

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO ORGANIZACIONAL
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO ORGANIZACIONAL

JOÃO MARTINS NETO

PLANEJAMENTO COMO CAMINHO PARA O DESEMPENHO SUPERIOR DE UM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

UBERLÂNDIA
2017

JOÃO MARTINS NETO

PLANEJAMENTO COMO CAMINHO PARA O DESEMPENHO SUPERIOR DE
UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional, curso de Mestrado Profissional da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Organizacional.

Uberlândia
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M386p Martins Neto, João, 1962-
2017 Planejamento como caminho para o desempenho superior de um
Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* /João Martins Neto. – 2017.
79 f. : il.

Orientador: Vinícius Silva Pereira.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional.
Inclui bibliografia.

1. Administração - Teses. 2. Pós-graduação - Planejamento - Teses.
3. Universidade Federal de Uberlândia - Pós-graduação – Planejamento
- Teses. 4. Universidades e faculdades públicas - Pesquisa – Uberlândia
(MG) - Teses. I. Pereira, Vinícius Silva, 1982-. II. Universidade Federal
de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional.
III. Título

CDU: 658

JOÃO MARTINS NETO

PLANEJAMENTO COMO CAMINHO PARA O DESEMPENHO SUPERIOR DE
UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional, curso de Mestrado Profissional da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Organizacional.

Data de Aprovação: 21 de julho de 2017

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Vinícius Silva Pereira – UFU

Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Lopes - UFU

Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho - UNIUB

Uberlândia, 21 de julho de 2017

A meta;
A disciplina;
A luta;
E a conquista.

Não chores, que a vida
É luta renhida:
Viver é lutar.
A vida é combate,
Que os fracos abate,
Que aos fortes, aos bravos
Só pode exaltar.

(Canção do Tamoio, Gonçalves Dias)

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todos os que contribuíram para a realização deste objetivo.

RESUMO

No Brasil, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* são avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Dados dessa instituição mostram que, no Brasil, vários Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* conseguem melhorar o seu desempenho ao longo dos anos, enquanto outros permanecem estagnados ou encerram suas atividades. No intuito de entender essa dinâmica, esta pesquisa descreve e analisa as ações e rotinas administrativas que se consubstanciaram no planejamento e no desempenho do Programa de Pós-graduação em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais (ECRN) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a partir das diretrizes da Capes, partindo desde a avaliação da proposta de implantação, ocorrida em 1999, até o ano de 2016. O Programa foi escolhido por ter melhorado seu desempenho desde sua criação, sendo uma referência para o levantamento das ações e rotinas administrativas adotadas pelo curso que podem ter contribuído para esse fato. Buscou-se aporte teórico nas teorias de planejamento e, principalmente, na teoria da estratégia como prática. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso com pesquisa-ação, por meio da qual foram levantados dados a partir de observação direta do pesquisador, consultas a documentos do Programa da CAPES e da UFU e de entrevistas não-estruturadas. Para a análise, empregaram-se métodos quantitativos e qualitativos com a triangulação dos dados a partir das dimensões de análise que seguiram os parâmetros de avaliação da CAPES: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social. Os resultados apontam que o ECRN iniciou suas atividades no ano de 1999, com o conceito três (3), passando, em 13 anos de atividade (1999 a 2012), por cinco avaliações trienais, tendo obtido, na última avaliação da CAPES, o conceito seis (6). Foi possível visualizar uma efetiva ação dos recursos humanos caracterizada pela adoção de comportamento a ações objetivas em direção a um patamar de excelência e referência na área de Biodiversidade. E, ainda, observou-se a adoção de práticas rotineiras que levaram ao surgimento de estratégias de acompanhamento, adequação, atualização e realização de metas. Esses achados estão alinhados com a teoria da estratégia como prática. A partir do caso estudado, foi possível a criação de um produto tecnológico, bem como a criação de um *checklist* com as ações e rotinas administrativas, que foram fundamentais para o desempenho do ECRN, de acordo com os parâmetros de avaliação da CAPES. Acredita-se que, a partir desse *checklist*, os demais programas possam adaptar suas ações e rotinas administrativas para melhorarem paulatinamente seu desempenho. Como limitação, o estudo de caso único não permite a generalização das práticas e rotinas administrativas a outros Programas e instituições. Sugere-se, para trabalhos futuros, que o *checklist* seja implementado em diferentes programas, de diferentes áreas da CAPES, e que sejam sugeridas adaptações e melhorias a essa ferramenta.

Palavras-chave: Gestão, Desempenho. Avaliação da Pós-Graduação. Estratégia Como Prática. Planejamento Público. Planejamento da Pós-Graduação.

ABSTRACT

In Brazil, the Graduate Programs *stricto sensu* are evaluated by the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel – CAPES. Data from this institution show that in Brazil several *stricto sensu* Postgraduate Programs can improve their performance over the years, while others remain stagnant or close their activities. In order to understand this dynamic, this research describes and analyzes the actions and administrative routines that were consolidated in the planning and performance of the Postgraduate Program in Ecology and Conservation of Natural Resources (ECRN) of Federal University of Uberlândia (UFU), from the CAPES guidelines, starting from the evaluation proposal of implantation, occurred in 1999 until the year 2016. The Program was chosen for having improved its performance since its inception, being a reference for the survey of actions and administrative routines adopted by the course that may have contributed to this fact. Were sought theoretical input in planning theories and mainly in strategy theory as practice. The research is characterized as a case study with action research, in which data were collected from the direct observation of the researcher, documents of the Program, CAPES and UFU and unstructured interviews. For the analysis, quantitative and qualitative methods were used with the triangulation of the data, based on the analysis dimensions that followed the CAPES evaluation parameters: Program Proposal; Professors Group; Students Groups, Theses and Dissertations; Intellectual Production and Social Insertion. The results indicate that the ECRN started its activities in 1999 with the concept three (3) and, in 13 years of activity (1999 to 2012), by five triennial evaluations it obtained the concept six (6) in the last CAPES evaluation. It was possible to visualize an effective action of the human resources characterized by the adoption of behavior to objective actions towards a level of excellence and reference in the area of Biodiversity. In addition, it was observed the adoption of routine practices that led to the emergence of strategies for follow-up, adaptation, updating and achievement of goals. These findings are in line with strategy theory as practice. From the case studied, it was possible to create a technological product that was the creation of a checklist with the actions and administrative routines that were fundamental for the performance of the ECRN, according to the parameters of evaluation of CAPES. It is believed that from this checklist too many programs can adapt their actions and administrative routines to gradually improve their performance. As a limitation, the single case study does not allow the generalization of practices and administrative routines to other Programs and institutions. It is suggested for future work that the checklist be implemented in different programs of different areas of CAPES and that adaptations and improvements be suggested to this tool.

Keywords: Management. Performance. Postgraduate Evaluation. Strategy As Practice. Public Planning. Postgraduate Planning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APCN – Aplicativo de Proposta de Curso Novo

ATBC – Association for Tropical Biology and Conservation (Biotropica)

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBIM – Centro de Ciências Biomédicas

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico

CONSUN – Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia

CTC – Conselho Técnico Consultivo – CAPES

CTC-ES – Conselho Técnico Consultivo do Ensino Superior – CAPES

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público

DAV – Diretoria de Avaliação da CAPES

DIAPG – Divisão de Apoio da Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia

DINTER – Doutorado Interinstitucional

ECP – Estratégia Como Prática

ECRN – Programa de Pós-graduação em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais

EUA – Estados Unidos da América

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

GUAL – Revista Gestão Universitária Na América Latina

IES – Instituição de Ensino Superior

IPEIA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA – Lei de Orçamentos Anuais

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

MBA – *Master in Business Administration*

MBC – Museu de Biodiversidade do Cerrado

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MINTER – Mestrado Interinstitucional

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
PAEG – Plano de Ação Econômico do Governo
PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação
PPA – Plano Plurianual
PPG – Programas de Pós-graduação
PROAP – Programa de Apoio a Pós-graduação
PROEX – Programa de Excelência Acadêmica
PROPP – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SciELO – *Scientific Electronic Library online*
SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação
TMT – Tempo Médio de Titulação
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
USA – Estados Unidos da América
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa na Base de Dados SciELO.....	38
Tabela 2 - Pesquisa na Base de Dados SciELO.....	46
Tabela 3 - Linhas de Pesquisa do ECRN a partir de 2005.....	47
Tabela 4 - Produção Bibliográfica Docente por Estrato Avaliado.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fonte de Obtenção de Dados.....	41
Quadro 2 – Matriz de Amarração.....	44
Quadro 3 - Parâmetro: Proposta do Programa. Objetivos, Resultados Observados e Fontes.....	51
Quadro 4 - Quadro 4 - Parâmetro: Corpo Docente. Objetivos, Resultados Observados e Fontes.....	54
Quadro 5 - Parâmetro: Corpo Discente, Teses e Dissertações. Objetivos, Resultados Observados e Fontes.....	60
Quadro 6 – Parâmetro: Produção Intelectual. Objetivos, Resultados Observados e Fontes.....	62
Quadro 7 - Conversão dos Estratos Avaliativos.....	63
Quadro 8 - Parâmetro: Inserção Social. Objetivos, Resultados Observados e Fontes.....	66
Quadro 9 - Resultados Obtidos nas Avaliações CAPES.....	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estratégias Pretendida e Emergente.....	28
Figura 2 - Práxis, Práticas e Praticantes.....	29
Figura 3 - Relação Matriculados/Docentes Credenciados.....	55
Figura 4 - Docentes e Titulados por Período de Avaliação.....	55
Figura 5 - Candidatos e Vagas Oferecidas.....	58
Figura 6 - Ingressantes e Matriculados.....	59
Figura 7 - Titulados e Tempo Médio de Titulação.....	59
Figura 8 - Produção por Período Avaliativo.....	64
Figura 9 - Verba de PROAP, PROEX e Bolsas Concedidas.....	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Contextualização, importância e relevância do tema	13
1.2 Problema de pesquisa	20
1.3 Objetivo geral	20
1.4 Objetivos específicos	20
1.5 Justificativa da escolha do tema	21
1.6 Breve metodologia	22
1.7 Contribuição da pesquisa e resultados esperados	23
1.8 Estrutura da dissertação	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Planejamento tradicional	25
2.2 Planejamento como prática	27
2.3 Planejamento na esfera pública	31
2.4 Planejamento do ensino de pós-graduação	33
2.5 Planejamento da avaliação da pós-graduação	36
2.6 Estudos empíricos sobre o planejamento do ensino de Pós-graduação	38
3 METODOLOGIA	40
3.1 Classificação da pesquisa	41
3.2 Técnicas de coleta de dados	41
3.3 Técnicas de análises dos dados	42
4 APRESENTAÇÃO DO CASO ESTUDADO	45
4.1. A origem do PPG ECRN	45
4.2 Parâmetros de avaliação	49
4.2.1 Proposta do programa	50
4.2.2 Corpo docente	53
4.2.3 Corpo discente, teses e dissertações	56
4.2.4 Produção intelectual	61
4.2.5 Inserção social	65
4.3 Resultados obtidos pelo PPG ECRN	66
4.4 Checklist	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização, importância e relevância do tema

Esta dissertação aborda as ações e rotinas do planejamento de um programa de pós-graduação de uma Universidade Federal, evidenciando a evolução e o desempenho desse programa desde a sua criação, no ano de 1999, até o ano de 2016, tendo a última avaliação ocorrida no ano de 2013, referente ao triênio 2010 a 2012.

No campo da administração, o ato de planejar é um dos quatro pilares da gestão, além de organizar, liderar e controlar. Por meio do planejamento, os gestores refletem e se mobilizam em prol de um referencial do futuro que se retroalimenta, possibilitando concretizar uma visão em realidade. Planejamento é o processo de deliberação que escolhe e organiza as ações, antecipando os resultados esperados (GHALLAB; NAU; TRAVERSO, 2004). A utilização do planejamento como ferramenta de gestão é comumente empregada na esfera das empresas privadas.

Já no setor público brasileiro, o planejamento e a gestão nem sempre foram práticas presentes na administração pública. O planejamento se desenvolveu e se estruturou mais visivelmente a partir de 1930, sobretudo, para atender à política nacional-desenvolvimentista, que tinha em seu escopo a transformação das estruturas econômica e social, sendo a industrialização o carro chefe desse processo. Essa transformação se baseava na valorização do capital nacional e do mercado interno. Esse processo foi marcado pelos investimentos estatais, na indústria de base, e também pela substituição de produtos importados por produtos das indústrias brasileiras (SOUZA, 2004).

Diante dessa conjuntura de desenvolver uma indústria de base nacional, que substitui as importações e administrada pelo Estado, ficou visível a deficiência das estruturas institucionais incumbidas da tarefa da administração e da gestão pública. Havia, por parte do Estado, iniciativas no sentido de adequar esse aparato à demanda, como é o caso da criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), no governo Vargas, o Plano de Ação Econômico do Governo (PAEG), implantado pelos militares, e a Constituição de 1988 (CARDOSO Jr., 2011).

No contexto internacional, o fim da II Guerra Mundial e o início da Guerra Fria influenciaram a política e expansão do *management* dos Estados Unidos para os demais países (ALCADIPANI; BERTERO, 2012). Nesse contexto, para a formação de um corpo técnico

capacitado em gestão, foi criada, no ano de 1944, a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Sediada na então capital federal, a cidade do Rio de Janeiro, a FGV teve a função inicial de formação de pessoal especializado no campo da gestão pública e privada. Embora definida como uma instituição privada, configura-se como uma subsidiária do poder público. A FGV se constituiu, ao longo do tempo, em uma instituição capaz de desenvolver projetos de ensino e pesquisa e ampliou sua atuação do campo da administração também para atuação nos campos da economia e ciências sociais (FERNANDES, 2009).

Mais tarde, em 1988, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) articulou o planejamento, a execução e o controle fiscal no âmbito público, alicerçando a base legal atualmente utilizada na gestão pública. Isso foi possível com a criação do Plano Plurianual (PPA) regulamentado pelo Decreto 2.829, de 29 de outubro de 1998, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei de Orçamentos Anuais (LOA) – ambas são leis anuais estabelecidas pelo Artigo 165 da CF/88 – e, por último, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), oficialmente, Lei Complementar 101, de 04 de maio de 2000. Tais regulamentações vinculam a integração entre o orçamento e o planejamento, o que possibilita a implementação da gestão por resultados, sendo necessário o acompanhamento, a fiscalização e a avaliação das ações e seus resultados (PARES; VALLE, 2006).

Com a institucionalização da gestão no setor público brasileiro, o processo e/ou a ação do planejamento passou paulatinamente a transitar por todos os órgãos da administração direta e indireta. O processo de profissionalização das atividades públicas dá ênfase ao planejar e ao controlar atividades.

Incluída nesse cenário de gestão pública brasileira está a educação, desde a infância até a pós-graduação (PARES; VALLE, 2006). O funcionamento e a estrutura atuais da educação brasileira são decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/96 (LDB), que, por sua vez, vincula-se às diretrizes gerais da CF/88, bem como às respectivas Emendas Constitucionais em vigor. A LDB estabelece, em seu Artigo 21, que a educação escolar compõe-se de: I. Educação básica: formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II. Educação superior: formada pela graduação, pela extensão e pela pós-graduação. No Brasil, a educação é um direito garantido pela CF/88, sendo a responsabilidade pela educação brasileira compartilhada pelos três níveis de governo. Aos municípios, cabe a responsabilidade de proporcionar creches, pré-escolas e ensino fundamental. O governo estadual deve priorizar o ensino médio, mas também atuar em parceria com os municípios na oferta de ensino fundamental. Já o papel da União é organizar o sistema como um todo e regular o ensino superior. Além de regular esse nível de ensino, a

União é responsável pelo acompanhamento e avaliação das instituições de ensino, seja de caráter público ou privado. No que tange à pós-graduação, a União, por meio do Ministério da Educação (MEC), e este, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.471, estabelece as condições de funcionamento, acompanhamento e avaliação para se garantir um nível de excelência na formação acadêmica e científica no país.

Conforme prescreve o Artigo 22 da LDB/9394-96, a educação básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A educação superior, tratada no Artigo 43, tem como algumas de suas finalidades: o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 2016a; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS, 2015).

Nesse cenário, o sistema de pós-graduação brasileiro, do qual o objeto de análise desta dissertação faz parte, constituiu-se num conjunto de cursos para favorecer a pesquisa científica, a criação de novos conhecimentos e, também, uma qualificação avançada. Seu objetivo precípua é propiciar ao discente entranhar-se no saber, em uma determinada área, que lhe permita atingir um alto nível de aptidão científica. Transpondo esses objetivos imediatos e pragmáticos, a pós-graduação tem por finalidade estabelecer um ambiente no qual seja possível a realização da livre pesquisa científica, garantindo, nesse ambiente, os recursos indispensáveis para a prática e a geração de conhecimento acadêmico-universitário (BRASIL, 2016b).

Os primeiros traços de estabelecimento da pós-graduação no Brasil se deram nos anos de 1930, coincidentemente, com o desenvolvimento e estruturação do planejamento e gestão e com a atração de professores europeus por algumas universidades brasileiras dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Essa atração tanto se deu por fuga desses professores das dificuldades do Pós-Primeira Guerra Mundial e pelo cenário favorável na Europa à deflagração da Segunda Grande Guerra, quanto também por missões acadêmicas apoiadas por alguns governos da Europa (BALBACHEVSKY, 2005).

Dessa maneira, estabeleceram-se os primeiros sinais, mesmo que esparsos, da institucionalização do ensino de pós-graduação no País. Sua instalação aconteceu baseada no modelo de cátedra (de influência franco-prussiana), ou seja, o professor catedrático era o

responsável absoluto pelo desenvolvimento acadêmico dos seus alunos. Em 1968, com a reforma do ensino superior, as universidades brasileiras passaram a adotar o modelo departamental, de inspiração norte-americana, que atribui a responsabilidade acadêmica a um colegiado composto por professores da mesma área (BALBACHEVSKY, 2005).

Em 11 de julho de 1951, o Decreto 29.741 cria a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sob a presidência de Anísio Teixeira. O decreto traz, em seu Art. 2º, os objetivos da Campanha, e, em seu Art. 3º, a forma de alcançá-los:

Art. 2º A Campanha terá por objetivos:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
- b) oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos.

Art. 3º Para a consecução desses objetivos a Comissão deverá:

- a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;
- b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais;
- c) Promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro;
- d) Promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;
- e) Coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;
- f) Promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados¹ (BRASIL, 1951).

Mas foi com a aprovação pelo Conselho Federal de Educação do Parecer 977, no ano de 1965, conhecido como Parecer Sucupira, que a pós-graduação brasileira adquire contornos básicos institucionais com caracteres claros de planejamento. Com o Parecer Sucupira, a formação acadêmica e profissional oferecida aos egressos dos cursos de graduação, tendo como objetivo a formação docente de nível superior, a formação de pesquisadores, a

¹ O texto original, publicado em 1965, teve correções feitas pelo autor da pesquisa, visando à adequação às normas ortográficas atuais.

especialização nas distintas áreas do conhecimento e, ainda, o aperfeiçoamento, é denominada de pós-graduação (CAPES, 2016b).

No ano de 1965, com a consolidação do regulamento da pós-graduação, são classificados 27 cursos de mestrado e 11 cursos de doutorado em todo o País.

Dessa forma, no Brasil, a partir de 1965, com a aprovação do parecer Newton Sucupira, a pós-graduação está estabelecida em duas magnitudes: o *lato sensu* e o *stricto sensu* (CURY, 2005). O primeiro - *lato sensu*, do latim, "em sentido amplo", mais abrangente - compreende o oferecimento de cursos de especialização e aperfeiçoamento. Já o segundo - *stricto sensu*, do latim, "em sentido estrito"-, os cursos de mestrado e doutorado. As pesquisas realizadas são direcionadas para a resolução de novos problemas, mas com a aplicação das teorias já existentes.

Os cursos *lato sensu* objetivam, de forma mais acentuada, a atuação profissional e atualização dos egressos dos cursos de nível superior de ensino e são compostos pelos bacharéis, tecnológicos e licenciados. Compõem essa divisão os cursos com carga horária de até 360 horas/aula, como é o caso dos cursos de aperfeiçoamento, e com carga horária a partir de 360 horas/aula, os cursos de especialização e também os cursos denominados de *Master in Business Administration* (MBA). Esses cursos não são considerados grau acadêmico, cabendo-lhes, ao final, a emissão de um certificado de conclusão (BRASIL, 2016b).

A segunda magnitude, os cursos *scrito sensu*, à qual o objeto de estudo desta dissertação está enquadrado, são organizados em Programas de Pós-graduação (PPG), que são um conjunto formado pelos cursos de mestrado e/ou doutorado acadêmicos e de mestrado profissional de uma Instituição de Ensino Superior (CAPES, 2016b). Esses cursos *scrito sensu* estão subordinados à aprovação e avaliação da CAPES e devem obter o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como a autorização do MEC (BRASIL, 2016c).

