, Pesquisa, Docência Compatível com o PPGC, 1.6.1.5-Número Médio de Pontos ao Ano, 1.6.1.5-Alcançar 40 Pontos no Triênio, 1.6.2-Ser Doutor e Atuar em Áreas Consistentes e Coerentes com as Linhas de Pesquisa do Programa, 1.6.3-Ter Doutorado e Atuar como Profissional, 1.6.4-Compatibilidade do Corpo Docente em Relação ao Perfil do Programa x Dependência de Membros Externos; 3-Ensino, 3.1-Grade Curricular, 3.1.1-Plano de Ensino da Disciplina, 3.1.1.1-Na Secretaria do Curso, 3.1.1.2-Ementas das Disciplinas, 3.1.1.3-Bibliografia das Disciplinas, 3.1.2-Balanceamento entre as Disciplinas Ofertadas e as Linhas de Pesquisa, 3.1.3-Interação entre as Disciplinas Ofertadas/ Projetos do Docente/ Linha de Pesquisa dos Docentes/ Linha de Pesquisa do Curso, 3.1.4-Correlação entre as Disciplinas do Programa, 3.1.5-Corpo Docente Capaz de Sustentar Linhas de Pesquisa, 3.1.6-Contemplar 360 Horas Aulas ou Atividades Complementares, 3.2-Sinergia com a Graduação, 3.2.1.1-Orientandos na Graduação na Mesma Linha de Pesquisa do Mestrado, 3.2.1.2-Eventos que Integrem Discentes do Mestrado e da Graduação, 3.2.1.2.1-Organização de Evento com Participação de Docentes, Discentes e Graduação, 3.2.1.2.2-Palestras e Seminários,

3.2.1.2.3-Discentes do Mestrado Apresentem Suas Pesquisas/ Trabalhos aos Alunos da Graduação, 3.3-Qualificação dos Alunos, 3.3.1-Disciplinas que Incentivem que os Discentes Busquem Artigos Relacionados, 3.3.2-Qualificação dos Discentes para a Pesquisa Científica, 3.3.3-Preparação dos Discentes para o Ensino Superior, 3.3.4-Apresentação de Casos Práticos e Reais em Aula, 3.3.5-Pequeno Número de Alunos por Disciplina, 3.4-Qualidade da Dissertação e da Defesa, 3.4.1-Obtenção de Trabalhos sobre o Tema e partes da Dissertação, 3.4.2-Composição das Bancas, 3.4.2.1-Participação de Membros Externos, 3.4.2.2-Bancas Designadas pela Coordenação do Programa, 3.4.3-Defesa Prévia; 4-Pesquisa, 4.1-Recursos, 4.1.1-Ampliação Recursos para Financiar Pesquisas Sócio-Aplicadas, 4.1.2-Professores Participam de Congressos Importantes, 4.1.3-Livros das Dissertações ou com Tópicos das Dissertações, 4.2-Produção Intelectual, 4.2.1-Produção de Conhecimentos Relativos às Ciências Contábeis, 4.2.1.2-Publicação de Pesquisas que Contribuem para Nossa Sociedade, 4.2.2-Normas e Respeito à Autoria, 4.2.2.1-Observar as Normas Técnicas, 4.2.2.2-Guardar o Devido Respeito à Autoria, 4.2.2.3-Trabalhos em Conjunto com Docentes de Outras Instituições (Artigo), 4.2.3-Publicação de Textos Acadêmicos em Parceira entre Discentes e Docentes, 4.2.3.1-Comunicar os Resultados das Pesquisas em Eventos e Congressos, 4.2.3.2-Publicar em Periódicos Qualificados, 4.3-Linhas de Pesquisa, 4.3.1-Desenvolvimento da Pesquisa na Área Contábil, 4.3.1.1-Estruturação de Linhas de Pesquisa Diferenciadas, 4.3.1.2-Pesquisas dos Docentes Formalizadas e em Consonância com sua Linha de Pesquisa, 4.3.2-Grupo de Professores com Interesses Comuns, 4.3.3-Grupos de Pesquisa para cada uma das Linhas de Pesquisa, 4.3.4-Orientação apenas dentro das Linhas de Pesquisa, 4.3.5-Desenvolvimento de Pesquisa Conjunta com Orientadores e Orientandos, 4.3.6-Linha de Pesquisa Definida pelo Programa, 4.3.6-Projetos Coerentes com Especificação de Docentes, Área Linha e Formação Pretendida, 4.4-Participação Discente, 4.4.1-Trabalhos em Grupo, 4.4.1.1-Participação dos Alunos em Grupos de Pesquisa, 4.4.1.2-Projetos de Pesquisa e Extensão com Envolvimento dos Alunos, 4.4.2-Equipes de Trabalho, 4.4.3-Pesquisa em Parceria com Discentes e Docentes, 4.4.3.1 Discentes Dedicados ao Programa, 4.4.3.2-Identificar Oportunidades para Aperfeiçoar a Contabilidade, 4.4.3.3-Publicações Pontuadas de Alunos e Orientadores Conjuntamente (Nacional), 4.4.3.4-Publicações Pontuadas de Alunos e Orientadores Conjuntamente (Internacional), 4.4.3.5-Discentes Autores, 4.4.3.6-Publicação com Alunos da Graduação, 4.4.4-Equilibrar a Proporção entre Discentes com Dedicção Exclusiva e Vínculos Empregatícios; 5-Extensão, 5.1-Convênios/ Parcerias, 5.1.1-Empresas, 5.1.1.1-Envolvimento com Empresas, 5.1.1.2-Projetos de Pesquisa e Extensão com Envolvimento dos Alunos, 5.1.1.3-Obtenção de Recursos Financeiros junto a Empresas, 5.1.1.4-Visitar as Empresas para Verificar a Operacionalização da Teoria Recebida, 5.1.2-Parcerias com Instituições de Ensino, 5.1.2.1-Divulgação

do Mestrado na Região, 5.1.2.2-Intercâmbio com Área Contábil, 5.1.2.2.1-Elaboração de Artigos, Consultorias com Docentes de outras Instituições, 5.1.2.2.2-Contatos com os Programas da Área, 5.1.2.3-Propiciar a Vinda de um Coordenador da Área (Avaliador da Capes), 5.1.2.4-Divulgar o Mestrado na Comunidade Científica, 5.1.2.5-Convênio de Cooperação no Âmbito Nacional, 5.2-Produção Técnica e Tecnológica, 5.2.1-Realização de Palestras com Profissionais Renomados, 5.2.2-Pesquisas e Atividade de Extensão que Ajudem a Sociedade, 5.2.3-Editoração Científica de Revista ISSN, 6-Relação com Ambiente Externo, 6.1-Alunos, 6.1.1-Critérios, 6.1.1.1-Projeto na Linha de Pesquisa do Curso, 6.1.1.2-Projeto Estruturado e Articulado, 6.1.1.3-Classificação do Candidato na Anpad, 6.1.1.4-Classificação do Candidato na Prova Específica, 6.1.1.5-Publicação Pontuada na Capes no Último Ano, 6.1.2-Perfil, 6.1.2.1-Discentes que Atuam como Docentes, 6.1.2.2-Discente que Objetiva Aplicar os Conhecimentos Teóricos do PPGC, 6.1.2.3-Frequêntar Disciplina do Possível Orientador como Aluno Especial e Publicar Artigo em Conjunto, 6.1.2.4-Discente como Aluno Especial para Avaliar seu Perfil e Desempenho, 6.1.2.5-Domínio da Língua Inglesa, 6.1.3-Titulados, 6.1.4-Regularidade de Ingressos e Número de Vagas, 6.2-Representações (Aspectos Políticos), 6.2.1-Participação de Docentes em Comissões Editoriais ou como *Referees* e Avaliadores, 6.2.2-Participação em Órgãos Avaliadores, 6.2.3-Participação dos Docentes como Voluntário em Cargos Políticos, 6.2.4-Representação em Cargos Políticos e Comitês de Avaliação, 6.3-Ser Bem Conceituado, 6.3.1-Reconhecido Nacionalmente, 6.3.2-Reconhecido Internacionalmente, 6.4-Marca, 6.5-Inserção Social, 6.5.1-Cooperação entre Programas com Níveis de Consolidação Diferentes, 6.5.2-Formar Pessoas Qualificadas para Desenvolvimento Cultural, 6.5.3-Formar Pessoas que Contribuem para Aprimoramento da Gestão Pública ou Redução da Dívida Social, 6.5.4-Formar Docentes que Atuam em Regiões Carentes de Mestres e Doutores.