No ano de 1974, a estrutura da CAPES foi modificada pelo Decreto 74.299. O novo cenário favorece a política de pós-graduação e dá à CAPES autonomia financeira. Assim, a CAPES elabora o primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) *scrito sensu*. O primeiro PNPG, executado no período de 1975-1979, traz em seu bojo, como missão primordial, introduzir o princípio do planejamento estatal nas atividades da pós-graduação (CAPES, 2016c).

Em 1981, com o Decreto 86.791, a CAPES torna-se o órgão responsável pela elaboração do PNPG *scrito sensu*, sendo-lhe atribuídas as prerrogativas de elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior no Brasil. A Medida

Provisória 150 de 15 de março de 1990, como parte de um pacote econômico, extingue a CAPES. Após mobilização das Instituições de Ensino Superior (IES) e com o apoio do Ministério da Educação, o governo recria a CAPES por meio da Lei 8.028, de abril de 1990. No ano de 1992, com a Lei 8.403, de 09 de janeiro de 1992, a CAPES é revigorada, tornando-se uma fundação pública e, em 1995, a CAPES é reestruturada, sendo fortalecida como a responsável pela avaliação da pós-graduação no Brasil (CAPES, 2016b).

Os PNPGs começaram a ser elaborados desde 1975, sendo o atual para o período de 2011 a 2020. Esses planos foram os grandes responsáveis pelo desenvolvimento e aprimoramento da formação acadêmica, formação do contingente de pesquisadores e profissionais para o mercado. A partir do quarto plano (1990-2004), que não foi homologado, mas serviu de diretriz para alterações na avaliação, foram adotados parâmetros gerenciais de planejamento e controle que compreendem o desempenho, a qualidade e a integração com o setor produtivo, objetivando o desenvolvimento do país. São inseridos na avaliação, a partir de 1998, os seguintes parâmetros: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social (CAPES, 2016a). Assim, os princípios de planejamento e gestão foram incorporados a esses indicadores de avaliação para promover o fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu* no País.

Esses parâmetros foram fortalecidos e dinamizados, ao longo do tempo, pelos PNPGs subsequentes que, gradualmente, foram introduzindo critérios de desempenho e qualidade. Os planos mais recentes trazem como destaque a redução das assimetrias, a indução estratégica, a internacionalização e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade. Dois pontos se destacam na condução da pós-graduação: a continuidade das atividades e da gestão da avaliação e, também, a efetiva participação da sociedade científico-acadêmica, tanto na avaliação, como na gestão da CAPES (BRASIL, 2010). Esse planejamento e a evolução da pós-graduação proporcionam às diversas instituições de ensino superior do País o ingresso e a consolidação desse nível de ensino em suas atuações.

Por esse histórico, percebe-se que, como efeito em cascata, o planejamento na Instituição de Ensino e Pesquisa para a pós-graduação é fundamental para que se alcancem as metas estabelecidas pela CAPES. Essas metas objetivam a formação de um padrão de excelência na formação de profissionais para atuação no mercado de trabalho, no ensino e na pesquisa. Ademais, a atuação desses egressos pode habilitar o País para o avanço científico, tecnológico e social.

Nesse contexto histórico-administrativo-legal da pós-graduação *stricto sensu* do país, encontra-se a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A UFU é integrante do sistema

federal de ensino superior que teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, quatro anos após o parecer Newton Sucupira, sendo federalizada nove anos depois pela Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978, tendo a pós-graduação iniciada suas atividades no ano de 1985. Naquela época, foram instituídos dois cursos de mestrado: o de Engenharia Mecânica e o de Engenharia Elétrica. Com sede na cidade de Uberlândia-MG, a UFU contava, ao final do ano de 2016, com 32 Unidades Acadêmicas que oferecem 58 diferentes cursos de graduação, 51 PPGs que oferecem 42 cursos de mestrado acadêmico, oito cursos de mestrado profissional e 23 cursos de doutorado em sete campi: Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Educação Física, Campus Glória, Campus do Pontal (Ituiutaba-MG), Campus Monte Carmelo e Campus Patos de Minas (UFU, 2016).

Desde a implantação da pós-graduação *stricto sensu* na UFU, a instituição, notadamente, após 1995, com o fortalecimento da CAPES enquanto órgão da União responsável pela gestão da pós-graduação, por meio de seus PPGs, tem apresentado variação e heterogeneidade, mas com tendência positiva de crescimento e melhoria nas avaliações da CAPES. Os conceitos obtidos pelos PPGs da UFU abrigam todo o universo de avaliação da CAPES, indo do três (conceito mínimo) até sete (conceito máximo). Nesse contexto, sobressaem-se alguns PPGs, como é o caso do PPG em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais (ECRN). O ECRN teve suas origens em um curso de especialização em Meio Ambiente: Ecologia e Conservação, nos anos de 1994 a 1998, cujo sucesso permitiu a criação do ECRN. As atividades *stricto sensu* foram iniciadas com o curso de mestrado, conceito três, no ano de 1999. Já na última avaliação, com 13 anos de atividade, obteve da CAPES o conceito seis, sendo o crescimento exponencial em qualidade um dos motivos pelo qual o Programa foi escolhido como objeto de estudo desta pesquisa.

O conceito seis representa o patamar de excelência, referência nacional e padrão internacional de qualidade. Sobretudo, no período de 1998 a 2012, a pós-graduação, tanto na UFU, como no Brasil, experimentou um crescimento quantitativo e qualitativo. A exposição e análise das ações do ECRN, nesse período de expansão quantitativa e qualitativa, poderá trazer uma contribuição aos demais PPGs da UFU e do Brasil na adoção de práticas de planejamento. Entender o processo de planejamento, as ações e as rotinas administrativas realizadas no âmbito do ECRN que levaram a esse desempenho pode elucidar boas práticas gerenciais que, em teoria, poderiam ser apropriadas por outros programas.

Outro aspecto que norteia a decisão da escolha do tema desta dissertação e se destaca é a escassez e, por vezes, ausência na literatura de referências ao planejamento no ensino de pós-graduação nas Instituições de Ensino e Pesquisa e, também, no que tange aos Programas

de Pós-graduação. Portanto, conhecer os meandros do planejamento e dos resultados poderá possibilitar uma organização e planejamento para ações a serem adotados na própria instituição e em outros programas de pós-graduação, bem como em outras instituições de ensino e pesquisa.

1.2 Problema de pesquisa

Dada a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento da pesquisa e formação de recursos humanos de um lado e, do outro, a evolução e a exigência legal do planejamento nas organizações públicas e privadas, deseja-se saber: como o processo de gestão de um curso de pós-graduação *stricto sensu* de uma instituição pública de ensino, a partir de diretrizes da Capes, se consubstancia em ações e práticas da rotina administrativa e de avaliação?

1.3 Objetivo geral

Objetivou-se analisar as ações, as rotinas administrativas e as atividades desenvolvidas no ECRN à luz das diretrizes da CAPES que se consubstanciaram na evolução do desempenho obtido pelo Programa, partindo desde a avaliação da proposta de implantação, em 1999, até o ano de 2016.

Por ações e rotinas administrativas entende-se a sucessão de atividades realizadas que influenciaram o norte e os resultados obtidos pelo ECRN. Por desempenho ou resultado alcançado entende-se que sejam os conceitos obtidos nas avaliações trienais da CAPES, que envolve: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social.

1.4 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, este trabalho se propõe a:

- a) Identificar as ações e rotinas administrativas adotadas e utilizadas pelo ECRN para elaboração de seu planejamento em consonância com as diretrizes da Capes;
- b) Analisar a construção do planejamento do ECRN a partir das ações da rotina administrativas identificadas;

- c) Avaliar como o planejamento, enquanto prática, contribuiu para o desempenho ou resultados alcançados pelo ECRN.

1.5 Justificativa da escolha do tema

A pesquisa acadêmica no Brasil está estreitamente ligada à pós-graduação *stricto sensu*. A pós-graduação *stricto sensu* tem atuado na formação de excelência para profissionais, acadêmicos e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, buscando atender às demandas sociais, tecnológicas, econômicas e culturais do País. O contínuo crescimento desse nível de ensino vem ocorrendo em todo o País desde meados de 1970 e, na UFU, de forma acentuada, a partir do final dos anos de 1990.

Nesse contexto, a UFU iniciou sua pós-graduação, no ano de 1985, com dois cursos de mestrado, contando, ao final do ano de 2016, com 51 PPGs que oferecem 42 cursos de mestrado acadêmico, oito cursos de mestrado profissional e 23 cursos de doutorado. A UFU tem destacado papel regional e nacional na formação de profissionais de alta qualificação para atuação na área profissional acadêmica e de pesquisa. Seus egressos têm atuação nacional e internacional, tanto da graduação e, sobretudo, da pós-graduação.

A UFU, por meio de seus PPGs, vem formando mestres e doutores para atender às demandas social, econômica, acadêmica e de pesquisa do país. No período de 2012 a 2016, foram titulados 3.514 mestres e doutores, sendo 2.372 mestrados acadêmicos, 293 mestrados profissionais e 849 doutores. Ao final do ano de 2016, estavam matriculados 2.567 alunos nos cursos de mestrado acadêmico, 354 nos cursos de mestrado profissional e 1.675 nos cursos de doutorado, perfazendo o total de 4.596 alunos (UFU, 2016).

Os PPGs da UFU buscam a consolidação e o aprimoramento em suas atividades acadêmicas e de pesquisa, pois o alcance dos conceitos superiores a 4(quatro) na avaliação da CAPES imprime destaque e referência em pesquisa, além de garantir a qualidade da pós-graduação na UFU. Esses patamares de excelência são atrativos de recursos financeiros e intelectuais capazes de elevar ainda mais os níveis de desenvolvimento científico, levando ao atendimento do objetivo da pós-graduação de atender ao desenvolvimento social, econômico, e acadêmico-científico do país.

Diante do papel de formação de corpo docente, pesquisadores e de produção científica de qualidade no cenário nacional, a gestão, por meio das ações e rotinas administrativas dos programas de pós-graduação, se faz relevante para planejar e obter o desempenho desejado. Dentre os PPGs da UFU, destaca-se o Programa de Pós-graduação em Ecologia e

Conservação de Recursos Naturais (ECRN), o qual teve sua proposta de implantação aprovada no ano de 1998, com o início das atividades no ano de 1999. O ECRN, na última avaliação da CAPES, obteve conceito seis (6), assim sendo, de 1999 a 2012, período de 13 anos de funcionamento, passou do conceito inicial três (3) para o conceito seis (6). Entender como se deram as práticas e o uso de ferramentas para o crescimento do ECRN poderá colaborar com a gestão da pós-graduação na própria UFU e em outras instituições de ensino superior do País.

Outro aspecto que se destaca é a raridade e, por vezes, ausência na literatura de referência ao planejamento no ensino de pós-graduação por parte dos PPGs. Não foi encontrada uma vasta bibliografia ou referência sobre o planejamento e gestão do ensino de pós-graduação pelos PPGs e pelas IES (MACCARI; MARTINS; MARTINS, 2015). Entender como se dão as práticas, o uso de ferramentas, identificar os indicadores de crescimento e avaliação, para o caso UFU, poderá colaborar com a gestão da pós-graduação em outras instituições do país em seu objetivo principal. Dessa forma, o estudo poderá contribuir de forma indireta com a formação de pessoal altamente qualificado nos campos da pesquisa, ciência, tecnologia e no mercado de trabalho, atendendo aos anseios da economia do País e também da sociedade brasileira.

A justificativa prática e social da pesquisa verifica-se à medida que o regulamento do Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional – PPGGO, Resolução 15/2015 do CONPEP, transcrito abaixo, estabelece:

Art. 4º O PPGGO tem os seguintes objetivos:

I - Capacitar profissionais para atuarem em funções técnicas e gerenciais com base no desenvolvimento de senso crítico e de habilidades de produção intelectual/tecnológica; e

II - atuar com foco em problemas práticos na produção de material intelectual/tecnológico, no âmbito da gestão de modo a contribuir com o desenvolvimento das organizações em suas diversas funções.

Há, por último, também a justificativa pessoal, visto que o autor desta dissertação desempenha função de gestor na PROPP da UFU, a qual está ligada diretamente aos PPG da Instituição no que tange aos aspectos de avaliação e gestão.

1.6 Breve metodologia

A metodologia utilizada para o estudo de caso se baseou em Yin (2015):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem

pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2015, p. 10).

Os procedimentos de coleta dos dados contemplaram os primários e os secundários. Como dados primários, foram coletados aqueles a partir da observação do autor enquanto coordenador da Divisão de Apoio da Pós-graduação da UFU (DIAPG), sendo eles registrado em caderno de campo. Como dados secundários, foram utilizados documentos da UFU, da CAPES e outros documentos pertinentes, tais como, atas, fichas de avaliação, resoluções do ECRN e documento de área de Biodiversidade. Dessa forma, o campo de estudo foi composto pela UFU (PDI e PPI), pelo PPG ECRN da UFU, pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPP) da UFU, pela CAPES e pela legislação em vigor. Serão utilizados, ainda, dados secundários disponibilizados nos ambientes da UFU, em particular, do ECRN e da PROPP, bem como os dados disponibilizados pela CAPES

Como procedimentos de análise, os dados das diferentes fontes primária e secundárias foram combinados e comparados por meio da técnica de triangulação dos dados apoiada pela análise de conteúdo, utilizando-se como categorias de análise os parâmetros de avaliação: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social. Adicionalmente, foram utilizados cálculos estatísticos descritivos de frequência e variação e média para análise quantitativa dos dados de conceitos atribuídos nas avaliações da CAPES, bem como notas dos parâmetros de avaliação e tempo médio de titulação.

1.7 Contribuição da pesquisa e resultados esperados

As avaliações da CAPES para a pós-graduação envolvem vários itens que são utilizados como parâmetros para medir o grau de excelência de cada PPG, sendo eles: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social.

Essas categorias formam o conjunto que compõe o campo de avaliação realizada pela CAPES. Dessa forma, conhecer seus meandros, como os programas estabelecem ações e rotinas administrativas para se planejar e como são capazes de melhorar seu desempenho possibilita a criação de um produto prático-científico, como um *checklist*, para implementação de ações e rotinas administrativas em outros PPGs e IES.

1.8 Estrutura da dissertação

A estrutura desta dissertação consta de uma introdução, que trata da contextualização e da importância do planejamento em geral, em como do planejamento público, com destaque para o planejamento do ensino de pós-graduação no Brasil. Na introdução, constam também o problema de pesquisa e seus objetivos geral e específico. São contempladas na introdução: a justificativa e a relevância do tema escolhido, além de uma breve metodologia a ser empregada. Para finalizar esse tópico, é apresentada a contribuição da pesquisa e seus resultados esperados.

Na segunda parte, abordou-se o referencial teórico que engloba as dimensões: planejamento geral; planejamento na esfera pública; planejamento no ensino de pós-graduação; e, por fim, estudos empíricos sobre o planejamento do ensino de pós-graduação.

A terceira parte trata da metodologia empregada, a classificação da pesquisa e as técnicas empregadas na coleta de dados. As técnicas de análises são contempladas, nessa terceira parte, como a triangulação dos dados coletados.

A quarta parte trata da apresentação do caso estudado, constando da descrição do ECRN e da descrição da prática de planejamento (operacional tático e estratégico), sendo apresentados os resultados obtidos pelo ECRN. Essa parte aborda também os parâmetros de avaliação da CAPES. Finalizado esse tópico, são apresentados os resultados obtidos.

A quinta e última parte da dissertação traz as considerações finais, em que é possível visualizar uma efetiva ação dos recursos humanos caracterizada pela adoção de comportamento a ações objetivas em direção a um patamar de excelência e referência na área de Biodiversidade, e, ainda, que a adoção de práticas rotineiras levaram ao surgimento de estratégias de acompanhamento, adequação, atualização e a realização de metas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nas duas subseções seguintes, serão abordados os temas planejamento tradicional e planejamento como prática, explicitando, de forma geral, suas concepções de utilização e os instrumentos adotados para a aplicação dessas ferramentas. No planejamento tradicional, é vislumbrada uma previsão do futuro mediante uma ação premeditada, praticamente, a projeção do passado no futuro. Já o planejamento como prática leva em consideração o ambiente, os elementos e as pessoas envolvidas no momento da sua elaboração e execução.

2.1 Planejamento tradicional

Ghallab, Nau e Traverso, (2004) veem, no planejamento, a oportunidade de escolher e organizar as ações a serem executadas, tornando possível antecipar os resultados. Para eles,

Planning is the reasoning side of acting. It is an abstract, explicit deliberation process that chooses and organizes actions by anticipating their expected outcomes. This deliberation aims at achieving as best as possible some prestated objectives (GHALLAB; NAU; TRAVERSO, 2004, p 1).

Dessa maneira, uma atividade requer planejamento, sobretudo, quando envolve um ambiente crítico, de alto risco ou alto custo e, especialmente, quando envolve um conjunto de atores e instituições, possibilitando, assim, o alcance dos melhores resultados possíveis.

Com efeito, estar planejando significa dizer que alguém está tentando prever o que virá no futuro e se antecipar às eventualidades. O axioma básico que sustenta o planejamento é a ideia de que muitos eventos futuros, quando indesejáveis, podem ser alterados por uma ação proposital, planejada (CASTOR; SUGA, 1988).

O planejar não é um ato desprovido de conteúdo nem isolado e nem neutro. As variáveis poder e política devem ser consideradas no que concerne à concepção e execução. Outro fator que se destaca é o técnico que, embora importante, deve utilizar as variáveis do cenário da organização. De Toni (2002) considera que:

Planejar estrategicamente implica, necessariamente, manipular variáveis políticas, em situações de poder compartilhado, onde os "outros" também planejam e formulam estratégias. O planejamento que se diz meramente técnico, na verdade, resulta em simples adivinhação. A prática do planejamento governamental (ou público) jamais pode ser isolada ou dissociada das concepções mais amplas sobre o Estado ou ser colocada

distante das disputas mais gerais pela hegemonia social (De TONI, 2002, p. 958).

Com um planejamento que leve em conta a participação efetiva dos envolvidos (não considerando os executores como atores meramente técnicos e “braçais”), as organizações, considerando a agilidade, a flexibilização, a continuidade das políticas de planejamento e a execução como fatores componentes da contínua ação de planejar, podem constituir um modelo de gestão capaz de estreitar a distância entre o planejamento e a execução (De TONI, 2002).

Nesse sentido, Planejamento Estratégico inclina-se para as decisões de caráter positivo e as organizações podem adotá-lo frente às ameaças, bem como utilizá-lo para aproveitar as oportunidades emergentes no ambiente organizacional. De certa forma, o planejamento estratégico estimula os gestores a agir em função do que é importante, ou relativamente importante, e, ainda, a se focar nos assuntos de relevância. Isso é o que se pode chamar de adaptação às mudanças que podem ocorrer nos ambientes da organização, seja de caráter econômico, social, político ou tecnológico (ALDAY, 2004).

Desse modo, a estratégia torna-se o vínculo da organização com seu ambiente real, bem como com os seres humanos que ela envolve e que executam o planejamento da organização, possibilitando a interação entre seus agentes. Camargos e Dias (2003) consideram a administração estratégica uma ferramenta utilizada por:

Qualquer organização, conscientemente ou não, adota uma estratégia, considerando-se que a não adoção deliberada de estratégia por uma organização pode ser entendida como uma estratégia. Além disso, a importância maior da administração estratégica está no fato de se constituir em um conjunto de ações administrativas que possibilitam aos gestores de uma organização mantê-la integrada ao seu ambiente e no curso correto de desenvolvimento, assegurando-lhe atingir seus objetivos e sua missão (CAMARGOS; DIAS, 2003, p. 31).

Contudo, o planejamento não é algo que flui de forma gratuita. Trata-se de um processo de projetar, prever ou pensar as ações e os resultados pretendidos. De certa forma, é preciso considerar os elementos internos e externos envolvidos, incluindo-se, nesses elementos, os executores do plano. Essa é, sobretudo, uma empreitada que exige dedicação e empenho (MAIA, 2010).

2.2 Planejamento como prática

Vários autores, como Camargos e Dias (2003) e Maia (2010), afirmam que a expressão estratégia foi usada, inicialmente, há cerca de três mil anos, em confrontos militares. Desde então, paulatinamente, essa expressão vem adquirindo *status* de planejamento e gestão. Mas somente a partir dos anos de 1950 foi que a estratégia iniciou sua construção teórica. Isso se deu com a publicação de quatro obras sobre o tema nos Estados Unidos da América (EUA) (SELZNICK, 1975; CHANDLER, 1962; ANSOFF, 1965; STEINER, 1969). Essas obras de autores pioneiros na construção teórica do tema Estratégia Como Prática (ECP) buscavam o planejamento estratégico, o crescimento e o desempenho das organizações e levaram suas ideias ao mundo acadêmico, influenciando-o, como foi o caso de outros pesquisadores de Harvard. Foi somente a partir dos anos de 1970 que a expressão “Estratégia” passou a ser ensinada na academia, sobretudo, nas escolas de administração (MAIA, 2010).