A identificação dos eixos de avaliação a compor o modelo híbrido de avaliação do PPGC-UFSC permite a construção dos descritores para cada eixo, a fim de se ter um instrumento capaz de subsidiar o processo de avaliação e gerenciamento do programa. O quadro 6 ilustra o descritor construído para o eixo de avaliação 2.2.1.1-Socialização Interna de Conhecimentos. Observe-se que esse eixo tem sua origem apenas nos docentes do PPGC-UFSC, ou seja, é advindo dos mecanismos internos.

No presente artigo, objetivou-se explorar a questão da qualidade de ensino, pelo viés da avaliação de um programa de pós-graduação...

No quadro 6, o nível N1 representa a situação ainda considerada aceitável pelos decisores, embora não plenamente satisfatória. Caso o desempenho do PPGC-UFSC impacte o nível N3, seu desempenho será considerado *benchmark*. No quadro 7 apresenta-se o descritor construído para o eixo 2.2.1.2-Socialização de Conhecimentos entre os Docentes, preocupação que teve origem no mecanismo externo, isto é, Critérios de Avaliação Trienal 2004-2006 (CAPES, 2006) e Relatório de Acompanhamento.

No quadro 8, outro exemplo de descritor refere-se aos mistos, ou seja, àqueles que contemplam preocupações advindas dos mecanismos externo (Capes) e interno (especificidades do programa).

Para demonstrar o processo de avaliação e gerenciamento do PPGC-UFSC, por meio do modelo híbrido construído, busca-se identificar qual o desempenho desse programa em cada um dos eixos avaliados, ou seja, é identificado, para cada um dos descritores, o nível em que o programa impacta, o que corresponde a seu desempenho naquele descritor específico. Para a identificação dos níveis de desempenho, procedeu-se à avaliação do Programa para o ano-base 2006, o que é visuali-

Quadro 6

Descritor do Eixo de Avaliação 2.2.1.1-Socialização Interna de Conhecimentos

Número de Níveis	Nível de Ancoragem	Descrição
N4		Realização de três eventos envolvendo docentes (todos ou maioria) e discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade.
N3	BOM	Realização de dois eventos envolvendo docentes (todos ou maioria) e discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade.
N2		Realização de um evento envolvendo docentes (todos ou maioria) e discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade.
N1	NEUTRO	Não-realização de eventos envolvendo docentes (todos ou maioria) e discentes (todos ou maioria), para discutir temas específicos da contabilidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 7

Descritor do Eixo de Avaliação 2.2.1.2-Socialização de Conhecimentos entre os Docentes

Número de Níveis	Nível de Ancoragem	Descrição
N6		Todos os docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro.
N5	BOM	De 90% a 99% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro.
N4		De 80% a 89% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro.
N3	NEUTRO	De 70% a 79% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro.
N2		De 61% a 69% dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro.
N1		60% ou menos dos docentes permanentes são responsáveis pela coordenação de um projeto de pesquisa e participam de mais outro.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 8