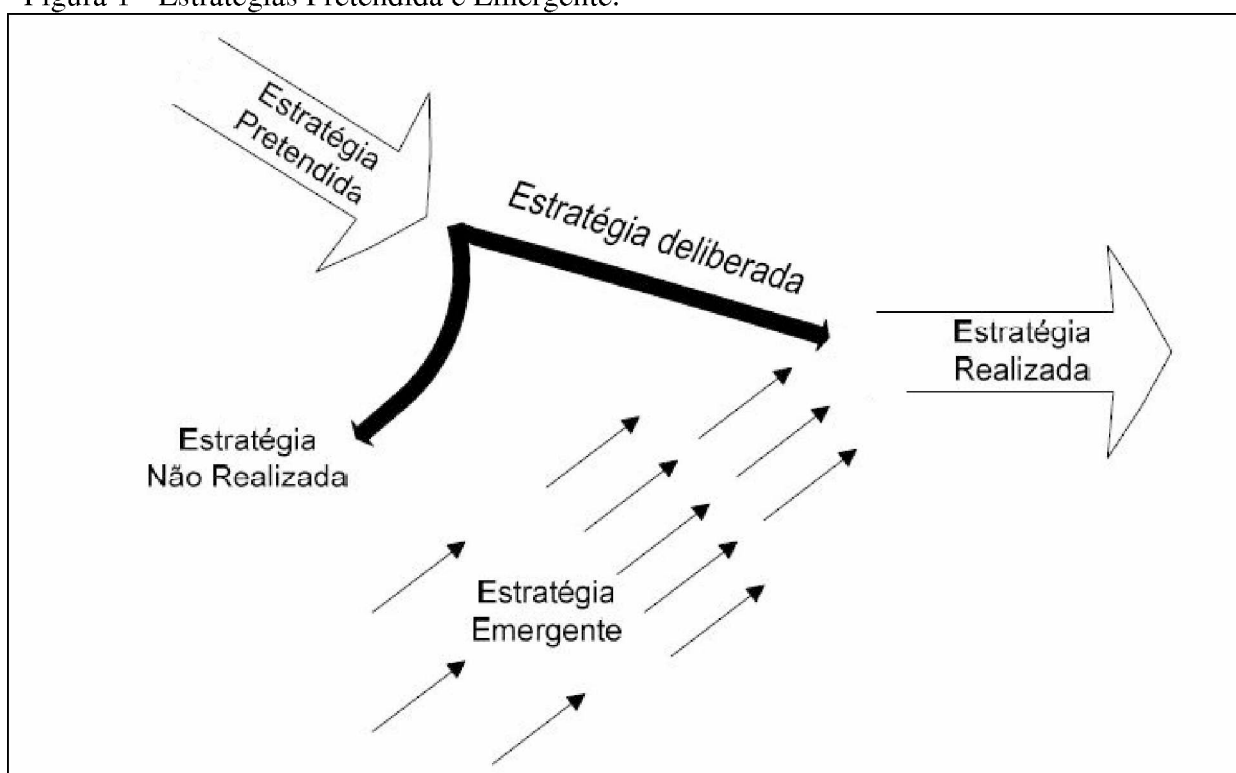
Para Whittington (2007), a ECP pode se basear nas realizações do processo em algumas esferas, por exemplo, tomada de decisão, gerenciamento de problemas e mudanças, mas tem sua própria agenda a cumprir, pois a estratégia é importante para os profissionais e pode fazer a diferença para a sociedade. Em suma, o cerne da ECP é mais amplo do que apenas o processo de planejamento estratégico (WHITTINGTON, 2007). Assim sendo, o planejamento é uma das ferramentas para se traçarem as estratégias, decorrendo essas da prática, das ações rotineiras do cotidiano, e tendo como atores os profissionais imersos no ambiente das organizações e no ambiente social. Para Johnson et al. (2007), as perspectivas da ECP situam-se dentro dos campos da prática social em que os atores humanos aproveitam os conhecimentos compartilhados, as habilidades, a linguagem e as tecnologias da sociedade em geral. Deve-se, então, atentar-se para os atores, os tipos de habilidades e recursos que eles trazem para as atividades comuns de suas vidas diárias dentro do ambiente das organizações.

A estratégia pode ser construída de forma deliberada ou não, por isso torna-se necessário considerar a perspectiva e o ambiente em que a organização está inserida, pois é nesse cenário que surge a estratégia emergente, ou seja, é da ação dos agentes envolvidos que pode ser identificado um padrão de comportamento. Como ambiente, compreende-se um olhar mais voltado para fora da organização; já como perspectiva, compreende-se um olhar mais voltado para dentro da organização, podendo-se dizer “personalidade” da organização (MAIA, 2010).

Conforme Mintzberg (1987 p. 17,), “... a estratégia é uma perspectiva partilhada pelos membros de uma organização através das suas intenções e / ou por suas ações”, sendo assim, uma ação coletiva. Maia (2010), inspirado em autores como Mintzberg (1987), afirma que a estratégia não é exclusivamente emergente ou deliberada. Para se atingir a eficácia, é fundamental combinar as condições existentes com a capacidade de prever e reagir a eventos inesperados para que se possa atingir o objetivo.

Mintzberg (1987, p. 14) demonstra as estratégias pretendidas e emergentes, conforme exposto na Figura 1.

Figura 1 - Estratégias Pretendida e Emergente.



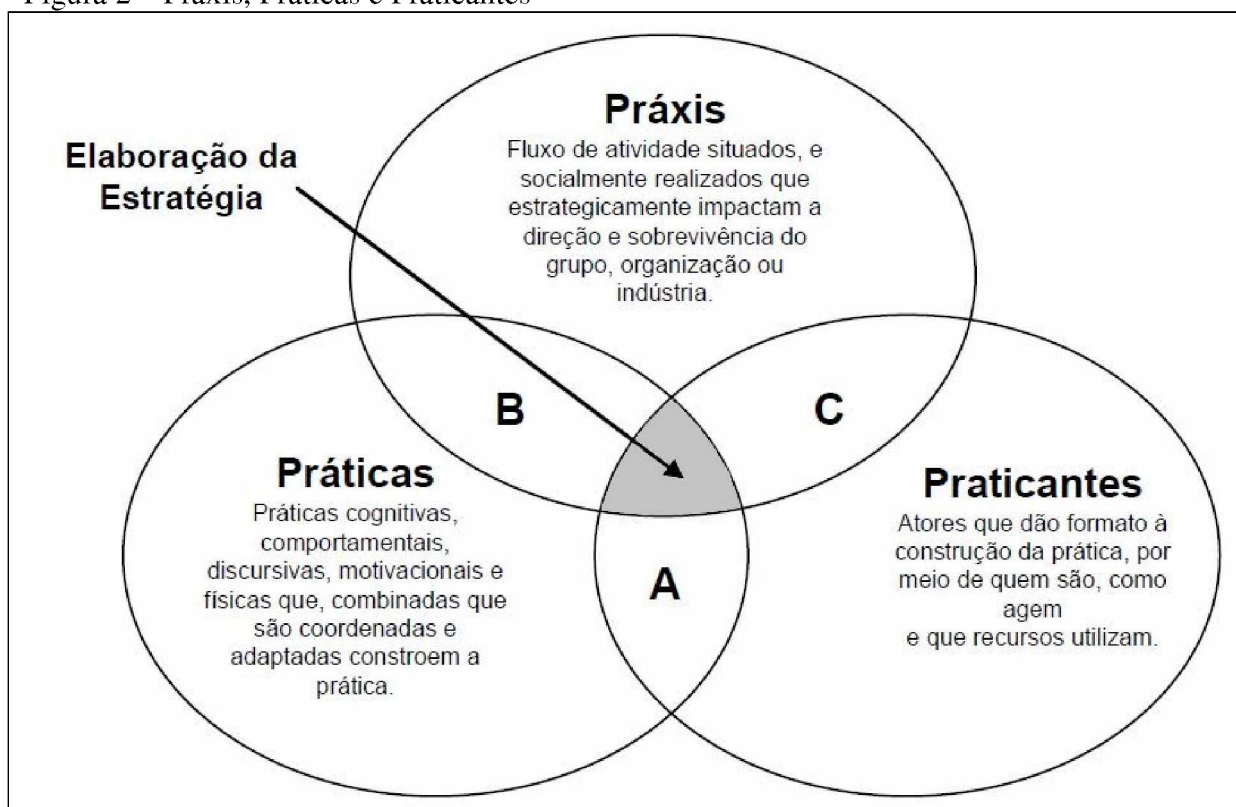
Fonte: Mintzberg (1987, p. 14)

Entretanto, nem toda estratégia pretendida se realiza, sendo essa elaborada pela direção da organização. Já a estratégia emergente, oriunda dos agentes de execução, em certo momento, se junta à estratégia pretendida e, dessa interseção equilibrada, surge a estratégia realizada. Por último, nota-se que a estratégia não realizada tem origem na estratégia pretendida. Assim sendo, a estratégia pretendida é o plano inicial e a estratégia emergente surge como padrão das ações na execução do plano. Contudo, conforme afirma Maia (2010), nem toda estratégia emergente surge de uma ação proposta.

Além da importância no desenvolvimento das ações, Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) destacam outra faceta relevante na ECP, qual seja, a contextualização das micro ações, devendo-se considerar o contexto social mais amplo a que pertencem os atores. De certa forma, esses atores não agem isoladamente, mas, sim, em conformidade com o meio a que pertencem.

Segundo Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007), na perspectiva da estratégia, os profissionais são alvos claros de estudo e desempenham um papel ativo na elaboração de uma atividade que, além de vital, significa a perpetuação da organização. Os profissionais dão contornos à atividade estratégica pelo que são e agem pelas práticas que se fundamentam nessa ação. Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) propõem a triade práxis, práticas e praticantes, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Práxis, Práticas e Praticantes



Fonte: Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007, p. 8)

Na Figura 2, podemos visualizar a intenção dos autores em demonstrar que a elaboração da estratégia se dá na intersecção entre a práxis, práticas e profissionais. Esses elementos são ligados entre si, não sendo possível estudar um elemento sem se utilizar das características dos demais.

A prática é a ação concreta, é o que é feito, o real. Corresponde, segundo Maia (2010), às rotinas comuns de comportamento, incluindo tradições, normas e procedimentos para agir e pensar. Essas práticas podem sofrer mudanças conforme seu uso e, certamente, podem impactar na formação da práxis. São essas práticas as ações utilizadas pelas pessoas para aderirem às organizações e executarem suas atividades.

A práxis refere-se à atividade humana na natureza e na sociedade. O indivíduo só, ou em conjunto, vislumbra o que vai fazer, elabora um objetivo ou um ponto ideal que pretende alcançar com sua ação. Para Jarzabkowski, Balogin e Seidl (2007), a práxis abrange a interconexão entre a ação de diversos indivíduos e grupos e as instituições estabelecidas na sociedade de forma política, econômica e social.

Os praticantes ou profissionais são os executores, aqueles que fazem. São esses executores que, pondo “a mão na massa”, moldam a atividade estratégica por meio de quem eles são, de como eles agem e em quais práticas eles se baseiam nessa ação (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007). Dessa forma, pode-se entender que são os praticantes, em grande parte, os responsáveis pelo surgimento das estratégias emergentes, agindo conforme seus hábitos, tradições e práticas, ou seja, seu perfil acaba por influenciar na moldagem da estratégia.

A ECP como ferramenta de pesquisa, não precisa, necessariamente, abordar, de forma simultânea, os três elementos (práxis, prática, praticantes), podendo-se eleger um ou mais elementos por questão de delimitação. Não desconsiderando essa afirmação, precisa-se estar atento à interconexão dos três elementos, os quais possuem conexões explícitas e tácitas. A própria aliteração enfatizada por autores, como Jarzabkowski, Balogin e Seidl (2007) e Maia (2010), demonstra essa interconexão.

Isso se torna claro para Jarzabkowski e Wilson (2004) quando eles destacam que a sabedoria da prática está envolta na variação entre o pensar e o agir estratégicos que implicam no conhecimento e na capacidade de seu uso pelo praticante (estrategista) e este mescla o conhecimento existente com suas intenções. Isso leva ao surgimento sucessivo de resultados baseados nas ações utilizadas, constituindo-se “em uma forma ativa de fazer estratégia, envolvendo intento, habilidade e conhecimento no reconhecimento e implementação seletivos das práticas em andamento” (JARZABKOWSKI; WILSON, 2004, p. 14).

Dessa forma, com base nos autores já mencionados sobre o tema ECP, pode-se afirmar que esses três elementos têm entre si uma ação de atividade e de passividade e agem uns sobre os outros, sofrendo também suas ações. Dentro dessa dinâmica, podem surgir novas práticas,

novos estrategistas, novas tecnologias e conceitos sobre a estratégia, conforme forem utilizadas as práticas, as experiências e suas adaptações no processo.

Nesse cenário, ocorre a interseção entre os três elementos, surgindo a elaboração da estratégia, bem como evidenciando a interdependência e a retroalimentação entre esses três elementos, pois, segundo Maia (2010), a interconexão entre os elementos é uma das premissas da ECP e, mesmo quando trabalhando com subconjuntos de seus componentes constituintes, devemos reconhecer a pertinência dos três elementos a uma estrutura integrada e permeada por inter-relações.

2.3 Planejamento na esfera pública

Na esfera da administração pública, nem sempre o Estado brasileiro adotou o planejamento como ferramenta para a gestão no sentido de elaborar suas ações e prever os seus resultados. Conforme abordado na introdução deste trabalho, o planejamento na gestão pública se estruturou e se desenvolveu com maior nitidez a partir dos anos de 1930. A partir daí, e em governos subsequentes, foram criados órgãos, como a FGV, no ano de 1944, o DASP, ainda no governo do Presidente Getúlio Vargas, e o PAEG, criado e implantado pelos governos militares. Por último, a CF/88 que trouxe em seu bojo o PPA, a LDO, a LOA e a LRF (SOUZA, 2004; CARDOSO Jr., 2011; FERNANDES, 2009; PARES; VALLE, 2006).

Tanto o planejamento como a gestão são dois componentes indissociáveis e fundamentais na atuação dos agentes públicos do Estado. No Brasil, de forma mais acentuada, a partir de 1930, esses componentes se desenvolveram e se estruturaram baseados na missão de transformar as estruturas econômicas e sociais do País (CARDOSO Jr., 2011).

Segundo Souza (2004), a cultura e a prática de planejamento do governo brasileiro iniciaram-se a partir de 1930. Coube ao Estado o principal papel, o de indutor e condutor da atividade de planejamento econômico, bem como à gestão estatal coube a tarefa de implementação dessas ações do governo, ações das quais algumas sobrevivem até hoje.

As iniciativas, como a valorização da empresa nacional e do capital nacional, procuram viabilizar, pelo processo de substituição de artigos importados, a industrialização brasileira que, por sua vez, visava à construção de um estado capitalista economicamente forte e alicerçado em capital brasileiro. Foram tomadas algumas iniciativas que, de acordo com Souza (2004), contribuíram para o surgimento da atividade de planejamento governamental, propiciando o surgimento de uma cultura de planejamento que fosse capaz de atender às

principais demandas sociais do país. Essas iniciativas foram representadas nas seguintes propostas: Relatório Simonsen (1944-1945); Missão Cooke (1942-1943); Missão Abbink (1948); Comissão Mista Brasil-EUA (1951-1953); e o Plano Salte (1948), ressaltando que o Plano Salte pode ser considerado um “antiexemplo de planejamento governamental no Brasil” (SOUZA, 2004, p. 103).

Por vários anos, houve a necessidade de convencimento dos governantes sobre a necessidade e importância da elaboração de políticas públicas e estratégias consistentes como instrumentos de enfrentamento e resolução de graves problemas sociais e econômicos. Nos tempos atuais, apesar de algumas desconfiças, governantes públicos estão enxergando a impossibilidade de mudança sem que haja a elaboração de um planejamento que norteie as ações para se atingir um determinado objetivo (LEMOS, 2009).

No Brasil, o planejamento perde força na esfera pública nos anos da década de 1980, devido a fatores como a dívida externa, inflação alta e a crise do petróleo. Contudo, há uma retomada do planejamento na década de 1990. O sistema contemporâneo de planejamento foi estabelecido pela Constituição de 1988, determinando que o planejamento plurianual das políticas públicas e o orçamento se articulem com a execução anual dos orçamentos, assim como com as ferramentas de controle fiscal. Assim, a Constituição de 1988 possibilitou a integração plano-orçamento (PARES; VALLE, 2006).

Com base na Constituição de 1988, criou-se um novo sistema de planejamento público no Brasil, fundamentado no tripé Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei de Orçamentos Anuais (LOA). Destaca-se que o PPA foi criado para que seja a ferramenta principal desse novo sistema de planejamento, pois, conforme estabelece a constituição, o referido plano traz, de forma regionalizada, as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal. Dessa forma, esse plano orienta a política pública e as grandes mudanças sociais e cumpre também o objetivo de apoio à política fiscal. (PARES; VALLE, 2006).

Para Ribeiro (2003), em concordância com Pares e Valle (2006), os objetivos desse sistema de orçamento visam à compatibilização do planejamento com a execução, favorecem o controle das ações governamentais, trazem melhoria na previsão financeira e orçamentária e, também, proporcionam a criação de condições para a efetiva implementação do planejamento. Ribeiro (2003) afirma que a tríade (PPA, LDB e LOA) consolida os orçamentos dos três poderes nos três estratos do governo: executivo, legislativo e judiciário. Lyrio, Dellagnelo e Lunkes (2013) concordam e acrescentam que a Lei de Responsabilidade

Fiscal (LRF) alargou a abrangência da LDO, a ela designado, além das atribuições anteriores, considerando que:

[...] a incumbência de disciplinar os temas específicos relacionados ao equilíbrio entre receitas e despesas públicas, metas e riscos fiscais, programação financeira e cronograma de execução mensal, critérios e forma de limitação de empenho, normas de controle de custos e avaliação de resultados, exigências para transferência de recursos a entidades públicas e privadas, forma de utilização e montante de reserva de contingência, demonstrações trimestrais apresentadas ao Banco Central sobre o impacto e o custo fiscal das operações, bem como da concessão ou ampliação de incentivos ou benefícios de natureza tributária da qual decorra renúncia de despesa (LYRIO; DELLAGNELO; LUNKES, 2013, p. 94)

Como o planejamento é uma atividade altamente intensiva em gestão, deve-se, por isso mesmo, ser acompanhado de uma gestão adequada do planejado para que se possam evitar o insucesso e a descontinuidade de várias ordens. O planejamento dissociado da gestão tem um grau elevado de se constituir em um conjunto de pesquisa, diagnósticos e proposições de objetivos sem eficácia instrumental, atividade incapaz de mobilizar os recursos necessários de forma racional na direção pretendida pelo plano. Por sua vez, a gestão, para não se transformar somente em um manual de procedimentos burocráticos do Estado, necessita de um planejamento superior que envolva o modo de fazer e que proporcione uma racionalização de procedimentos básicos do Estado (CARDOSO Jr., 2011).

No caso da pós-graduação brasileira, esse planejamento superior por parte do Estado se tornou visível a partir da aprovação do Parecer Sucupira no ano de 1965.

2.4 Planejamento do ensino de pós-graduação

No final dos anos de 1960 e nos anos de 1970, o país passou por uma grande transformação nas políticas de ciência e tecnologia. Buscou-se, nessa época, a conexão entre o desenvolvimento científico e o desenvolvimento econômico. Assim sendo, considerou-se que uma base científica sólida seria uma valiosa ferramenta para o desenvolvimento econômico, além de assegurar o acesso a tecnologias de ponta, como a aeroespacial, a energia nuclear e a informática. O Parecer Sucupira faz parte dessa transformação, pois, com a reforma do ensino superior em 1968, o modelo de cátedra foi substituído pelo sistema departamental, inspirado nos parâmetros norte-americanos. Assim, foi estabelecida a contratação de docentes por tempo integral e o sistema de créditos substituiu o oferecimento tradicional de cursos sequenciais (BALBACHEVSKY, 2005).

A pós-graduação, então, se institucionalizou e foram criados os conselhos de pós-graduação que, efetivamente, se fortaleceram com o tempo. No ano de 1971, foi criada a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social por meio do fomento público à ciência, tecnologia e inovação em empresas e Instituições de Ensino Superior. Em 1975, o Conselho Nacional de Pesquisa foi fortalecido e ampliado, criando-se o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) com o objetivo principal de fomentar a ciência, a tecnologia e a inovação e atuar na formulação de suas políticas. Esse cenário fortaleceu a pós-graduação e seu órgão regulador - a CAPES -, que passou a gerir o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) (CAPES, 2016c)

A partir do ano de 1975, a CAPES passou a elaborar, para o SNPG, os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), tendo sido elaborados seis PNPGs, incluindo o atual, cuja vigência é de 2010 a 2020. Esses planos se constituíram em ação da União no planejamento e desenvolvimento da pós-graduação para o país. De uma forma sucinta, apresentamos, a seguir, os planos em seus caracteres principais.

O primeiro PNPG, 1975-1979, imbuíu-se da missão de introduzir o planejamento estatal das atividades da pós-graduação. Esse plano fomentou a pesquisa e integrou as atividades de pós-graduação com a graduação. Trouxe também como objetivo a formação de especialistas; docentes, pesquisadores e quadros técnicos, tanto para o ensino superior, quanto para a administração pública e para a indústria. O segundo plano, 1982-1985, dá segmento ao plano anterior e adiciona critérios de qualidade nas atividades da pós-graduação, tendo como instrumento a avaliação que já existia em estado embrionário desde 1976. O terceiro plano, 1986-1989, subordina as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia. O quarto plano, que não foi promulgado, mas cujas diretrizes foram adotadas pela CAPES, caracterizou-se pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG. O quinto plano, 2005-2010, caracterizou-se pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, bem como o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis e introdução do PROEX). Nota-se, ainda, a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias e a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo. Ademais,

foi dada ênfase à formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como aos quadros técnicos via mestrado profissional para os setores público e privado (BRASIL, 2010).

O Mestrado Profissional foi regulamentado, primeiramente, pela Portaria Normativa do MEC nº 07 de 22 de junho de 2009, que, em seguida, foi aprimorada e substituída pela Portaria Normativa do MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Essas regulamentações objetivavam estimular a formação de mestres profissionais capazes de desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em áreas e temas de interesse público e privado. E, ainda, considerando a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como uma maior proximidade das relações entre o setor produtivo e as instituições de ensino superior (CAPES, 2016b).

Esses primeiros planos desempenharam um papel de fundamental importância em cinco etapas essenciais da história da pós-graduação do País, sendo elas:

- 1) a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2) a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3) a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando ao desenvolvimento nacional; 4) a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5) a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (BRASIL, 2010, p. 17).

Já o PNPG atual, 2010-2020, traz em seu bojo, de uma forma ou de outra, as concepções dos planos que o antecederam, organizando-se em cinco eixos:

- 1) a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2) a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3) o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C, T&I; 4) a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5) o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, 2010, p. 18).

Como se pode perceber, os PNPGs enfatizaram também o sistema de avaliação dos programas de pós-graduação e o propósito de influenciar o planejamento nos PPGs e nas IES que os abrigam. Em outras palavras, esses planos imprimem indução, fomento, avaliação e planejamento à pós-graduação.

2.5 Planejamento da avaliação da pós-graduação

A avaliação, por si só, de qualquer processo ou sistema busca, além de conhecer o desempenho, estabelecer e cumprir metas e a real influência dos critérios utilizados nessa medição e, ainda, o impacto causado no alcance das metas pretendidas (FONSECA, 2001). No caso da avaliação da pós-graduação, o sistema pode influenciar no planejamento, na gestão e no desenvolvimento dos PPGs no bojo de suas próprias IES e dentro das áreas de avaliação.

A primeira avaliação dos PPGs, realizada pela CAPES no ano de 1976, teve como objetivo a distribuição de bolsas de estudos. Para tanto, foram constituídos comitês de avaliação das áreas compostos por destacados pesquisadores de cada área. Esses comitês foram encarregados de avaliar e classificar os PPGs focados na produção científica de cada pesquisador participante dos PPGs. E foi com a concepção dos planos nacionais de pós-graduação que o sistema de avaliação atingiu um patamar de qualidade ímpar no cenário da pós-graduação (CAPES, 2012).

Atualmente, a CAPES possui 50 áreas de avaliação. Os Coordenadores são escolhidos para um período de três anos, com a atribuição de coordenar, planejar e executar as atividades da área junto à CAPES, sendo eles escolhidos com base em listas tríplices elaboradas pelo Conselho Superior. Essas listas são definidas a partir da relação de nomes advindos de ampla consulta feita aos cursos ou programas de pós-graduação e às associações e sociedades científicas e de pós-graduação (CAPES, 2016a).

Para Maccari et al. (2009, p. 4), no que se refere à pós-graduação, “não há na América Latina e no Caribe, e tampouco no restante do mundo, um sistema comparável ao do Brasil no que concerne à qualidade da avaliação”. O Brasil é reconhecido por possuir um sistema de avaliação da pós-graduação considerado um dos mais modernos e eficientes do mundo, o que é fundamental para a formação de recursos humanos de alto nível e para o desenvolvimento efetivo da ciência e da tecnologia do País. O sistema atual de avaliação, por meio de seus indicadores, permite avaliar a qualidade dos PPGs e das produções intelectuais, bem como apontar as áreas do conhecimento e áreas geográficas que o Estado deseja induzir à implementação e intensificação da pesquisa.

Furtado e Hostins (2014) consideram que o atual sistema de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil avalia os seguintes itens: Proposta do Programa; Corpo Docente;

Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social, além de trazer a inserção de indicadores que expressam os níveis de concorrência entre os PPGs.

Moreira, Hortale e De Araujo Hartz (2004) concordam com a avaliação atual, ressaltando a importância da valorização da atividade docente e a possibilidade de se ampliar a avaliação da pós-graduação, contemplando não só questões referentes à pesquisa, mas também à qualidade do ensino e à autoavaliação institucional.

As atividades da avaliação são realizadas por representantes e consultores acadêmicos, abrangendo seu sistema dois processos: a avaliação dos programas de pós-graduação e a avaliação das propostas de novos cursos de pós-graduação. A periodicidade das avaliações se dava pelo período de três anos até o ano de 2012, mas, a partir daí, a avaliação passou a ser quadrienal.

Nessa avaliação, a CAPES atribui os conceitos de um (1) a sete (7) com as seguintes características: conceito um (1) e dois (2), para desempenho fraco abaixo do padrão mínimo de qualidade esperado, não recomendando esses conceitos o funcionamento do PPG. Conceito três (3) representa um desempenho regular dentro dos padrões mínimos de qualidade. O conceito quatro (4) indica um bom desempenho dentro dos padrões de qualidade estabelecidos. Já o conceito cinco (5) indica um alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito atribuído aos PPGs que possuem apenas o curso de mestrado. Por fim, os conceitos seis (6) e sete (7), os quais são atribuídos apenas aos PPGs que oferecem doutorado com nível de excelência. Esses conceitos equivalem aos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade (CAPES, 2016a).

Apesar do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, inclusive da avaliação, são escassos os estudos publicados cientificamente sobre o tema no que se refere, especificamente, aos PPGs em seu planejamento e gestão. Talvez isso se deva à falta de tradição de as IES tornarem real o planejamento de pós-graduação, seja ao nível da Instituição ou ao nível dos PPGs.

2.6 Estudos empíricos sobre o planejamento do ensino de pós-graduação

O tema de planejamento do ensino de pós-graduação vem sendo estudado por alguns pesquisadores, porém as referências são escassas², conforme retratado na Tabela 1.

Tabela 1 - Pesquisa na Base de Dados SciELO

Palavras chaves	SciELO	Google acadêmico	Pertinente
Planejamento pós-graduação	1	146	6
Planejamento ensino pós-graduação	0	8	2
Planejamento desempenho programa pós-graduação	0	0	0
Planejamento ensino pós-graduação Instituição Ensino Superior (IES)	0	0	0
Planejamento programa pós-graduação.	0	7	2

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da busca no SciELO e no Google Acadêmico.

A pesquisa realizada na base de dados SciELO (Tabela 1) apresentou um cenário de escassez de publicações científicas ligadas ao tema abordado. Dos trabalhos encontrados e utilizados na pesquisa, verificaram-se apenas dois grupos de autores e coautores que trataram dos temas, conforme pode ser comprovado no item referências. Para Horta e Fávero (2014), a partir dos anos de 1990, e com maior ênfase na primeira década do Século XXI, as temáticas “planejamento e gestão” e “planejamento e avaliação” ganharam maior destaque no ensino de pós-graduação em educação. Considerando esse aspecto, poderá ocorrer, a partir dessa premissa, uma contribuição para maior enfoque em produções científicas no planejamento dos programas de pós-graduação e nas IES.

Maccari et al. (2006), em seu estudo sobre planejamento estratégico na pós-graduação *stricto sensu*, afirmam que:

Apesar de nas IES se apregoarem o uso de ferramentas administrativas visando a melhorar a gestão dos processos acadêmicos e administrativos, por outro estas instituições parece terem dificuldades de incorporar as boas práticas de gestão. [...] A boa gestão das organizações acadêmicas é complexa e difícil, especialmente porque requer conjuntos de ferramentas e estratégias gerenciais específicas para seus cursos de graduação e de pós-graduação. Isto porque os objetivos e as regras da graduação são diferentes dos objetivos e regras da pós-graduação (MACCARI et al., 2006, p. 94).

² Foi consultado, pelo autor da pesquisa, no dia 16 de dezembro de 2016, o sítio eletrônico da base de dados SciELO - Scientific Electronic Library online (<http://www.scielo.org/php/index.php>) da seguinte forma: acessou-se o sítio da Base SciELO no campo pesquisa de artigo, escolheu-se no campo método a opção “integrada” inseriram-se as palavras chaves conforme a descrição da Tabela 1 e como local escolheu-se “Brasil” e “Regional”. Posteriormente repetiu-se o procedimento com a opção em método para “Google acadêmico” com as palavras no título. Não foi estabelecido período para as publicações.

A avaliação da CAPES tem influenciado diretamente na contratação de docentes por parte da IES, considerando a produção intelectual e sua potencialidade. O corpo discente também sofre influência direta da avaliação da CAPES, principalmente, no que se refere ao tempo médio de título, à produção discente e, ainda, à atividade futura de seus egressos. A inserção social leva os PPGs a promoverem turmas de mestrado e doutorado interinstitucionais (MINTER e DINTER) e o critério da internacionalização influencia no envio de discentes para o exterior e na recepção de discentes estrangeiros nos PPGs brasileiros. Outro ponto a se destacar é o surgimento de convênios multilaterais e programas de internacionalização (MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009). A inserção social se dá também na absorção das tecnologias de produtos e serviços gerados na pós-graduação. Por outro lado, a internacionalização não corresponde somente à mobilidade de discentes e docente. Ela se dá também com o desenvolvimento de pesquisa e formação acadêmica em conjunto com outros países. Um dos sinais claros de internacionalização é o oferecimento de disciplinas em línguas estrangeiras e a publicação da produção intelectual também em língua estrangeira (CAPES, 2016a).

Para Martins et.al (2012), as exigências estabelecidas na avaliação da pós-graduação pela CAPES têm forçado as IES e seus PPGs a planejarem e gerirem seus cursos de forma mais efetiva, levando à utilização do sistema de avaliação da CAPES de forma consciente e planejada, o que viceja uma resposta às demandas da sociedade, tanto na produção de conhecimento, quanto na formação de recursos humanos altamente qualificados.

As pressões originadas pelas avaliações podem gerar mudanças nos procedimentos das organizações e na gestão das IES. As avaliações têm possibilitado que as IES se conheçam melhor, repensem e redesenhem seus processos (MACCARI; MARTINS; MARTINS, 2015). Não foi encontrada uma vasta bibliografia ou referência sobre o planejamento e gestão do ensino de pós-graduação pelos PPGs e pelas IES. Conforme Maccari, Martins e Martins (2015) afirmam, esse assunto vem sendo tema de estudo por alguns pesquisadores, porém as referências são escassas.

Para viabilizar o presente estudo, são apresentadas, a seguir, as técnicas de pesquisa empregadas para responder à questão do estudo, qual seja: como o processo de planejamento de um curso de pós-graduação *stricto sensu* de uma instituição pública de ensino, a partir de diretrizes da Capes, se consubstancia em ações e práticas da rotina administrativa e de avaliação?

3 METODOLOGIA

3.1 Classificação da pesquisa

O método de procedimento empregado nesta pesquisa foi o estudo de caso. Conforme Yin (2015), o campo de estudo, neste caso, o Programa de Pós-graduação em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais, está inserido num contexto de vida real e trata-se de um cenário contemporâneo.

Nesta pesquisa, empregou-se, quanto à natureza, os métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa.

Segundo Silva (1998), um cenário ideal na relação entre pesquisas qualitativas e quantitativas pode ser considerá-las como complementares uma à outra, pois o quantitativo se ocupa de ordens e grandezas e as suas relações; já a qualitativa trata das interpretações para se chegar às medidas ou para entender o não quantificável. Nessa perspectiva, a metodologia qualitativa trabalha em conjunto e contribui com o método quantitativo na pesquisa a ser empreendida, que consta de análise documental, observação do autor e a análise de dados mensuráveis, por exemplo, a concessão de bolsas de estudo e o quantitativo de discentes, entre outros.

Quanto ao objetivo, o desenvolvimento da pesquisa tem um caráter descritivo por apresentar concordância com a afirmação de Gil (2002) de que essa modalidade de pesquisa tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. O autor ressalta “que as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Assim sendo, outro caráter da pesquisa é o exploratório, em consonância com Gil (2002, p. 41), o qual afirma: “essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão””. Ao mesmo tempo, cabe essa classificação pelo fato de o tema ser relativamente pouco explorado, ainda mais em virtude desse recorte, tendo em vista que as ações e rotinas administrativas de PPGs para fins de planejamento e desempenho são formalmente desconhecidas e pouco exploradas pela literatura.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, esta pesquisa coletou tanto dados primários quanto secundários para o cumprimento de seu objetivo. Os dados foram coletados por meio de documentos, visitas, observações do autor e anotações no caderno de campo, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 - Fonte de Obtenção de Dados

Código	Documento	Fonte
Doc. 1	Atas de reuniões decisórias	ECRN / UFU
Doc. 2	Dados de concessão e utilização de bolsas	PROPP
Doc. 3	Dados de Recursos financeiros	PROPP
Doc. 4	Fichas de avaliação	PROPP/CAPE
Doc. 5	Legislação pertinente	ECRN/UFU/CAPE
Doc. 6	Observação (visitas e anotações no caderno de campo)	Autor
Doc. 7	Propostas de Criação do PPG e dos cursos	CAPE
Doc. 8	Relatórios coleta de dados	CAPE

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

3.2 Técnicas de coleta de dados

Os procedimentos de coleta dos dados contemplaram dados primários, constituindo-se de visita e observação do autor enquanto coordenador da Divisão de Apoio da Pós-graduação da UFU. Como dados secundários, fez-se uso dos dados da UFU e da CAPE, os quais encontravam-se disponíveis nos respectivos sítios eletrônicos, e, ainda, de documentos pertinentes, tais como, atas, fichas de avaliação e resoluções do ECRN.

Para as observações, foi utilizado um caderno de campo. Nesse caderno, o autor da pesquisa fez anotações relacionadas ao cotidiano da pós nos mais diferentes momentos de funcionamento dos cursos.

Os documentos utilizados estão disponíveis no âmbito da CAPE, da UFU, da PROPP e do próprio ECRN. As investigações se constituíram de incursões no ambiente organizacional do ECRN, considerando atas de reuniões e de defesas, a legislação pertinente, relatórios, fichas de avaliação, página eletrônica do ECRN, internet, ofícios, memorandos e outros documentos que foram identificados como pertinentes ao atendimento, à identificação e análise da forma de gestão e planejamento do ECRN.

3.3 Técnicas de análises dos dados

A análise dos dados foi realizada imbuída no objetivo de responder a questão principal da dissertação, que foi: entender como o processo de planejamento de um curso de pós-graduação *stricto sensu* de uma instituição pública de ensino, a partir de diretrizes da Capes, se consubstancia em ações e práticas da rotina administrativa e de avaliação?

Como procedimentos de análise, foram empregadas a análise de conteúdo e a estatística descritiva dos parâmetros de avaliação: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social.

A aplicação da análise de conteúdo é possível em domínios como o linguístico, o oral e o de comportamento e significações (BARDIN, 1977). No aspecto linguístico, que se refere ao que é escrito, a pesquisa analisou: atas decisórias, relatórios, fichas de avaliação da CAPES, a legislação pertinente à pós-graduação, tanto do PPG, como da UFU, e ao nível federal. Destaca-se que, durante a execução do trabalho, surgiram outros materiais escritos que foram úteis à pesquisa.

Outro domínio utilizado na análise de conteúdo é o de comportamento e significações (traços de cultura individual, coletiva e organizacional), tendo sido aplicado nas visitas, diário de campo e na observação do autor da pesquisa. Para isso, foram utilizados os recursos das observações do autor, do caderno de campo e das anotações das visitas ao ECRN.

Para Bardin (1977, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens”. No caso desta pesquisa, as mensagens foram as escritas, a oral e as de observação do autor. A mesma autora reforça que a finalidade da análise documental é a de condensar a representação de uma informação para consulta e arquivamento; já a análise de conteúdo visa à manipulação de mensagens (conteúdo, expressão) para demonstrar os indicadores que possibilitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977).

Aliada à análise de conteúdo, empregou-se também a estatística descritiva, a qual, como afirmam Diehl, Souza e Domingos (2007), abarca em sua essência o manejo dos dados para sumariá-los ou representá-los de forma que retratem o que são. Os dados de pesquisa empreendida apresentou a natureza de dados nominais, ordinais ou intervalares. Nominais são os dados classificados e cifrados; já os ordinais são os dados cuja igualdade não pode ser estabelecida e, por fim, os dados intervalares são os que permitem o estabelecimento de

desigualdades, sendo também possível estabelecer diferenças. A maneira mais usual de demonstrar esses dados são os formatos de tabelas e gráficos. Nesse tipo de apresentação de dados, objetivou-se realizar uma análise de forma mais clara. Segundo os mesmos autores, “A tabela é um quadro que resume um conjunto de observações, enquanto os gráficos são formas de apresentação dos dados, cujo objetivo é o de produzir uma impressão mais rápida e viva do fenômeno em estudo” (DIEHL; SOUZA; DOMINGOS, 2007, p. 6). Para Gil (2002), o objetivo das tabelas é o de apresentar resultados numéricos e valores comparativos.

Ademais, foram utilizados cálculos de estatística descritiva para análise quantitativa de dados, como:

- Conceitos atribuídos nas avaliações da CAPES
 - Medir a variação das notas obtidas pelo ECRN, nas avaliações da CAPES, no período abrangido pela pesquisa (1999 a 2012)
- Notas dos parâmetros de avaliação
 - Medir a variação de cada um dos parâmetros nos períodos avaliativos, quais sejam:
 - Proposta do Programa;
 - Corpo Docente;
 - Corpo Discente, Teses e Dissertações;
 - Produção Intelectual; e
 - Inserção Social.
- Corpos docente e discente.
 - Medir a variação quantitativa desses itens, utilizando-se os critérios:
 - Relação entre discentes matriculados e discentes titulados;
 - Relação de docentes por discentes matriculados;
 - Relação de docentes por discentes titulados;
 - Tempo médio de titulação.

Essas categorias de análise em epígrafe serão observadas à luz teórica clássica de planejamento, bem como da teoria de planejamento como prática. À luz da teoria de planejamento como prática, pretendeu-se analisar a prática, a práxis e os participantes do ECRN na elaboração e execução dos processos de planejamento.

Comparou-se os dados obtidos com os dados documentais e, quando necessário, foi feita a inferência do autor com base nas visitas e anotações. A triangulação foi realizada

envolvendo os objetivos da pesquisa, as categorias de análise e as fontes, conforme descrito no Quadro 2:

Quadro 2: Matriz de Amarração

Objetivos da Pesquisa	Categorias de Análise	Fontes	Autor e Obra
Identificar as ações e rotinas administrativas adotadas e utilizadas pelo ECRN para elaboração de seu planejamento em consonância com as diretrizes da Capes.	Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e; Inserção Social.	Relatórios de avaliação Atas decisórias Legislação do ECRN	Maccari et al. (2006), Maccari, Lima e Riccio (2009); Maccari et al. (2009)
Analisar a construção do planejamento do ECRN a partir das ações da rotina administrativas identificadas.	Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e; Inserção Social.	Atas decisórias do colegiado Observações Caderno de campo	Maia (2010) Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007). Mintzberg (1987)
Avaliar como o planejamento, enquanto prática, contribuiu para o desempenho ou resultados alcançados pelo ECRN.	Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e; Inserção Social.	Atas decisórias Relatórios de avaliação	Maia (2010) Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007). Mintzberg (1987)

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo Yin (2015), a triangulação é uma base lógica para a utilização de várias fontes de evidências, tais como: documental, entrevista e observação. Um ponto forte e muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a possibilidade de utilização de distintas fontes para a obtenção de evidências.