Descritor do Eixo de Avaliação 2.2.1.3.1-Voluntariado

Número de Níveis	Nível de Ancoragem	Descrição
N6		Foram realizados cinco ou mais trabalhos voluntários com empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano.
N5		Foram realizados quatro trabalhos voluntários com empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano.
N4	BOM	Foram realizados três trabalhos voluntários com empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano.
N3		Foram realizados dois trabalhos voluntários com empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano.
N2	NEUTRO	Foi realizado um trabalho voluntário com empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano.
N1		Não foram realizados trabalhos voluntários com empresas, envolvendo discentes vinculados ao PPGC no último ano.

Fonte: Dados da pesquisa.

zado na figura 2, referente aos objetivos que compõem a sub-área 2.2-Transmissão de Conhecimentos. Nessa figura, a linha pontilhada representa o perfil de desempenho do programa para cada um dos eixos de avaliação. Essa subárea é composta por oito eixos. Dentre eles, verifica-se que os eixos 2.2.1.2 e 2.2.3.2 apresentaram, em 2006, um desempenho não-favorável, ou seja, impactaram abaixo do nível **Neutro**; e os eixos 2.2.1.3.2 e 2.2.3.1 apresentaram um desempenho **Neutro**.

Os eixos em que o desempenho do PPGC-UFSC se encontra abaixo do nível **Neutro** são os aspectos que merecem ação de melhoria. Esses dados fornecem ao Programa a infor-

mação que ele necessita para direcionar esforços a aspectos pontuais passíveis de alavancagem, oferecendo, assim, subsídios para o seu gerenciamento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, objetivou-se explorar a questão da qualidade de ensino, pelo viés da avaliação de um programa de pós-graduação, sob a perspectiva de uma avaliação combinada, operacionalizada por meio da construção de um modelo híbrido de avaliação. A construção do modelo focalizou a fase de