4 APRESENTAÇÃO DO CASO ESTUDADO

4.1. A origem do PPG ECRN

No ano de 1998, um grupo de pesquisadores da área de biodiversidade lotados na Universidade Federal de Uberlândia, em sua grande maioria, no Departamento de Biociências do Centro de Ciências Biomédicas (CEBIM), reuniu-se com o objetivo de implantar um programa de pós-graduação. O CEBIM era constituído de todos os cursos da área de biomédica, incluindo-se o atual Instituto de Biologia e o atual Instituto de Genética e Bioquímica. O corpo docente inicial constituiu-se de 15 docentes, abarcando apenas esses dois núcleos a maioria dos deles, 10 (dez). Agregou-se ainda ao grupo docentes dos cursos de Agronomia 3 (três) e de Geografia 2 (dois). Esse programa deveria atender à demanda de formação de recursos humanos qualificados para lidar com as questões ambientais locais, regionais e nacionais. Deveria também gerar conhecimentos sobre os processos biológicos dos ecossistemas, com ênfase no cerrado, buscando auxiliar a resolução de problemas ambientais. Na proposta, constavam ainda os objetivos de promover o desenvolvimento de pesquisas e inovações tecnológicas em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais, visando ao aprimoramento científico, à melhoria do ensino, ao diagnóstico e à solução de problemas de interesse regional e nacional, bem como difundir o conhecimento de Ecologia e Conservação de Recursos Naturais à comunidade universitária, com vistas a estimular o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica e, ainda, proporcionar a formação de profissionais de elevado nível (Doc. 7).

Inicialmente, propôs-se, no âmbito da UFU, o curso de mestrado acadêmico e o curso de doutorado. No mesmo ano, a proposta de criação do novo PPG foi aprovada nos Conselhos Superiores da universidade pela Resolução 05/98, de 26 de junho de 1998, do Conselho Universitário (CONSUN). E, ainda no ano de 1998, a proposta foi encaminhada ao órgão federal responsável pela autorização, regulação, acompanhamento, avaliação e fomento da pós-graduação no Brasil - a CAPES -, por meio do Aplicativo de Proposta de Curso Novo (APCN).

No APCN enviado à CAPES, constava como objetivo a obtenção da autorização para implantação do Programa de Pós-Graduação em Ecologia, a ser iniciado com o Curso de Mestrado Acadêmico e o Curso de Doutorado em Ecologia e Conservação de Recursos

Naturais, com a área de concentração em Ecologia (Doc. 7). O curso de mestrado foi recomendado pelo Grupo Técnico Consultivo (CTC) da CAPES em 09/04/1999 e reconhecido pelo MEC por meio da Portaria nº. 1734, de 07 de dezembro de 1999. O conceito inicial obtido pelo curso foi três (3). Já o curso de doutorado não foi recomendado, contudo a portaria de recomendação de criação do novo PPG sugeria que, após as primeiras avaliações, e com a concordância da CAPES, poderia ser implantado, na continuidade, o curso de Doutorado com a mesma denominação e área de concentração. O novo PPG passou a integrar a área básica de Ecologia e a área de avaliação de Biodiversidade (Doc. 5). Dentro de sua área de concentração, Ecologia, foram desenvolvidas três linhas de pesquisa, conforme pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2 - Linhas de Pesquisa do ECRN

Linhas de Pesquisa	Número de Projetos	Docentes vinculados
Ecologia Teórica	5	5
Ecologia de Ecossistemas	7	8
Ecologia Aplicada	7	9

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa

Na Tabela 2, pode-se verificar a participação efetiva dos docentes nas linhas de pesquisa, gerando o desenvolvimento de projetos nas respectivas linhas. O quadro docente foi composto por 15 professores, estando alguns deles vinculados a mais de uma linha de pesquisa

As atividades acadêmicas do ECRN foram iniciadas no ano de 1999 com o oferecimento das disciplinas em regime semestral. Naquele ano, 23 candidatos se inscreveram para as 15 vagas oferecidas para portadores de diploma universitário nas áreas de ciências biológicas, biomédicas, agrárias e tecnológicas, abrangendo as seguintes subáreas: Biologia, Ecologia, Geografia, Agronomia, Engenharia Florestal, Química e outras áreas afins. Foram matriculados oito discentes no curso de mestrado. Esses discentes deveriam cumprir 24 créditos em disciplinas, sendo 15 para disciplinas obrigatórias e, no mínimo, nove créditos em disciplinas optativas e, ainda, mais 12 créditos correspondentes à defesa da dissertação, correspondendo cada crédito a 15 horas/aula (Doc. 7).

Todos os professores envolvidos no curso eram doutores em regime de dedicação exclusiva, com formação e experiência nos vários aspectos da área de concentração do curso.

O corpo docente contava com 15 professores, sendo 10 pertencentes aos departamentos do CEBIM da UFU e cinco professores pertencentes a outros centros de ensino da UFU (Doc. 7).

No ano de 2000, ocorreu a primeira avaliação do PPG pela CAPES, tendo como referência o triênio de 1998, 1999 e 2000 e, como não havia, ainda, tempo para que as primeiras turmas concluíssem seus cursos, o PPG manteve a nota três (3) (Doc. 4). A avaliação seguinte ocorreu em 2003, sendo referência o triênio 2001, 2002 e 2003. Nessa avaliação, já com as defesas das primeiras turmas realizadas, foi possível demonstrar o cumprimento da proposta de implantação e consolidação do PPG, tendo sido alcançado o conceito quatro (4). Estava aberta, assim, a oportunidade para a apresentação da proposta de criação do curso de doutorado (Doc. 4).

A proposta do doutorado foi apresentada no ano de 2004, sendo aprovada pela CAPES e formalizada pelo Ofício nº. 377/2004/CTC/CAPES em 14 de outubro de 2004. As atividades do curso de doutorado tiveram início no ano de 2005, mantendo-se a área de concentração em Ecologia, bem como redimensionando-se as linhas de pesquisa, conforme apresentado na Tabela 3:

Tabela 3 - Linhas de Pesquisa do ECRN a partir de 2005

Linhas de Pesquisa	Número de Projetos	Docentes vinculados
Ecologia Vegetal	11	3
Ecologia Humana e Educação Ambiental	8	4
Ecologia Comportamental e de Interações	8	4
Agroecologia	6	4
Ecologia de Comunidades e Ecossistemas	12	5
Ecologia Animal	7	5

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Na Tabela 3, verifica-se a dimensão clara da distribuição e envolvimento do corpo docente nas linhas de pesquisa, as quais geram os diversos projetos do ECRN. O quadro docente foi composto por 16 professores, estando alguns deles vinculados a mais de uma linha de pesquisa

A aula inaugural do curso de doutorado foi ministrada pelo professor Roberth Ricklfes, da University of Missouri, St Louis, USA, que, na época, se constituía em destacada referência mundial na área de Ecologia. Como parte das atividades de implantação do doutorado, foi realizado em Uberlândia, no mesmo ano, o Congresso Mundial da ATBC – Association for Tropical Biology and Conservation (Biotropica) que contou com a

participação de representantes de 27 países, com 1237 participantes, inclusive, todos representantes dos PPGs de Ecologia do País.

As atividades acadêmicas do curso de doutorado foram iniciadas com o oferecimento das disciplinas em regime semestral. Naquele ano, nove candidatos se inscreveram para as cinco vagas oferecidas a portadores de diploma de mestrado nas áreas de ciências biológicas, biomédicas, agrárias e tecnológicas, abrangendo as seguintes subáreas: Biologia, Ecologia, Geografia, Agronomia, Engenharia Florestal, Química e outras áreas afins (Doc. 7).

Assim, em 2005, foram matriculados sete discentes no curso de doutorado e 15 no curso de mestrado. Os discentes do curso de doutorado deveriam cumprir 36 créditos em disciplinas, sendo 12 para disciplinas obrigatórias e, no mínimo, 24 créditos em disciplinas optativas e, ainda, mais 24 créditos correspondentes à defesa da tese. Já para o curso de mestrado, os discentes deveriam cumprir 26 créditos em disciplinas, sendo 10 para disciplinas obrigatórias e, no mínimo, 16 créditos em disciplinas optativas e, ainda, mais 12 créditos correspondentes à defesa da dissertação, correspondendo cada crédito a 15 horas/aula (Doc. 7).

Em 2005, época da implantação do curso de doutorado, todos os professores envolvidos no ECRN eram doutores em regime de dedicação exclusiva, com formação e experiência nos vários aspectos da área de concentração do PPG. O corpo docente contava com 13 professores permanentes, os quais pertenciam ao Instituto de Biologia (antigo departamento de Biociência), e três professores colaboradores pertencentes a outras unidades acadêmicas da UFU (Doc. 7).

No ano de 2007, foi realizada pela CAPES a avaliação referente ao triênio 2004, 2005 e 2006. Nessa avaliação, a estrutura do curso de doutorado estava em sua fase inicial, com dois anos de funcionamento, porém, os resultados obtidos nas avaliações anteriores e a evolução demonstrada nos parâmetros avaliados garantiram ao ECRN o conceito cinco (5) (Ficha de Avaliação, 2004-2006). Já na avaliação de 2010, referente ao triênio 2007, 2008 e 2009, o programa demonstrou consolidação dos cursos e cumprimento da proposta de doutorado, mantendo o conceito cinco (5) (Doc. 4).

Em sua última avaliação trienal, ocorrida no ano de 2013, tendo em vista que, a partir do referido ano, a avaliação passaria a ser realizada quadrienalmente, a CAPES atribuiu ao ECRN o conceito seis (6) referente ao período de 2010, 2011 e 2012 (Doc. 4). Para um PPG que iniciou suas atividades no ano de 1999 com o conceito três (3), passando, em 13 anos de

atividade (1999 a 2012), por cinco avaliações trienais e obtendo na última avaliação da CAPES o conceito seis (6), pode-se considerar um desempenho acima da média.

Para a próxima avaliação, que passará a ser quadrienal, referente aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, o ECRN está imbuído em empreender ações que possam consolidar, definitivamente, o conceito obtido e se alavancar para ações que permitam atingir o conceito máximo concedido a um PPG, qual seja, sete (7). O relatório coleta disponibilizado na plataforma Sucupira, referente ao ano base de 2016, poderá ser preenchido e enviado até março de 2017; já os relatórios coleta, dos anos base de 2013 a 2015, poderão ser corrigidos até o mês de fevereiro de 2017 (CAPES, 2016a).

Com base nos relatórios coleta de dados da CAPES, as avaliações são realizadas por comissões de área e encaminhadas ao CTC para homologação. Essas comissões são compostas por membros dos PPGs de cada área de avaliação, sendo esses indicados por seus pares. A avaliação é regida pelo documento de área que consta dos critérios e objetivos a serem alcançados para cada conceito a ser atribuído. O calendário da Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES estabelece que o resultado final da avaliação quadrienal seja divulgado no mês de dezembro de 2017 (CAPES, 2016a).

4.2 Parâmetros de avaliação

A avaliação baseia-se na análise dos relatórios anuais encaminhados à CAPES pelos PPGs. Esses relatórios, denominados de Coleta CAPES, são de caráter declaratório e buscam retratar a vida acadêmica dos PPGs. Eles são preenchidos pelos PPGs e homologados pelas pró-reitorias das IES e, posteriormente, são enviados à CAPES por meio da Plataforma Sucupira, que é uma ferramenta do SNPG para coletar as informações, realizar análises e avaliações, bem como alimentar a base de referência do sistema. A escolha do nome para a plataforma foi uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965.

Como instrumentos, são utilizados os documentos da área de avaliação, as fichas de avaliação para registro do parecer e os relatórios anuais do PPG. A Diretoria de Avaliação da CAPES extrai dos relatórios anuais mais três instrumentos que servem à avaliação: planilhas específicas de indicadores, relatório e planilhas de trabalho propostos pela comissão e painel de indicadores com informações estatísticas.

O processo de avaliação conta com duas instâncias responsáveis, sendo a primeira instância a comissão de avaliação. A ela compete a análise dos dados relativos às atividades dos PPGs, obedecendo aos critérios definidos no documento de área. A segunda instância é o CTC-ES, que tem a função de deliberar, tendo como base as fichas de avaliação de cada PPG da área elaboradas pela comissão. Os parâmetros de avaliação adotados pela CAPES são compostos por cinco quesitos, a saber: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social.

As áreas de avaliação, no total de 50, detêm cada uma um documento que explicita seus critérios de avaliação e fundamenta as estratégias de produção intelectual e de formação dos discentes e dos docentes. Assim sendo, o processo avaliativo da CAPES é norteado pelo documento de cada área. Esse é o documento em que constam as características e perspectivas da área de avaliação, no caso estudado, a área de Biodiversidade, além de uma visão da situação atualizada da área e, ainda, os pontos/quesitos julgados relevantes na avaliação dos PPGs. É o documento de área que estabelece as diretrizes e as perspectivas a serem atingidas pelos PPGs, apresentando, ainda, os nomes dos consultores da área que compõem a comissão avaliadora da área e seu coordenador.

4.2.1 Proposta do programa

O parâmetro Proposta do Programa destina-se a explicitar a proposta do PPG, mostrando sua relevância, seus objetivos, sua inserção na sociedade e no ambiente acadêmico-científico, tratando-se do registro do projeto institucional do PPG, sua evolução e tendência de desenvolvimento. A configuração atual é composta por 14 subitens: 1) Histórico e Contextualização do Programa, 2) Objetivos, 3) Proposta Curricular, (4) Infraestrutura, 5) Integração com a Graduação, 6) Integração com a Sociedade/Mercado de Trabalho, 7) Intercâmbios, 8) Solidariedade, Nucleação e Visibilidade, 9) Inserção Social, 10) Internacionalização, 11) Atividades Complementares, 12) Autoavaliação, 13) Planejamento Futuro, 14) Outras Informações.

As informações prestadas nesse parâmetro formam a base para o conhecimento do PPG, de sua história, sua estrutura e infraestrutura, sua organização, a matriz curricular, além de contextualizar o desempenho e os produtos oriundos da atividade do PPG na formação acadêmica, bem como na produção intelectual. A avaliação da proposta do programa consiste na verificação da coerência, da consistência e da abrangência da estrutura curricular e, também, da infraestrutura para ensino, pesquisa e formação de docentes com atividades

diferenciais e inovadoras. Outro aspecto observado na avaliação é a perspectiva de evolução e/ou consolidação do PPG para um planejamento futuro.

A proposta do programa é uma avaliação qualitativa em que não é atribuído peso, sendo atribuídos os conceitos adequado ou inadequado até a avaliação de 2003 e, a partir daí, os conceitos passaram a Fraco, Regular, Bom ou Muito Bom.

No Quadro 3, que se refere ao parâmetro avaliativo Proposta do Programa, estão descritas as ações de rotina do ECRN, como essa rotina influenciou em seu planejamento e desempenho, apresentando, também, as fontes pesquisadas.

Quadro 3 - Parâmetro: Proposta do Programa. Objetivos, Resultados Observados e Fontes.

Objetivos	Resultados Observados	Fontes
Identificar as ações e rotinas administrativas adotadas e utilizadas pelo ECRN para elaboração de seu planejamento em consonância com as diretrizes da Capes.	Observância, com acribia, das diretrizes do documento da área de avaliação Biodiversidade. Alinhamento dos projetos de pesquisa do ECRN com as linhas de pesquisa e área de concentração. Adequação das disciplinas e seu oferecimento. Definição dos objetivos do ECRN em consonância com área de concentração, linhas de pesquisa e grade curricular.	Relatórios de coleta de dados Atas decisórias do colegiado Fichas de avaliação
Analisar a construção do planejamento do ECRN a partir das ações da rotina administrativas identificadas.	Observou-se, principalmente, nas atas decisórias do colegiado, constantes adequações quanto ao oferecimento de disciplinas. Busca do conhecimento e aprimoramento da demanda, ou seja, identificação do perfil do ingressante. Adequação da formação discente conforme as diretrizes da área de avaliação Biodiversidade. Estabelecimento e formalização de intercâmbios nacionais e internacionais.	
Avaliar como o planejamento, enquanto prática, contribuiu para o desempenho ou resultados alcançados pelo ECRN.	Obtenção dos resultados adequados até 2003 e, a partir daí, o resultado muito bom. Planejamento futuro permanente nos dois últimos períodos avaliados e no quadriênio ainda não avaliado de 2013 a 2016. Houve uma contribuição clara (atas) na evolução nas atividades do ensino de graduação.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos de pesquisa

Nesse parâmetro, como resultado da avaliação da CAPES, desde a aprovação da proposta de implantação até a avaliação 2013, o ECRN obteve os valores adequados e conceito Muito Bom, conforme pode ser observado nas fichas de avaliação. Nas visitas realizadas ao PPG, pode-se observar que há realmente uma consistência e que essa abrange os meios de garantir o ensino e a pesquisa do ECRN, sendo a estrutura curricular adequada e coerente com as metas do PPG.

Alguns fatores foram determinantes para que a proposta do programa do ECRN alcançasse o patamar Muito Bom. Importante destacar, como pesquisado nas atas de reuniões do colegiado e, também, nas visitas e observações, algumas ações de rotina do ECRN:

1 - participações regulares no Fórum de Coordenadores de Ecologia. Um dos coordenadores do ECRN presidiu o Fórum Nacional dos Coordenadores de Ecologia no período de 2005 a 2007;

2 - avaliação pelos discentes das disciplinas ministradas a cada oferecimento;

Essas duas ações de rotina levaram a adequações constantes na grade curricular e normas do ECRN.

3 - incentivo à participação do ECRN, sobretudo, do início das atividades até o ano de 2008, no edital pró-qualidade da PROPP. O citado edital objetivava a melhoria dos conceitos dos PPGs junto à CAPES, por meio de uma avaliação crítica e independente, financiando a vinda e a participação de pesquisadores e avaliadores externos ao PPG com vistas à promoção da melhoria dos trabalhos científicos em andamento.

A efetiva participação no edital pró-qualidade permitiu ao colegiado o acompanhamento do desenvolvimento dos projetos de mestrado e doutorado.

Os pareceres das fichas de avaliação servem como constatação de que as linhas de pesquisa e os projetos desenvolvidos atendem à área de Biodiversidade, e, ainda, que explicita com clareza o perfil profissional a ser formado no contexto regional/nacional, bem como que a estrutura curricular é adequada e coerente com as metas do Programa.

As ações de rotina no ECRN, em relação à proposta do programa, levaram a um planejamento estratégico e a um planejamento enquanto prática, elevando o PPG ao patamar de Muito Bom nesse parâmetro de avaliação. Conforme Maccari, Martins e Martins (2015), as pressões originadas pelas avaliações podem gerar mudanças nos procedimentos das organizações e na gestão das IES. Isso tem, segundo os mesmos autores, possibilitado que os PPGs e as IES se conheçam melhor, repensem e redesenhem seus processos. Contudo, houve duas ações em que os objetivos planejados não foram alcançados, quais sejam, o oferecimento de DINTER e MINTER e o envio de discentes para o exterior. No caso de envio de discentes ao exterior, foi enviada uma quantidade reduzida de alunos, o que não atendeu à oferta de financiamento disponibilizada pela CAPES por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). O PDSE disponibilizou, até o ano de 2015, 24 (vinte e quatro) parcelas anuais para o ECRN, podendo cada discente selecionado usufruir, no máximo, de 12 parcelas e, no mínimo, de 3(três) parcelas. Dessa forma, anualmente, pelos menos dois, e, no máximo, quatro estudantes poderiam participar do PDSE com financiamento pela CAPES. Essa

realidade nos remete a Mintzberg (1987), que demonstra que nem toda estratégia pretendida é realizada.

4.2.2 Corpo docente

O corpo docente é formado por professores pesquisadores distribuídos nas categorias permanentes, colaboradores e visitantes. A categoria docente permanente é constituída pelo núcleo principal de professores do PPG. Preferencialmente, esses devem ter vínculo com a IES do PPG, desenvolver atividades de pesquisa e ensino na graduação e na pós-graduação e, por fim, orientar discentes de mestrado e doutorado. São considerados integrantes da categoria de visitantes os docentes ou pesquisadores com vínculo funcional-administrativo com outras instituições, liberados por acordo formal para colaborarem, por um período contínuo de tempo e em regime de dedicação integral, em projeto de pesquisa e/ou atividades de ensino no PPG. Na última categoria a ser descrita, a dos colaboradores, enquadram-se os demais professores que participam do PPG e não atendem aos quesitos de permanente e visitante.

Nesse parâmetro de avaliação, que corresponde a 15%(quinze por cento) da nota total, busca-se avaliar a atuação dos docentes na graduação, pós-graduação, orientações de discentes e atuação em projetos de pesquisa financiados. Quanto ao perfil docente avaliado, são consideradas a titulação, a diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e a consonância e similitude com a Proposta do Programa. Até a avaliação de 2003, que corresponde ao triênio 2001, 2002 e 2003, o quesito corpo docente se subdividia em: corpo docente, atividade de pesquisa e atividade de formação. Contudo, a partir da avaliação de 2007, referente ao período de 2004, 2005 e 2006, conforme estabelecia a Portaria CAPES 068, de 03 de agosto de 2004, considera-se esse quesito como apenas corpo docente. Há também, conforme essa legislação, a definição das categorias docentes em permanentes, colaboradores e visitantes.

No Quadro 4, em relação ao parâmetro avaliativo Corpo Docente, buscaram-se traçar as ações de rotina do ECRN, como essa rotina influenciou em seu planejamento e desempenho, bem como as fontes pesquisadas.

Quadro 4 - Parâmetro: Corpo Docente. Objetivos, Resultados Observados e Fontes.

Objetivos	Resultados Observados	Fontes
Identificar as ações e rotinas administrativas adotadas e utilizadas pelo ECRN para elaboração de seu planejamento em consonância com as diretrizes da Capes.	Ações no sentido de buscar docentes vinculados à IES do ECRN. Formação dentro do escopo da área de Biodiversidade. Aprimoramento, ao longo do tempo, dos critérios de credenciamento e descredenciamento docente no ECRN.	Relatórios de coleta de dados
Analisar a construção do planejamento do ECRN a partir das ações da rotina administrativas identificadas.	Acompanhamento do corpo docente no que se refere à análise da qualidade das disciplinas ministradas, desenvolvimento de projetos de pesquisa, participação em eventos científicos e publicações.	Atas decisórias do colegiado
Avaliar como o planejamento, enquanto prática, contribuiu para o desempenho ou resultados alcançados pelo ECRN.	Convergência da produção intelectual do corpo docente, projetos de pesquisa produtivos. Foram observados o estabelecimento de intercâmbio com as regulares participações docentes em eventos científicos nacionais e internacionais. Captação de recursos financeiros por meio da aprovação de projetos junto às agências fomentadoras.	Fichas de avaliação

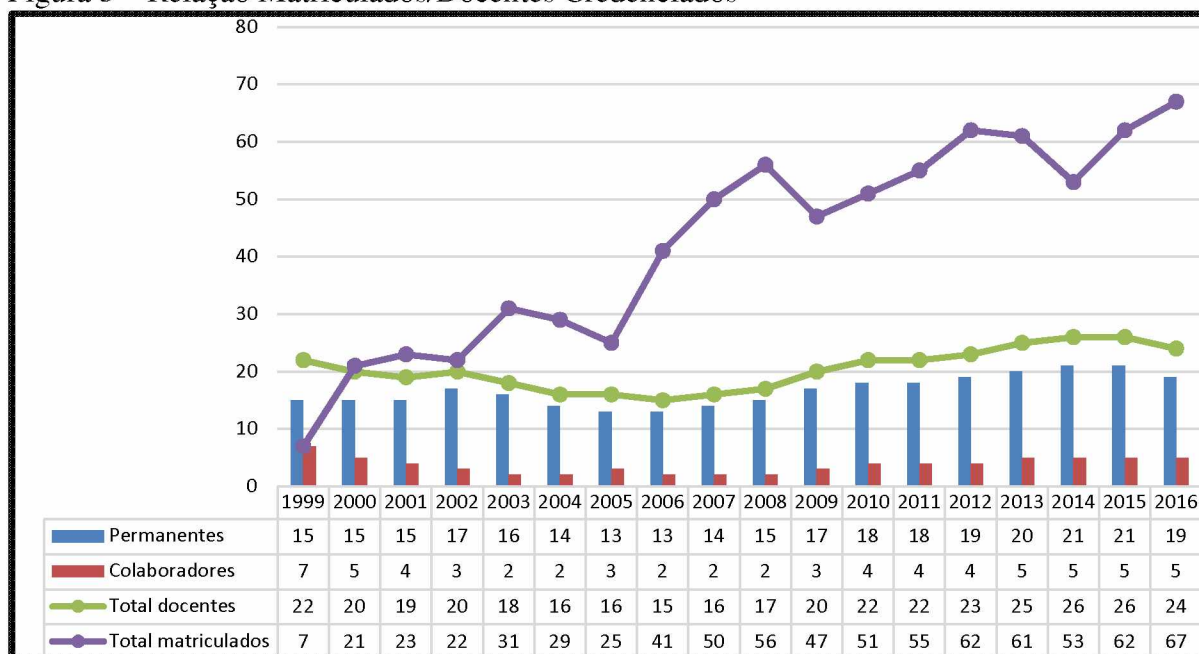
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos de pesquisa

Os resultados alcançados pelo ECRN nesse parâmetro na avaliação da CAPES mostram a evolução de Bom, nas duas primeiras avaliações, para Muito Bom, nas quatro últimas avaliações. No ECRN, conforme pôde ser constatado no resultado das observações e visitas, o corpo docente é todo formado por professores pesquisadores vinculados à UFU e que têm titulação de doutoramento dentro da área de avaliação da Biodiversidade, o que atende ao estabelecido na proposta do programa. Nas fichas de avaliação, podemos observar no ECRN a diversificação na origem de formação do quadro docente, sendo essa formação compatível com as atividades de ensino e produção científica para a área de Biodiversidade.

Observando-se as fichas de avaliação e a produção intelectual docente, parece haver uma grande heterogeneidade na qualidade e quantidade das publicações entre os docentes. Nesse sentido, há docentes que publicam muito e com boa qualidade e, em contrapartida, há docentes que publicam de forma irregular, com variações significativas entre os anos dos períodos de avaliação da CAPES e nem sempre nos estratos A1 e A2.

A relação matriculados/docentes credenciados pode ser observada na Figura 3.

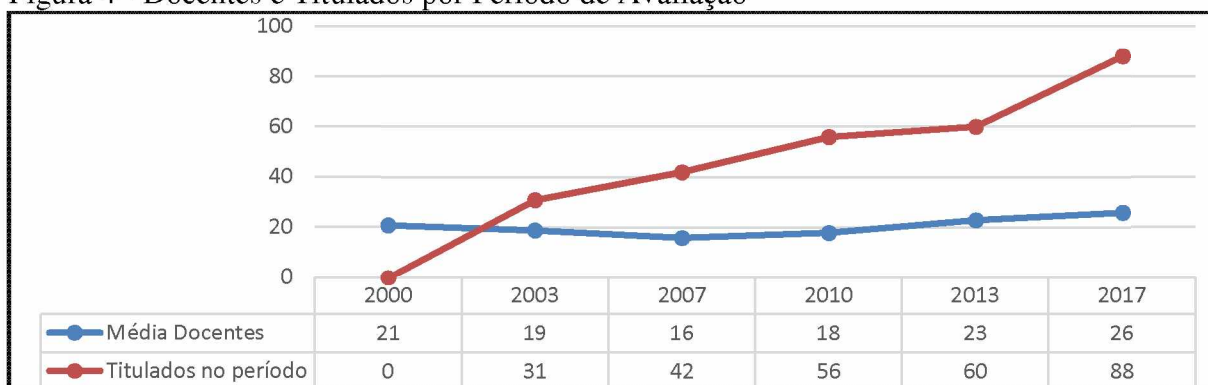
Figura 3 – Relação Matriculados/Docentes Credenciados



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Verifica-se, de acordo com a Figura 3, que a proporção de discentes matriculados para o total de docentes credenciados evoluiu de, aproximadamente, um discente por docente nos primeiros anos do ECRN para 2 discentes por docente e, no último quadriênio, para quase três discentes por docente. Percebe-se também que, nos anos de 2004 a 2007, houve adequações no quadro docente, o que, conforme apontam os resultados das visitas, observações do autor da pesquisa e as entrevistas não estruturadas, foi essencial para a obtenção do conceito 5. Tudo isso traz um reflexo positivo na relação de alunos titulados por docente, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 - Docentes e Titulados por Período de Avaliação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Conforme se percebe na Figura 4, houve uma evolução da relação docente /titulado de, aproximadamente, 1,5 no início das primeiras titulações para 3,3 no último período avaliado. Destaca-se também outras ações de rotina em relação ao corpo docente que foram constantes e certamente influenciaram para que se alcançassem os resultados atingidos. Dentre essas ações, citam-se:

- a) Os incentivos ao corpo docente para participação em editais de recursos financeiros, tanto da UFU, como de agências de fomento. Essa ação levou à captação de recursos financeiros por parte dos docentes na aprovação de projetos de pesquisa junto às agências fomentadoras;
- b) Apoio financeiro para participação em eventos nacionais e internacionais de destaque na área de Biodiversidade. Essa ação possibilitou que se planejasse com segurança a produção intelectual do ECRN.
- c) Constantes ajustes de credenciamento, descredenciamento e permanência de docentes no ECRN, estando os componentes do corpo docente sempre imbuídos no desenvolvimento das atividades do ECRN.

Essas três ações de rotina e seus desdobramentos no planejamento nos remetem às interpretações teóricas sobre planejamento estratégico e sua execução, pois, conforme Mintzberg (1987 p. 17, tradução nossa), “a estratégia é uma perspectiva partilhada pelos membros de uma organização, através das suas intenções e / ou por suas ações”. E ainda que os praticantes ou profissionais são os executores, aqueles que fazem, são esses executores que, pondo “a mão na massa”, moldam a atividade estratégica através de quem eles são, de como eles agem e em quais práticas eles se baseiam nessa ação (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007). Dessa forma, pode entender que são os praticantes, em grande parte, os responsáveis pelo surgimento das estratégias emergentes, agindo conforme seus hábitos, tradições e práticas, ou seja, seu perfil acaba por influenciar na moldagem da estratégia.

4.2.3 Corpo discente, teses e dissertações

Em relação ao parâmetro corpo discente, espera-se qualidade das teses e dissertações e, também, das publicações, participação discente na produção intelectual do PPG e um tempo

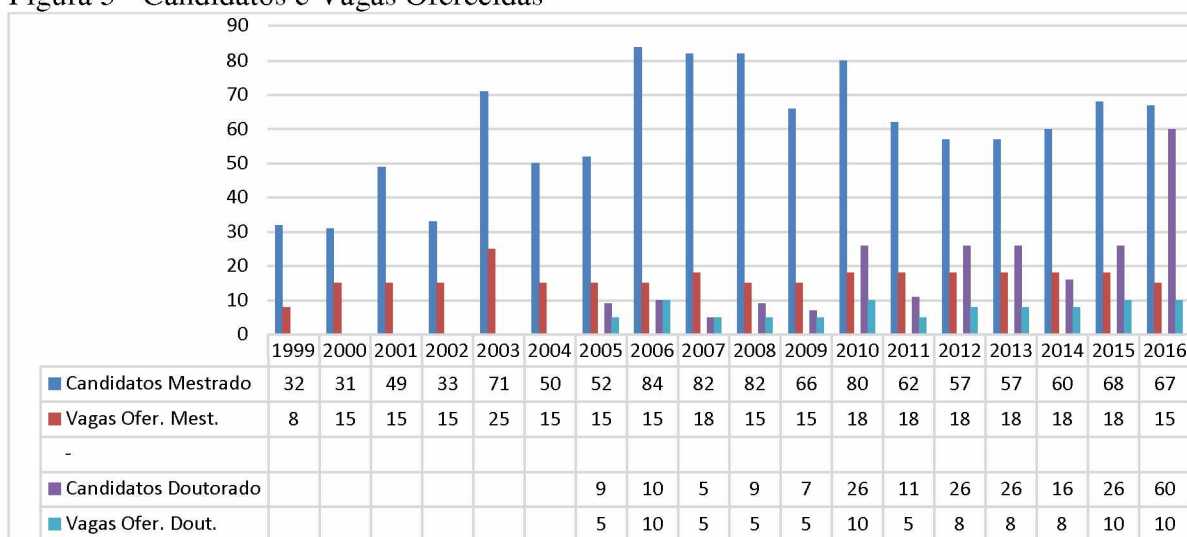
médio de titulação (TMT) compatível com a média da área de avaliação de Biodiversidade. São esperadas também uma composição adequada das bancas de defesa, uma quantidade de defesas conforme o dimensionamento do corpo discente e uma distribuição adequada entre corpo discente e corpo docente e titulações. Ainda, são avaliadas a quantidade de teses e dissertações defendidas em relação ao corpo docente permanente e a distribuição dessas defesas em relação ao corpo docente, bem como a qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores. A eficiência na formação de mestres e doutores é verificada pelo TMT, bem como pelo percentual de bolsistas titulados.

Conforme apontam os resultados das visitas, caderno de campo e observações, verificou-se que, com a evolução do ECRN em termos de conceito nas avaliações da CAPES, houve uma crescente procura qualitativa por candidatos ao PPG em âmbito nacional e internacional. Em relação às fichas de avaliação, nota-se uma evolução de Bom para Muito Bom nesse parâmetro, sobretudo, após a implantação do curso de doutorado. Esse parâmetro, até a avaliação de 2003, correspondente ao triênio 2001, 2002 e 2003, se subdividia em: 1) corpo discente e 2) teses e dissertações. A partir da avaliação de 2007, referente ao período de 2004, 2005 e 2006, a CAPES incorporou esses quesitos em um único parâmetro de avaliação: Corpo Discente, Teses e Dissertações.

Nesse parâmetro de avaliação, que corresponde a 35% (trinta e cinco por cento) da nota total, é registrada ainda a vinculação das produções discentes com a área de concentração, linha de pesquisa e projeto de pesquisa, sendo solicitados, também, os vínculos e a atuação profissional dos titulados, caracterizada como Atividade Futura, com vistas a verificar o eventual destino dos egressos.

A demanda de candidatos pelos cursos do ECRN mostra-se, numericamente, acima das vagas oferecidas, conforme pode ser observado na Figura 5.

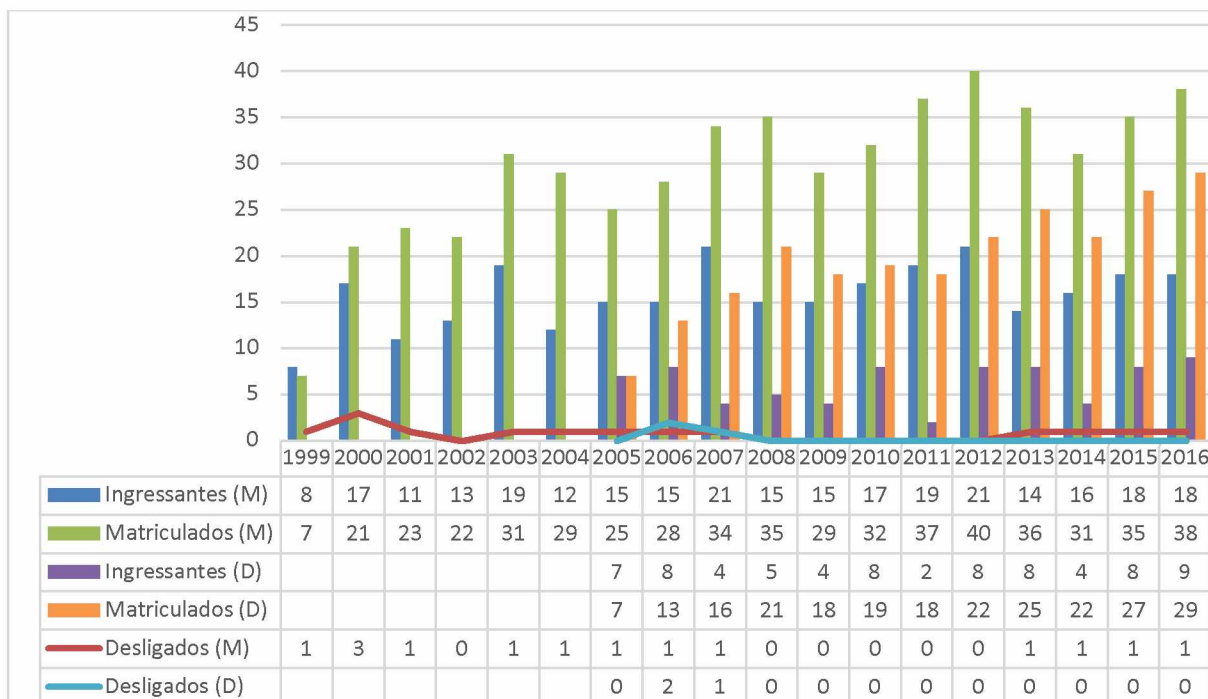
Figura 5 - Candidatos e Vagas Oferecidas



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Observando a Figura 5, pode-se verificar a demanda de candidatos para os cursos do ECRN, chegando a 6 candidatos/vaga para o doutorado e mais de 4 candidatos/vaga para o mestrado no ano de 2016. Essa demanda proporciona ao ECRN a possibilidade de melhor selecionar seus ingressantes e ter como perspectiva que esses venham a concluir seus cursos. Pode-se observar também que, nos anos de 2011 a 2014, ocorreu uma redução de ofertas de vagas para o curso de doutorado. Esse fato poderá influenciar, a partir do ano de 2015, na relação titulados/docentes e, conseqüentemente, nas publicações conjuntas discente/docente. Na Figura 6, pode-se verificar o número da desistência discente nos últimos anos.

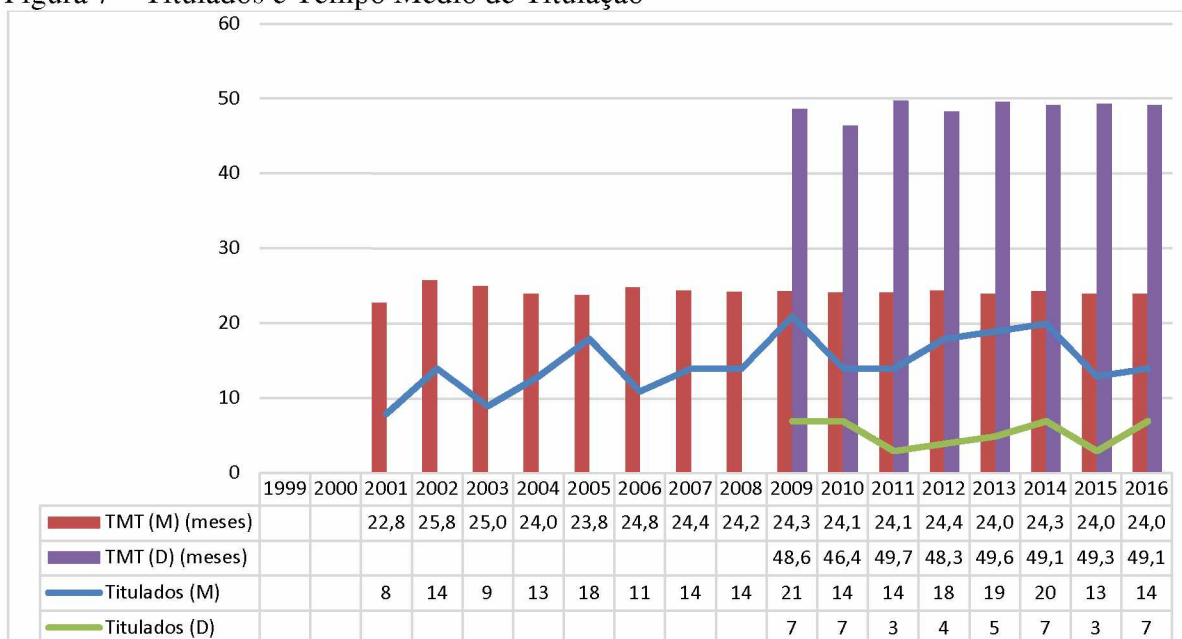
Figura 6 - Ingressantes e Matriculados



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Observa-se, ainda na Figura 6, que a taxa desligamento de discente do ECRN é baixa, próxima de zero. Já na Figura 7, verifica-se o TMT do ECRN.

Figura 7 – Titulados e Tempo Médio de Titulação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Os cenários da Figura 6 e da Figura 7 podem nos remeter a um processo seletivo eficiente e a um acompanhamento eficaz durante o período de formação e produção intelectual dos discentes. Como pode ser visto na Figura 7, o TMT é muito próximo de 24 meses para o mestrado e 48 meses para o doutorado.

Para o curso de mestrado, observa-se a variação no TMT de 22,8 meses até 25,8 meses, estabilizando-se em torno de 24 meses na maioria do período demonstrado. Já quanto ao doutorado, a variação vai de 46,4 meses até 49,7 meses, estabilizando-se no período demonstrado em torno de 49 meses.

O Quadro 5, em relação ao parâmetro avaliativo Corpo Discente, Teses e Dissertações, busca identificar as ações de rotina do ECRN, como essa rotina influenciou em seu planejamento e desempenho, bem como apresenta as fontes pesquisadas.

Quadro 5 - Parâmetro: Corpo Discente, Teses e Dissertações. Objetivos, Resultados Observados e Fontes.

Objetivos	Resultados Observados	Fontes
Identificar as ações e rotinas administrativas adotadas e utilizadas pelo ECRN para elaboração de seu planejamento em consonância com as diretrizes da Capes.	Avaliação sistemática dos projetos de pesquisa dos alunos. Acompanhamento do desempenho discente nas disciplinas e eventos científicos. Busca constante do ECRN por concessão de bolsas de estudo.	Relatórios de coleta de dados
Analisar a construção do planejamento do ECRN a partir das ações da rotina administrativas identificadas.	Aprimoramento dos critérios de seleção dos ingressantes. Incentivos financeiros para participação em trabalhos de campo e eventos científicos. Exigência, a partir do ano de 2008, da publicação de artigo pelos discentes como critério necessário para obtenção do título de doutor.	
Avaliar como o planejamento, enquanto prática, contribuiu para o desempenho ou resultados alcançados pelo ECRN.	Aumento das publicações discentes. Manutenção das publicações discentes e evolução na qualidade dos veiculados escolhidos para publicação. TMT mantido entre 22,8 a 25,0 meses para o mestrado e 46,4 a 49,7 meses para o doutorado. Ao longo do tempo, aumento no número de bolsas para mestrado e doutorado. Aumento na concessão de recursos financeiro ao ECRN.	Fichas de avaliação

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Constatou-se, nas atas decisórias do colegiado, um incentivo e acompanhamento quanto à execução do projeto do discente, publicação e prazo para a defesa. O ECRN, nesse parâmetro, passou de Adequado, na aprovação da proposta em 1999, para Regular, na avaliação seguinte, e Bom, na avaliação de 2003; já nas avaliações de 2007, 2010 e 2013, atingiu o nível Muito Bom.