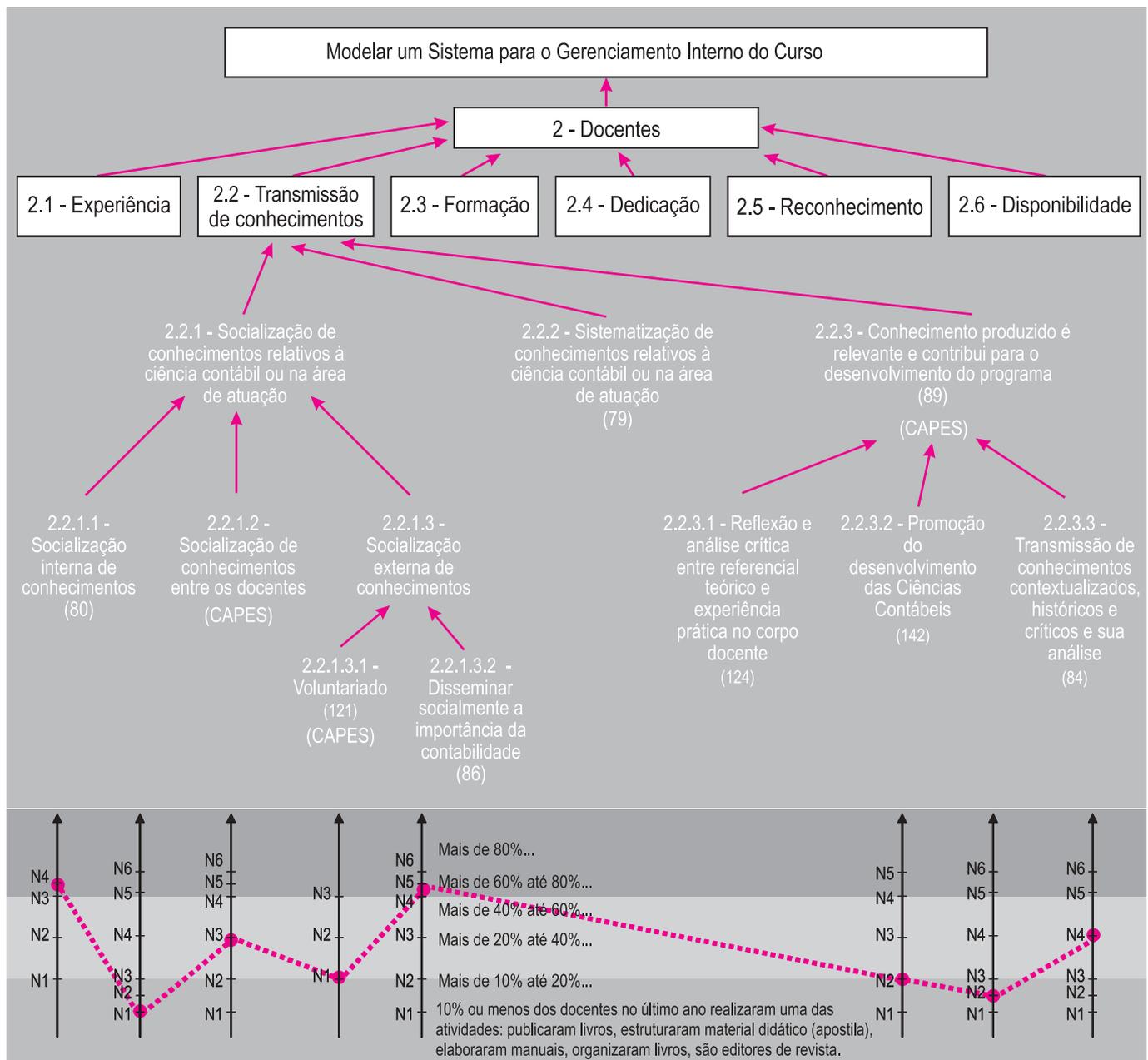


Figura 2: Desempenho do PPGC-UFSC em 2006, Relativo à Subárea 2.2-Transmissão de Conhecimentos

Fonte: Dados da pesquisa.

estruturação, com vistas a identificar os eixos de avaliação que comporiam o modelo híbrido. As informações para construir tal modelo tiveram origem em dois pilares: a Capes (Coleta, Ficha de Avaliação do Programa do Triênio 2004-2006 e Resultados da Avaliação — Acompanhamento Anual de 2004 e 2005) e as percepções dos docentes e da coordenação do PPGC-UFSC, tratados neste estudo como mecanismos de avaliação externos e internos, respectivamente.

Com base nas reflexões geradas e explorando-se apenas a área 2-Docentes como ilustração, foi possível responder à per-

gunta de pesquisa proposta para o artigo, o que ocorreu pela própria construção do modelo híbrido, que conseguiu encapsular preocupações inerentes ao PPGC-UFSC, associando-as àquelas da agência reguladora (Capes). Os autores acreditam ter cumprido seu objetivo, a partir da comprovação da viabilidade de um modelo construído em tais bases. Ao integrar percepções internas e externas e ao detectar convergência de quesitos oriundos dos dois pilares, o modelo híbrido conseguiu incluir as preocupações inerentes ao PPGC-UFSC, associando-as à da agência reguladora, configurando-se como um modelo

válido e legítimo. Também foi possível detectar convergência de quesitos oriundos dos dois pilares, dentre eles citam-se a Formação diversificada do corpo docente, o Voluntariado, o Tempo médio de titulação, reiterando sua importância.

A estruturação do modelo conseguiu identificar as potencialidades do Programa em termos de aspectos (eixos) não apontados pela Capes, mas percebidos como tal pelos membros do próprio PPGC-UFSC, contribuindo para seu diferencial. As potencialidades identificadas foram traduzidas em objetivos, dentre os quais, destacam-se: Socialização externa de conhecimentos, Reflexão e análise crítica entre referencial teórico e experiência prática no corpo docente, Compreensão acadêmica do método científico e das maneiras de produzir conhecimento. Finalmente foi possível identificar quesitos advindos da Capes, antes não considerados pelo PPGC-UFSC. Dentre eles, citam-se: Socialização de Conhecimentos entre Docentes, Trajetória Docente, Revalidação de Títulos do Exterior, Grupo de Pesquisa Registrado no CNPq.