As ações de rotina que levaram ao plano estratégico que contribuiu para o resultado alcançado, nesse parâmetro de avaliação, nos remetem ao conceito de prática e praticante. Esses correspondem, segundo Maia (2010), às rotinas comuns de comportamento, incluindo tradições, normas e procedimentos para agir e pensar, podendo essas práticas sofrerem mudanças conforme seu uso e, certamente, podem impactar na formação da práxis. São essas práticas as ações utilizadas pelas pessoas para aderirem às organizações e executarem suas atividades.

A práxis refere-se à atividade humana na natureza e na sociedade. O indivíduo só, ou em conjunto, vislumbra o que vai fazer, elabora um objetivo ou um ponto ideal que pretende alcançar com sua ação. Para Jarzabkowski, Balogin e Seidl (2007), a práxis abrange a interconexão entre a ação de diversos indivíduos e grupos e as instituições estabelecidas na sociedade de forma política, econômica e social.

4.2.4 Produção intelectual

Quanto ao parâmetro Produção Intelectual, espera-se que sejam registradas as produções científicas de natureza bibliográfica, técnico-científica, participação e organização de eventos realizadas pelos docentes, discentes e demais participantes do PPG. Como ideal, espera-se também que essas produções derivem dos projetos de pesquisa abrigados nas linhas de pesquisa e que essas produções, por fim, estejam contidas na área de concentração do PPG. O contexto da produção intelectual é aferido conforme a vinculação à área de conhecimento, área de concentração, linha e projeto de pesquisa do PPG.

Nesse parâmetro de avaliação, que corresponde a 35%(trinta e cinco por cento) da nota total, são consideradas as publicações qualificadas por docente permanente e a distribuição dessas publicações entre o número total de docentes permanentes. Outros itens considerados são as patentes e a produção técnicas. Além disso, a participação discente é um critério decisivo para a avaliação desse parâmetro. A qualificação da produção intelectual é aferida pela qualidade dos veículos ou meios de divulgação desses produtos. Na área de avaliação Biodiversidade, a produção artística não é aplicável à avaliação.

No Quadro 6, em relação ao parâmetro avaliativo Produção Intelectual, é possível identificar as ações de rotina do ECRN, como essa rotina influenciou em seu planejamento e desempenho, bem como as fontes pesquisadas.

Quadro 6 - Parâmetro: Produção Intelectual. Objetivos, Resultados Observados e Fontes.

Objetivos	Resultados Observados	Fontes
Identificar as ações e rotinas administrativas adotadas e utilizadas pelo ECRN para elaboração de seu planejamento em consonância com as diretrizes da Capes.	Realização de eventos científicos no âmbito do ECRN. Acompanhamento da produção docente e discente por meio de relatórios e prestação de contas. Divulgação das produções “nascidas” no ECRN de maior relevância e destaque.	Relatórios de coleta de dados
Analisar a construção do planejamento do ECRN a partir das ações da rotina administrativas identificadas.	Incentivo à publicação com ações de financiamentos de artigos em periódicos de qualidades que impõe custo para tal fim. Oferecimento do serviço de tradução para a língua inglesa de trabalhos a serem submetidos para publicação. Financiamento para participação docente e discente em eventos científicos de importância na área de Biodiversidade.	Atas decisórias do colegiado
Avaliar como o planejamento, enquanto prática, contribuiu para o desempenho ou resultados alcançados pelo ECRN.	Aprovação de projetos financiados junto às agências de fomento. Parcerias e intercâmbios no desenvolvimento de projetos e nas publicações. Aumento na qualidade e quantidade de produções intelectuais.	Fichas de avaliação

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Nesse parâmetro, constatou-se, na análise dos relatórios de avaliação, na ficha de avaliação e nas atas decisória do colegiado, a intermitente ação do ECRN de incentivo, avaliação e acompanhamento da qualidade e quantidade da produção intelectual. O incentivo financeiro para participação em eventos científicos e o pagamento de publicação em veículos científicos de qualidade e relevância para a área de Biodiversidade, tanto a docentes, como a discentes do ECRN, além do aumento qualitativo e quantitativo, possibilitaram as parcerias e intercâmbios em projetos e produção intelectual. Os resultados das avaliações demonstram a evolução de Adequado, no momento de aprovação da proposta, passando pelo nível Regular e Bom, nas avaliações subsequentes, e, a partir daí, para o nível máximo, ou seja, Muito Bom.

Para apurar o quantitativo da produção intelectual do ECRN no período de 1999 a 2016, utilizaram-se como fontes a Plataforma Sucupira e os dados do SNPG contidos nos cadernos indicadores da área de Biodiversidade. A pesquisa considerou as publicações em periódicos nos estratos avaliados pela área de Biodiversidade. Já os resumos e publicações em anais não foram considerados.

Como pode ser observado na Tabela 4, a produção docente apresenta variações anuais de qualidade e quantidade, visto que, nos últimos três anos, houve queda significativa na quantidade da produção bibliográfica nos estratos avaliados pela área de Biodiversidade.

Tabela 4 - Produção Bibliográfica Docente por Estrato Avaliado

	A-Inter	A-Nac	B-Inter	B-Nac	C-Inter	C-Nac	C-Local	Impróprios	Total
1999	8	4	1	2	0	5	2	2	24
2000	4	2	5	5	5	5	4	3	33
2001	7	5	0	3	5	1	6	0	27
2002	6	9	2	2	2	1	3	0	25
2003	25	12	5	4	10	3	6	0	65
2004	16	9	4	3	3	14	0	0	49
2005	26	9	4	2	0	9	0	0	50
2006	28	13	5	8	7	10	0	0	71
	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C	Total
2007	5	2	5	24	7	14	9	0	66
2008	3	10	7	18	6	10	13	1	68
2009	10	4	13	31	1	24	2	15	100
2010	9	11	21	23	16	5	3	0	88
2011	14	14	44	25	13	2	8	0	120
2012	10	16	53	2	20	6	8	0	115
2013	10	15	39	27	13	15	3	19	141
2014	16	9	14	19	4	15	0	9	86
2015	8	12	18	14	13	8	1	7	81
2016	10	13	19	20	7	6	0	6	81

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Observa-se também que, apesar da queda na quantidade total das produções nos últimos três anos, nos estratos mais altos, A1 e A2, a produção se manteve, numericamente, entre 20 e 25. Dessa forma, a qualidade da produção não foi seriamente atingida no quadriênio de avaliação.

Para elaboração da Figura 8, foram considerados os estratos avaliativos adotados pela CAPES a partir de 2007, convertendo-se a classificação dos extratos anteriores, conforme detalhado no Quadro 7.

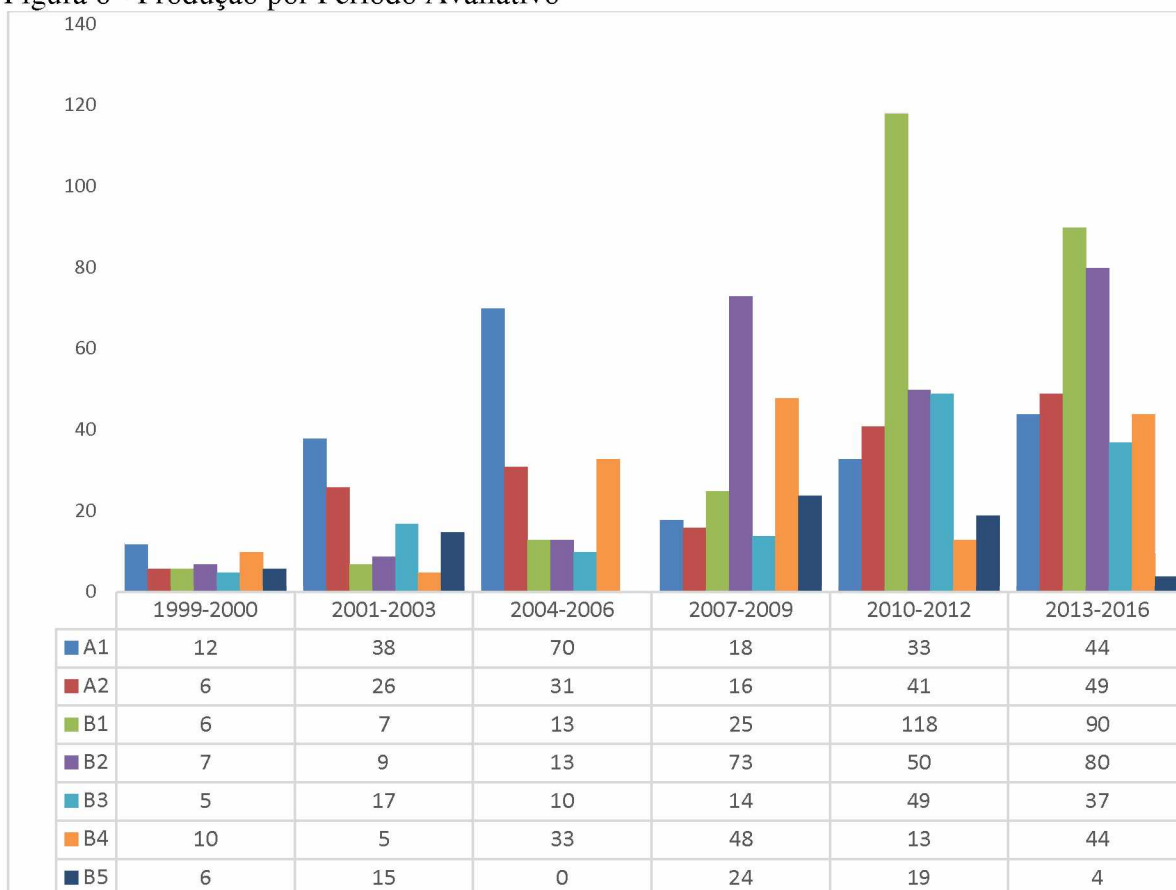
Quadro 7 - Conversão dos Estratos Avaliativos

DE	A-Inter	A-Nac	B-Inter	B-Nac	C-Inter	C-Nac	C-Local	Impróprios
PARA	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Assim procedendo, foi possível dispor os dados de maneira uniforme de todos os períodos avaliativos. A seguir, na Figura 8, observa-se a proporção da produção bibliográfica por docente por período avaliativo.

Figura 8 - Produção por Período Avaliativo



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Nota-se ainda na Figura 8 que, apesar da queda no número total de produções nos período avaliativos de 2010-2012 e de 2013 a 2016, a produção nos estratos superiores, A1 e A2, apresentou crescimento. Isso é reflexo da participação tanto do corpo docente, quanto do corpo discente, nos esforços para aumentar a qualidades das publicações.

Conforme os resultados das visitas e observações, pôde-se notar o envolvimento dos corpos docentes e discentes, o que nos remete a Maia (2010) que, inspirado em autores como Mintzberg, afirma que a estratégia não é exclusivamente emergente ou deliberada. Para atingir a eficácia, é fundamental combinar as condições existentes à capacidade de prever e reagir a eventos inesperados para que se possa atingir o objetivo. De certa forma, é preciso considerar os elementos internos e externos envolvidos, incluindo-se, nesses elementos, os executores do plano. A estratégia é, sobretudo, uma empreitada que exige dedicação e empenho (MAIA, 2010).

4.2.5 Inserção social

Da Inserção Social, espera-se o registro das ações, projetos e resultados que indiquem o impacto social do Programa e transferência de conhecimento e/ou tecnologia para segmentos sociais específicos. Na área de Biodiversidade, a interface em segmentos como a educação e meio ambiente tem influência positiva na avaliação.

Esse parâmetro foi introduzido na avaliação da CAPES a partir do ano de 2007, correspondendo a 15%(quinze por cento) da nota total. A inserção e impacto do PPG são medidos por meio da atividade futura dos egressos e também pela atuação dos docentes em pareceres para órgãos de fomento e pareceres para periódicos. Eventualmente, a atividade futura informada nos relatórios coleta Sucupira pode ser averiguada pela comissão de avaliação da área.

Outro aspecto considerado nesse parâmetro é a cooperação e solidariedade com outros programas de pós-graduação e outros pesquisadores. Esses aspectos são avaliados pela cooperação e interação com outros PPGs e pesquisadores por meio da participação em autoria e coautoria e projetos desenvolvidos em conjunto. O terceiro aspectos desse parâmetro diz respeito à visibilidade e à transparência que, basicamente, se referem ao sítio eletrônico do PPG e à divulgação de seus produtos, como as teses e dissertações via web e bancos de dados, incluindo-se a divulgação em língua estrangeira, em especial, no idioma inglês.

O parâmetro Inserção Social avalia ainda como a atuação dos egressos, a produção bibliográfica, a produção técnica e o desenvolvimento de projetos de pesquisa contribuem para a compreensão e intervenção frente a problemas sociais relevantes.

O Quadro 8, em relação ao parâmetro avaliativo Inserção Social, busca identificar as ações de rotina do ECRN, como essa rotina influenciou em seu planejamento e desempenho e, ainda, apresenta as fontes pesquisadas.

O ECRN obteve, em todas as avaliações em que esse parâmetro foi adotado, o conceito Muito Bom. Apesar disso, como já foi mencionado no parâmetro Proposta do Programa o ECRN, baseando-se nas atas de reuniões do colegiado e também nos resultados das visitas e observações, duas estratégias pretendidas e não executadas se destacam: a primeira foi a não implantação de projetos DINTER e MINTER, apesar de regulares consultas e solicitações de algumas instituições de Ensino. A segunda foi a não concretização, como parte de internacionalização, do envio de discentes do curso de doutorado para o exterior por meio do PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior) suficientes para o preenchimento das 24 parcelas anuais disponibilizadas pelo PDSE, anualmente, até o ano de 2015. No total o

ECRN enviou somente dois discentes desde a implantação do curso de doutorado, em 2005, até o ano de 2016.

Quadro 8 - Parâmetro: Inserção Social. Objetivos, Resultados Observados e Fontes.

Objetivos	Resultados Observados	Fontes
Identificar as ações e rotinas administrativas adotadas e utilizadas pelo ECRN para elaboração de seu planejamento em consonância com as diretrizes da Capes.	Atuação efetiva de docentes e discentes no Museu de Biodiversidade do Cerrado (MBC), um órgão complementar do Instituto de Biologia da UFU, localizado no Parque Municipal Victório Siquierolli, em Uberlândia-MG. Projeto “A transposição do conhecimento científico: do laboratório de pesquisa para a sala de aula e espaços não-formais de ensino”. Projeto "Mais ciência, cultura e integração: uma parceria universidade, escolas públicas e museus", financiado pelo Projeto Institucional Novos Talentos/CAPES.	Relatórios de coleta de dados
Analisar a construção do planejamento do ECRN a partir das ações da rotina administrativas identificadas.	Criação no MBC do Cantinho das Abelhas, criado em 2011 por um grupo de docentes e discentes do ECRN com o objetivo de apresentar ao público visitante as abelhas sem ferrão, um grupo de espécies nativas do Brasil que, devido a sua docilidade, se mostra um ótimo modelo para trabalhos educativos.	Atas decisórias do colegiado Fichas de avaliação
Avaliar como o planejamento, enquanto prática, contribuiu para o desempenho ou resultados alcançados pelo ECRN.	Interface com a educação básica Interface com o ensino médio. Interface com a sociedade. Transferência de conhecimento e tecnologias de ensino. Captação de recursos financeiros junto às agências de fomento.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

Dessa forma, esse é um ponto a ser fortalecido no ECRN, pois a inserção social leva os PPGs a promoverem turmas de mestrado e doutorado interinstitucionais (MINTER e DINTER), visto que é o critério da internacionalização influencia no envio de discentes para o exterior e na recepção de discentes estrangeiros nos PPGs brasileiros. Outro ponto a ser fortalecido é o estabelecimento de mais convênios multilaterais e programas de internacionalização (MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009).

4.3 Resultados obtidos pelo PPG ECRN

No Quadro 9, estão descritos os resultados obtidos nas avaliações da CAPES desde a criação do PPG até a última avaliação, ocorrida em 2013, referente ao período de 2010 a 2012.

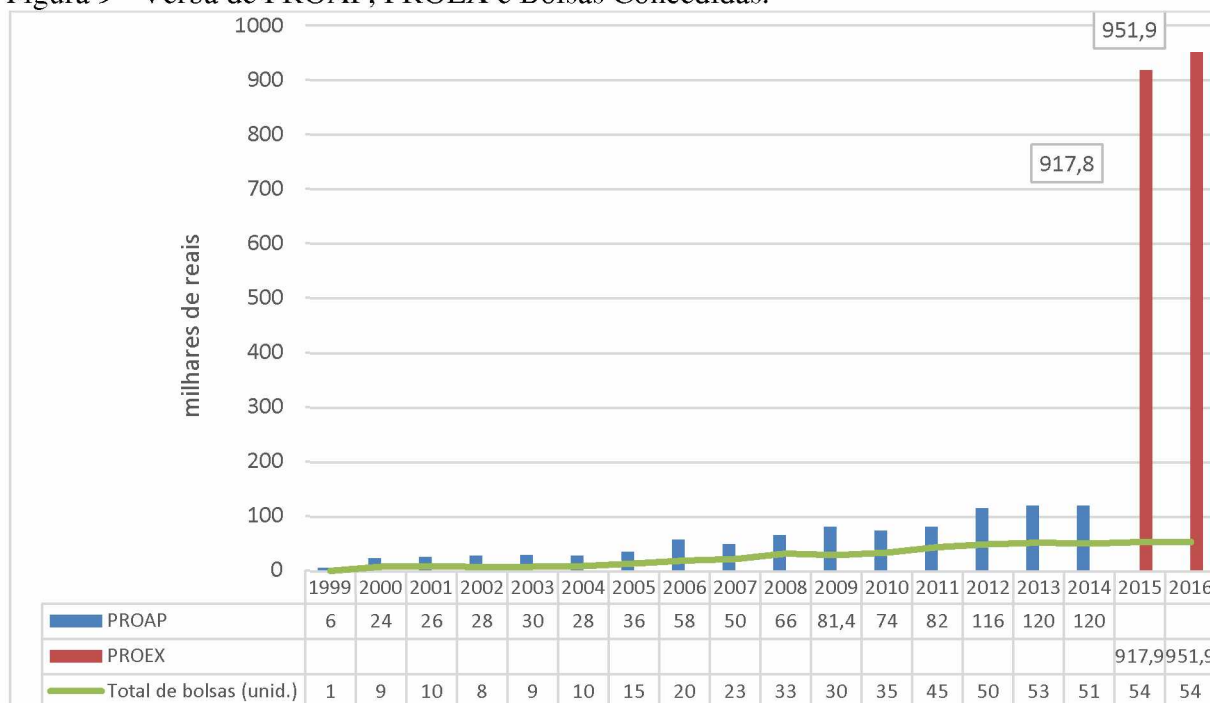
Quadro 9 - Resultados Obtidos nas Avaliações CAPES.

Parâmetros de Avaliação		Aprovação da Proposta 1999	Avaliação 2000 (1998 a 2000)	Avaliação 2003 (2001 a 2003)	Avaliação 2007 (2004 a 2006)	Avaliação 2010 (2007 a 2009)	Avaliação 2013 (2010 a 2012)
Proposta do Programa		Adequada	Adequada	Adequada	Adequada	Muito Bom	Muito Bom
Corpo Docente	Corpo Docente	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
	Atividade de Pesquisa	Bom	Muito Bom	Muito Bom			
	Atividade de Formação	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom			
Corpo Discente, Teses e Dissertações	Corpo Discente	Não Aplicável	Regular	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
	Teses de Dissertações	Não Aplicável	Não Aplicável	Muito Bom			
Produção Intelectual		Adequada	Regular	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Inserção Social		-	-	-		Muito Bom	Muito Bom
Conceito		3	3	4	5	5	6

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

No Quadro 9, podemos observar, de forma consolidada, a evolução alcançada pelo ECRN nas avaliações, visto que, nas três últimas avaliações, o PPG alcançou, em todos os parâmetros, conceito máximo, ou seja, “Muito Bom”. Já na Figura 9, é possível observar os resultados alcançados pelo ECRN em relação a bolsas de estudos e verbas específicas para o PPG.

Figura 9 - Verba de PROAP, PROEX e Bolsas Concedidas.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados de pesquisa

É possível constatar, por meio da Figura 9, o aumento do número de bolsas concedidas e o aumento do PROAP (Programa de Apoio a Pós-graduação mantido pela CAPES) e do

PROEX (Programa de Excelência Acadêmica, mantido pela CAPES) em relação à obtenção de conceitos mais elevados nas avaliações da CAPES. O PROAP é destinado a apoiar os PPGs com conceitos de 3 a 5. Já o PROEX é destinado aos PPGs com conceitos 6 e 7. Destaca-se o vertiginoso aumento de verbas para o PPG nos anos de 2015 e 2016 devido à migração de programa de financiamento do PROAP para o PROEX.