Argumenta-se que o modelo híbrido de avaliação auxilia a coordenação na identificação das informações a serem transcritas no Coleta, situação que, sem o modelo, constituía uma dificuldade: a liberdade para preencher os campos passa a ser vista como oportunidade e passa a ser facilitada pelo modelo híbrido, uma vez que ele oferece uma marcação pontual dos aspectos que devem ser contemplados (internos e externos). Desse modo, considera-se que essa dificuldade foi minimizada, uma vez que os parâmetros se encontram definidos **pontualmente** no modelo híbrido.

Considera-se, ainda, que o modelo híbrido atende às preocupações identificadas nos estudos nacionais sobre a pós-graduação, sobretudo nas manifestações de Fonseca (2001), Hortale (2003), Simões (2004), Axt (2004), Ramalho e Madeira (2005) e Horta e Moraes (2005), que sinalizam a necessidade de participação mais ativa dos programas de pós-graduação no processo de avaliação. Essa participação pode ser aferida quando o programa está atuando em seu processo de avaliação, o que é aqui traduzido como a iniciativa de construção de um modelo de avaliação. Igualmente, argumenta-se que o modelo híbrido está em sintonia com a afirmação de Lousada e Martins (2005), uma vez que inclui percepções internas e quesitos externos em um só modelo: torna-se possível, então, argumentar a realização simultânea das modalidades interna e externa de avaliação de programas.

Como limitação da pesquisa, cita-se o caráter *ad hoc* do modelo: como foi construído especificamente para o PPGC-UFSC, não poderá ser replicado na avaliação de outros programas, visto que as preocupações e percepções de cada um se configuram como únicas e diferenciadas. Assim, novo processo de investigação, calcado em preocupações e percepções de cada programa em particular, deve ser a cada vez instaurado, com vistas a garantir a análise do contexto da instituição e a legitimação das percepções de seus responsáveis. Como recomendação para futuras pesquisas, sugere-se a continuidade do modelo, em termos da fase de avaliação (construção das escalas cardinais e avaliação global) e da fase de recomendação de ações de aperfeiçoamento. ◆

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E.M.L.S. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.15, n.1, p.63-70, Número Especial, 2002.

AXT, M. O pesquisador frente à avaliação na pós-graduação: em pauta novos modos de subjetivação. *Psicologia Social*, Porto Alegre, v.16, n.1, p.69-85, Número Especial, 2004.

BANA E COSTA, C.A.; SILVA, F.N. Concepção multicritério de uma linha ferroviária. *Investigação Operacional*, Portugal, v.14, n.1, p.115-131, dez. 1994.

BELLONI, I. *Avaliação institucional*. Teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

CHECKLAND, P.; SCHOLLES, J. *Soft systems methodology in action: a 30-year retrospective*. Chichester: John Wiley & Sons, 1999.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *II Plano nacional de pós-graduação*. 1982. Disponível em: <www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/bolsas/Info2_98.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2006.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Portaria n.2.609 de 25 de agosto de 2004* — homologação do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina. 2004a. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2006.

_____. *Relatório anual 2004*. 2004b. Disponível em: <www.servicos.capes.gov.br/avaliacaocontinuada/jsp/PgFiltroArquivosAvaliacao.jsp?Area=27&IES=Nenhuma&ano=2004>. Acesso em: 25 abr. 2006.

_____. *Relatório anual 2005*. 2005. Disponível em: <www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/ADMINISTRACAOTURISMO.pdf> 2005>. Acesso em: 10 mar. 2006.

_____. *Critérios de avaliação. Avaliação trienal 2007 (triênio 2004-2006)*. 2006. Disponível em: <www.capes.gov.br/capes/portal/>. Acesso em: 23 fev. 2006.

_____. *Avaliação. Coordenadores de área. Processo de escolha*. 2007. Disponível em: <www.capes.gov.br/avaliacao/representantes.html>. Acesso em: 3 out. 2007.

- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa e avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARD, V. *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- DURHAM, E.R. *A institucionalização da avaliação*. São Paulo: Nupes, 1990.
- EDEN, C. Cognitive mapping. *European Journal of Operational Research*, Inglaterra, v.36, n.4, p.1-13, 1988.
- ENSSLIN, L.; MONTIBELLER NETO, G.; NORONHA, S.N. *Apoio à decisão: metodologia para estruturação de problemas e avaliação multicritério de alternativas*. Florianópolis: Insular, 2001.
- ENSSLIN, Sandra Rolim. *A incorporação da perspectiva sistêmico-sinérgica na metodologia MCDA-constructivista: uma ilustração de implementação*. 2002. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- FERREIRA, M.M.; MOREIRA, R.L. *Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC-FGV*. Rio de Janeiro: FGV; Brasília, DF: Capes, 2002.
- FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. *Horizonte Antropológico*, Porto Alegre, v.7, n.16, p.261-275, dez. 2001.
- FRANCO, H. Formação educacional e profissional do contador. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, DF, v.1, n.82, p.34-35, mar./abr. 1993.
- FREITAS, R.F. de S. Avaliação do ensino de graduação: importância e desafios. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Unesco, Venezuela, v.5, n.1-2, p.99-107, nov. 1995.
- HORTA, J.S.B.; MORAES, M.C.M. O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n.30, p.95-116, set./out./nov./dez. 2005.
- HORTALE, V.A. Modelo de avaliação Capes: desejável e necessário, porém, incompleto. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, n.6, p.1837-1840, nov./dez. 2003.
- IGARASHI, D.; ENSSLIN, S. Avaliação de desempenho institucional como subsídio para o gerenciamento interno: estudo de caso no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEA-USP, 2006. p.763-779.
- KEENEY, R.L. *Value-focused thinking: a path to creative decision making*. Lancaer: Harvard University Press, 1992.
- KERR-PONTES, L.R.S. et al. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.300-312, jan./jun. 2005.
- LANDRY, M. *Note on the concept of problem: a piagetian perspective*. Working Paper. Québec: Faculté des Sciences de l'Administration, Université Laval, 1995.
- LEITE, D.; TUTIKIAN, J.; HOLZ, N. (Org.) *Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- LOUSADA, A.C.Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. *Revista Contabilidade e Finanças da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v.1, n.37, p.73-84, jan./fev./mar./abr. 2005.
- MARTINS, C.B. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). *Educação superior no Brasil*. Brasília: Capes, Unesco, 2002.
- MATTOS, P.L. *Avaliação e alocação de recursos no ensino superior federal*. São Paulo: Nupes, 1990.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (CES). *Parecer n.977/65, que trata da definição do curso de pós-graduação, aprovado em 31 de dezembro de 1965*. 1965. Disponível em: <www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2006.
- _____. *Resolução CNE/CES n.1, que trata da pós-graduação lato sensu, de 3 de abril de 2001*. 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Resolucoes/ces0101.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2006.
- RAMALHO, B.L.; MADEIRA, V.P.C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n.30, p.3-6, set./dez. 2005.
- RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, J. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ROY, B. Decision science or decision-aid science? *European Journal of Operational Research*, Inglaterra, v.8, n.1, p.184-203, Feb. 1993.
- ROY, B.; VANDERPOOTEN, D. The European school of MCDA: emergence, basic features and current works. *Journal of Multicriteria Decision Analysis*, Inglaterra, v.5, n. 16, p.22-38, May 1996.
- SIMÕES, R.H.S. Da avaliação da educação à educação da avaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. *Psicologia Social*, Porto Alegre, v.16, n.1, p.5-12, Número Especial, 2004.
- STEIN, M.G.D.F. O referencial teórico e histórico da avaliação institucional no Brasil pós-Constituição de 1988. *Avaliação: rede de avaliação institucional da educação superior* — RAIE, Campinas, v.8, n.4, p.31-52, dez. 2003.
- STEINER, J.E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.19, n.54, p.785-792, ago. 2005.
- VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.123, p.583- 611, set./dez. 2004.