4.4 Checklist

Em consulta para evidenciar as ações que possibilitaram ao ECRN atingir o patamar de excelência, buscou-se identificar as melhores práticas que levaram ao desempenho superior obtido. Por meio dos resultados da pesquisa, foi possível criar um produto prático para os Programas de Pós-graduação com vistas à melhoria de seu planejamento e desempenho. O produto consiste em um *checklist* com as ações e rotinas administrativas adotadas pelo ECRN que poderiam servir de benchmarking para outros Programas de Pós-graduação e Instituições de Ensino Superior.

Checklist

Ingressantes

- ☒ Os discentes do curso de mestrado, ao se matricular, já têm um orientador definido;
- ☒ Os discentes do curso de doutorado, ao se matricular, já têm um orientador definido;
- ☒ Aula inaugural;
- ☒ Recepção aos ingressantes;
- ☒ Exposição dos critérios para cursar o mestrado;
- ☒ Exposição dos critérios para cursar o doutorado;
- ☒ Divulgação aos discentes do documento de avaliação da área.

Projeto de Pesquisa

- ☒ No curso de doutorado, o discente ingressa já com o projeto aprovado na seleção;
- ☒ No curso de mestrado, o discente elabora o projeto de pesquisa no primeiro semestre de curso em uma disciplina obrigatória para esse fim.

Acompanhamento discente.

- ☒ Avaliação anual dos projetos de pesquisa;
- ☒ Retorno aos discentes sobre a avaliação dos projetos de pesquisa;
- ☒ Avaliação pelos discentes das disciplinas ministradas a cada período;

- ☑ Apresentação de relatórios de atividades semestrais;
- ☑ Retorno aos discentes sobre a avaliação dos relatórios de atividades;
- ☑ Avaliação externa dos projetos de pesquisa.

Bolsas

- ☑ Avaliação do desempenho acadêmico dos discentes bolsistas;
- ☑ Perda da bolsa, caso critérios mínimos não sejam mantidos;
- ☑ Acompanhamento dos bolsistas quanto ao acúmulo de bolsa e fonte de renda;
- ☑ Critérios de concessão correntemente avaliados e atualizados;
- ☑ Critérios de manutenção correntemente avaliados e atualizados.

Disciplinas

- ☑ Adequações constantes na grade curricular e nas normas do ECRN;
- ☑ Adequações sistemáticas nas disciplinas ministradas;
- ☑ Ajustes, tendo como base os relatórios dos discentes;
- ☑ Inserção de disciplinas optativas ministradas em inglês, visando à internacionalização do programa.

Defesa e Qualificação

- ☑ Atualizações sistemáticas nos critérios dos exames de qualificação;
- ☑ Adequação e atualização dos critérios para as defesas;
- ☑ Acompanhamento pelo colegiado do tempo médio de titulação;
- ☑ Obrigatoriedade de submissão de artigo para publicação para os discentes do curso de mestrado homologarem a defesa;
- ☑ Obrigatoriedade de publicação ou aceite de publicação para os discentes do curso de doutorado homologarem a defesa.

Incentivos e Concessões

- ☑ Incentivo para participação em eventos científicos de relevância para a área de avaliação;
- ☑ Concessão de apoio financeiro para participação em eventos científicos para docentes com trabalhos aceitos;
- ☑ Concessão de apoio financeiro para participação em eventos científicos para discentes com trabalhos aceitos;
- ☑ Incentivo às publicações em veículos de relevância para a área de avaliação;
- ☑ Concessão de apoio financeiro para publicações em veículos relevantes para a área de avaliação a docentes;

- ☒ Concessão de apoio financeiro para publicações em veículos relevantes para a área de avaliação a discentes;
- ☒ Incentivos ao corpo docente para participação em editais de recursos financeiros externos;
- ☒ Incentivos ao corpo docente para participação em editais de recursos financeiros internos.

Docentes.

- ☒ Acompanhamento quanto às publicações em veículos de relevância para a área;
- ☒ Acompanhamento quanto às publicações com discentes;
- ☒ Ajustes constantes de credenciamento e descredenciamento;
- ☒ Ajustes constantes no número de orientações;
- ☒ Divulgação ao corpo docente do documento da área de avaliação;
- ☒ Estabelecimento de critérios mínimos para ser possível se candidatar a vagas para orientação: uma publicação Qualis A no período avaliativo.

Inserção e Visibilidade

- ☒ Convidados de destaque na área avaliação para avaliação de projetos de pesquisa;
- ☒ Convidados de destaque na área avaliação para avaliação do PPG;
- ☒ Convidados de destaque na área avaliação para palestra;
- ☒ Organização de eventos científicos;
- ☒ Parcerias interinstitucionais;
- ☒ Parcerias internacionais;
- ☒ Parcerias nacionais;
- ☒ Participação constante no Fórum de Coordenadores da área de avaliação;
- ☒ Sítio eletrônico em português, espanhol e inglês.

Transparência

- ☒ Assembleias abertas à participação geral;
- ☒ Divulgação das atas aprovadas em reuniões do Colegiado;
- ☒ Nas reuniões, há um item de pauta denominado “palavra aberta” destinada à manifestação dos participantes;
- ☒ Processo seletivo regulado por edital com extrato publicado no Diário Oficial da União e em jornal local de grande circulação;
- ☒ Provas com checagem do conteúdo da bibliografia recomendada;
- ☒ Correção cega das provas, ou seja, candidatos identificados apenas por código.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise dos dados, foi possível concluir que o ECRN, desde seu início, objetivou a consolidação e o alcance do nível excelência e referência dentro da área de conhecimento de Biodiversidade nos âmbitos nacional e internacional. Para alcançar esse objetivo, o ECRN, em seu plano de estratégia como prática, estabeleceu rotinas administrativas para viabilizar o funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado. Não houve, conforme a pesquisa realizada nos documentos, nos resultados das visitas, caderno de campo e nas observações, uma estratégia deliberada registrada, pelo menos, formalmente, pois não foi encontrado e nem mencionado um plano formal de ações. Por outro lado, foi possível verificar uma efetiva ação dos recursos humanos caracterizada pela adoção de comportamento a ações objetivas em direção a um patamar de excelência e referência na área de Biodiversidade. A adoção de práticas rotineiras levaram ao surgimento de estratégias de acompanhamento, adequação, atualização e a realização de metas. Além disso, essas ações, de certa forma, foram incorporadas pelos discentes ingressantes e transmitidas de turma a turma. Em relação aos docentes, tanto os novos credenciados, em como os que já compunham o corpo docente, pela cultura individual de cada um e pelos critérios de credenciamento e permanência no ECRN, fortaleceram os aspectos de pesquisa, formação e ensino.

Na área de avaliação de Biodiversidade, o ECRN se utilizou sempre de ferramentas, como o Fórum de Coordenadores do PPGs em Ecologia e os documentos da área de avaliação, que norteassem as adequações que se fizessem necessárias. Essas ferramentas possibilitaram também que o ECRN se situasse no cenário dessa área de avaliação tanto no âmbito nacional, como internacional.

Pôde-se observar que sempre houve ações continuadas de políticas internas de ajustes, bem como programas projetados para a melhoria do Programa por meio da concessão de apoio financeiro para participação em eventos de docentes e discentes, além de ajustes constantes de credenciamento e descredenciamento, atenção particular ao número de orientações, disciplinas ministradas e publicações; adequações constantes na grade curricular no oferecimento de disciplinas e nas normas do ECRN, acompanhamento dos discentes com a avaliação de projetos e dos relatórios de atividades semestrais, atualizações nos critérios dos exames de qualificação e de defesa, avaliação pelos discentes das disciplinas ministradas, atualização anual dos critérios de concessão e manutenção de bolsa, incentivo ao grupo ao estabelecer estratégias emergentes dos próprios executores como: incentivos ao corpo docente

para participação em editais internos e externos para o pleito de financiamento; e liberação de recursos financeiros do ECRN para publicações e participação de discentes e docentes em eventos científicos de relevância para a área de Biodiversidade. A contemplação financeira pela participação em editais levou a um maior aporte de recursos para a aquisição de material de consumo e equipamentos de médio e pequeno porte. Dessa forma, viabilizando os recursos do ECRN, particularmente, o PROAP e, por último, o PROEX, para custear as despesas com publicação e participação em eventos científicos de docentes e discentes.

Um desses editais de recursos financeiros foi o PEELD – Programa de Ecologia de Longa Duração do CNPq. Criado no ano de 1999, o PEELD revestiu-se de pioneirismo e se constitui com estratégia do Estado, por meio do CNPq, para a articulação de vários sítios de pesquisa científica na área de Ecologia e Ecossistemas. Esse Programa tem ainda como objetivo a transferência do conhecimento gerado para a sociedade com vistas ao desenvolvimento sustentável para o país. A regular participação e aprovação de propostas pelos docentes junto ao PEELD proporcionou ao ECRN o custeio de materiais de consumo e a aquisição de equipamentos de pequeno e médio porte. Dessa forma, o referido Programa, alavancado e consolidando a produção de dissertações e teses e, ainda, o desenvolvimento de projetos de pesquisa que, juntamente com os trabalhos de conclusão, possibilitou a regularidade de publicações de relevância para a área de biodiversidade.

Uma ação de rotina que se tornou uma estratégia emergente foi o compromisso do corpo discente em realizar todas as tarefas, paulatinamente, e com maior qualidade, permitindo atingir as metas do TMT em torno de 24 meses, para o mestrado, e de 49 meses, para o doutorado. O TMT foi incorporado pelos discentes e docentes como uma prática rotineira da cultura do ECRN. No parâmetro corpo discente, foram alcançadas também outras duas importantes metas: a primeira foi o número de discentes desligados próximo de zero, tanto para o mestrado, como para o doutorado; e a segunda meta atingida foi a qualidade dos trabalhos, resultando em publicação em veículos de divulgação de relevância para a área de Biodiversidade.

A participação no edital pró-qualidade foi uma estratégia emergente que possibilitou a avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos discentes, bem como dos projetos do ECRN por pesquisadores de nível internacional. Uma das ações emergentes digna de nota foi a existência, nas reuniões do colegiado, de um item denominado “palavra aberta”.

A “palavra aberta” registrou falas, reclamações, sugestões e críticas que contribuíram para a melhoria de espaço físico, recursos de informática, equipamentos, aprimoramento de normas e critérios do ECRN, questões de recursos humanos, contratação de docentes e

técnicos administrativos, desempenho do ECRN na participação em editais de recursos financeiros.

Nos quesitos de inserção social e de internacionalização, foi valiosa a estratégia de participação de um ícone internacional da área de Biodiversidade, Roberth Ricklfs da University of Missouri, St Louis, USA. A organização do evento internacional, Congresso Mundial da ATBC, projetou o ECRN nacional e internacionalmente. E ainda, outra ação estratégica importante foi a participação efetiva, inclusive, com o exercício da presidência pelo período de 2005 a 2007, no Fórum de Coordenadores dos PPGs em Ecologia.

Contudo, nem todas as metas foram atingidas, apesar de pretendidas pelo ECRN. A solidariedade, a nucleação e a inserção social não se deram em relação ao oferecimento de DINTER e MINTER pelo ECRN e pelo encaminhamento de discentes ao exterior para estudos e pesquisa, cujo número foi aquém do desejado. Questões comuns a outros PPGs da área de Biodiversidade como a produção intelectual docente, haja vista a grande heterogeneidade na qualidade e quantidade das publicações entre os docentes, ou seja, há docentes que publicam muito e com boa qualidade. Em contrapartida, há docentes que publicam de forma irregular, com altos e baixos índices entre anos dos períodos de avaliação da CAPES e nem sempre nos estratos A1 e A2. Ressalta-se ainda a redução de ingressantes em alguns anos, de forma mais notável, no curso de doutorado, o que poderá implicar, nos anos subsequentes, na redução da relação titulados/corpo docente e também na quantidade e qualidade das publicações.

Sendo a prática a ação concreta, ou seja, o que é feito e a práxis entendida ação humana na sociedade e no ambiente e ainda os praticantes sejam os executores de fato das ações. Nesse sentido, o ECRN adotou as práticas rotineiras aliadas às ações emergentes concretas que se constituíram em ações realizadas por meio dos docentes, discentes e técnicos, culminando no cumprimento de metas efetivas dentro de um cenário social envolvendo ensino e pesquisa no interior da UFU.

Os objetivos desse trabalho foram alcançados à medida que foi possível verificar, conforme os resultados encontrados, as rotinas administrativas, as ações desenvolvidas e as práticas de rotina do ECRN. Adicionalmente, observou-se que as ações implementadas e as práticas de rotina influenciaram no desempenho alcançado pelo Programa. Outro ponto diz respeito a que essas ações contribuíram para a identificação de como a estratégia como prática se consubstanciou, dentro das diretrizes de avaliação da CAPES, em ações, primeiramente, emergentes e, depois, em ações e práticas de rotina, de tal forma que as pessoas ingressantes,

tanto docentes, quanto discentes, absorvem e disseminam essas práticas como suas, criando no ECRN uma cultura organizacional própria.

Esta pesquisa não objetivou registrar a opinião dos docentes, dos discentes e dos técnicos administrativos em relação às ações administrativas e práticas rotineiras, bem como acerca da estratégia emergente oriunda dessas ações e práticas. Outro aspecto que não fez parte do objetivo da pesquisa foi a posição dos docentes e discentes em relação à avaliação da CAPES e de como os procedimentos adotados pelo ECRN contribuíram para o alcance do conceito avaliativo acima da média do Programa.

Sugere-se, para trabalhos futuros, que o *checklist*, resultado desta pesquisa, seja implementado em diferentes programas de pós-graduação de diferentes áreas da CAPES, comparando-se os desempenhos desses programas às ações constantes do *checklist*. Por fim, que sejam sugeridas adaptações e melhorias a essa ferramenta.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, Rafael; BERTERO, Carlos Osmar. Guerra Fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 3, p. 284-299, 2012.
- ALDAY, Hernan E. Contreras. O planejamento estratégico dentro do conceito de administração estratégica. **Revista FAE**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 9-16, 2000.
- ANSOFF, H. Igor. **Corporate strategy**: business policy for growth and expansion. New York: McGraw-Hill Book, 1965.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 285-314.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Coleção de Leis do Brasil - 1951, Página 8 Vol. 6. Poder Executivo. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 out.2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. V.2, 309 p. Brasília: CAPES, 2010.
- BRASIL. Portal da Legislação. 2016a. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>, Brasília. Acesso em: 01 set.2016.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. 2016b. Disponível em: <www.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Apresentação. 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/>> Acesso em: julho e agosto.2016.
- CAMARGOS, Marcos Antônio de; DIAS, Alexandre Teixeira. Estratégia, administração estratégica e estratégia corporativa: uma síntese teórica. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 27-39, 2003.
- CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Avaliação da pós-graduação**. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-dapos-graduacao>>. Acesso em: 29 maio.2016.
- CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Avaliação**. 2016a. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao>>. Acesso em: de maio a agosto.2016.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Legislação**. 2016b. Disponível em: <<http://capes.gov.br/legislacao>>. Acesso em: maio a agosto de 2016.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e Missão**. 2016c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 26 out.2016.

CARDOSO Jr., José Celso. **Planejamento governamental e gestão pública no Brasil: elementos para ressignificar o debate e capacitar o estado**. Brasília: IPEA. Brasília, 2011.

CASTOR, Belmiro Valverde Jobim; SUGA, Nelson. Planejamento e ação planejada: o difícil binômio. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. v. 22, n. 1, p. 102-122, 1988.

CHANDLER, Alfred D. **Strategy and structure: Chapters in the history of the American enterprise**. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Cambridge, 1962.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, p.7-20, 2005.

DE TONI, Jackson. Reflexões sobre as possibilidades do planejamento no setor público do orçamento participativo ao planejamento estratégico. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 949-976, 2002.

DIEHL, Carlos Alberto; DE SOUZA, Marcos Antônio; DOMINGOS, Laura Elaine Cabral. O uso da estatística descritiva na pesquisa em custos: análise do XIV Congresso Brasileiro de Custos. **ConTexto**, v. 7, n. 12, p 1-24, 2007.

FERNANDES, Vânia Claudia. **A Trajetória de uma Instituição Educacional entre o Público e o Privado: A Fundação Getúlio Vargas**. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_vania_fernandes.pdf . Acesso em: 14 nov.2016.

FONSECA, Claudia. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. **Horizontes Antropológicos**, v. 7, n. 16, p. 261-275, 2001.

FURTADO, Heitor Luiz; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 1, p. 15-23, 2014.

GHALLAB, Malik; NAU, Dana; TRAVERSO, Paolo. **Automated planning: theory & practice**. San Francisco: Morgan Kaufmann, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. O planejamento educacional na pós-graduação em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 494-521, 2014.

JARZABKOWSKI, Paula; BALOGUN, Julia; SEIDL, David. Strategizing: The challenges of a practice perspective. **Human relations**, v. 60, n. 1, p. 5-27, 2007.

JARZABKOWSKI, Paula; WILSON, David C. Pensando e agindo estrategicamente: novos desafios para a análise estratégica. **RAE**, v. 44, n. 4, p 11-20, 2004.

JOHNSON, Gerry; LANGLEY, Ann; MELIN, Leif; WHITTINGTON, Richard. **Strategy as practice**: research directions and resources. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

LE MOS, Carolina Siqueira. **Gestão pública orientada para resultados**: avaliando o caso de Minas Gerais. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa Curso de Mestrado em Administração Pública. Rio de Janeiro: FGV/EBAPE, 2009.

LYRIO, Maurício Vasconcellos Leão; DELLAGNELO, Eloíse Helena Livramento; LUNKES, Rogério João. O perfil metodológico da produção científica em orçamento público: uma análise do cenário brasileiro na primeira década do século XXI. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 3, n. 1, p. 90-106, 2013.

MACCARI, Emerson Antonio; COIMBRA, Fabio Claro; RODRIGUES, Leonel Cezar; ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro. Aplicação do modelo de planejamento estratégico em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 8, n. 16, p. 193-209, 2006.

MACCARI, Emerson Antonio; ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro; NISHIMURA, Augusto Takerissa; RODRIGUES, Leonel Cezar. A gestão dos programas de pós-graduação em administração com base no sistema de avaliação da CAPES. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1-16, outubro-dezembro 2009.

MACCARI, Emerson Antonio; LIMA, Manolita Correia; RICCIO, Edson Luiz. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68-96, 2009.

MACCARI, Emerson Antonio; MARTINS, Sergio Bomfim; MARTINS, Cibele Barsalini. Priorização multicritério de projetos em um programa de mestrado profissional. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 12, n. 2, p. 393-414, 2015.

MAIA, Jonas Lucio. **Estratégia como Prática**. São Carlos: Universidade de São Carlos, 2010.

MARTINS, Cibele Barsalini; MACCARI, Emerson Antônio; STOROPOLI, Jose Eduardo; ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro; RICCIO, Edson Luiz. A influência do sistema de avaliação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro. **Revista Gestão Universitária Na América Latina-GUAL**, v. 5, n. 3, p. 155-178, 2012.

MINTZBERG, Henry. The strategy concept I: Five Ps for strategy. **California management review**, v. 30, n. 1, p. 11-24, 1987.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza; HORTALE, Virginia Alonso; DE ARAÚJO HARTZ, Zulmira. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, p. 26-40, 2004.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Estrutura do ensino no Brasil**. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf>>. Acesso em: 04 dez.2015.

PARES, Ariel; VALLE, Beatrice. A retomada do planejamento governamental no Brasil e seus desafios In: GIACOMONI, James; PAGNUSSAT, José Luiz (org) **Planejamento e orçamento governamental**. Brasília: ENAP, 2006, p. 229 -270.

RIBEIRO, Renato Jorge Brown. Possibilidades de transformações no sistema de planejamento e orçamento no Brasil. In: Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 8, 2003. **Anais...** Macapá: CLAD, 2003.

SELZNICK, Philip. **Leadership in administration**: A sociological interpretation. Berkeley: UC PRESS, 1957.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: G.ROMANELLI; Z.M. M. BIASOLI-Alves (Orgs.), **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**, Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 159-174.

SOUZA, Antônio Ricardo. As trajetórias do planejamento governamental no Brasil: meio século de experiências na administração pública. **Revista do Serviço Público**. Enap, Brasília, v. 55, n. 4, p. 5-29, Out/Dez, 2004.

STEINER, George Albert. **Top Management Planning**. New York: Macmillan, 1969.

UFU. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Site Institucional**. Disponível em: <www.ufu.br/> Acesso em: maio a agosto.2016.

WHITTINGTON, Richard. Strategy practice and strategy process: family differences and the sociological eye. **Organization studies**, v. 28, n. 10, p. 1575-1586, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.