ABSTRACT

The teaching quality from the perspective of the evaluation of a graduate program in accounting by the hybrid evaluation model

This article aims to explore the issue of teaching quality from the perspective of the evaluation of a Graduate Program — Graduate Program in Accounting at the Federal University of Santa Catarina (PPGC-UFSC) — made operational by means of the construction of a hybrid evaluation model, here explored in its structuring phase. The theoretical framework adopted in this study is concerned with the concept of evaluation of educational institutions and with the premises of the theoretical-methodological intervention instrument selected — Multi Criteria Constructivist Decision Making Methodology. The bibliographical research presents the emerging tendencies in empirical studies on educational institutions evaluation in the International and national contexts as well as the perspective of the national agency — Capes. For the construction of the model, the following procedures were used: documental research at Capes, internal documents of the PPGC-UFSC, open questionnaires and semi-structured interviews (involving program staff and coordination). Due to its nature, the model was able to integrate internal and external perceptions, thus proving to be a valid and legitimate model; to detect convergence of items stemming from Capes and PPGC, reiterating their importance; to identify the specificities of the Program; to identify and highlight categories from Capes, not previously taken into account by PPGC-UFSC.

Uniterms: performance evaluation, construction of a hybrid evaluation model, graduate program.

RESUMEN

La calidad de la enseñanza desde la perspectiva de la evaluación de un programa de postgrado en contabilidad: propuesta de estructuración de un modelo híbrido

En este artículo se pretende estudiar la cuestión de la calidad de la enseñanza a partir de la evaluación de un programa de postgrado — Programa de Postgrado en Contabilidad de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGC-UFSC) — llevada a cabo por medio de la construcción de un modelo híbrido, explorado en su fase de estructuración. El marco teórico adoptado en este estudio se refiere al concepto de evaluación de instituciones educativas y a las premisas del instrumento teórico-metodológico de intervención seleccionado — Metodología Multicriterio de Apoyo a la Decisión Constructivista. La investigación bibliográfica presenta las tendencias emergentes en estudios empíricos de evaluación de instituciones educativas en los contextos internacional y nacional, así como la perspectiva de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes). Para la construcción del modelo se utilizaron: investigación documental junto a Capes; documentos intrínsecos al PPGC-UFSC, cuestionario abierto y entrevistas semiestructuradas. En virtud de su naturaleza, el modelo híbrido logró: integrar percepciones internas y externas, lo que lo convierte en un modelo válido y legítimo; descubrir la convergencia de exigencias oriundas de Capes y del PPGC-UFSC, lo que reitera su importancia; identificar especificidades del Programa; identificar y destacar categorías de Capes que el PPGC-UFSC no consideraba anteriormente.

Palabras clave: evaluación de desempeño, construcción de un modelo híbrido, programa de postgrado.

REGE-USP Revista de Gestão USP**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA FEA/USP**

A Revista de Gestão USP – REGE-USP é uma publicação trimestral para divulgação de trabalhos de natureza acadêmica, com temas relacionados à Administração. Nossos principais colaboradores são alunos e professores de Programas de Pós-graduação em Administração e alunos da graduação com orientação e co-autoria de professores. Todos os trabalhos publicados são avaliados em relação ao conteúdo e à metodologia.

Maiores informações: Editoria da Revista de Gestão USP – REGE-USP

E-mail: cpa@edu.usp.br

www.ead.fea.usp.br

