



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

ROBERTO BRAZILEIRO PAIXÃO

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE MESTRADOS
PROFISSIONAIS:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA MULTIDIMENSIONALIDADE E DA
NEGOCIAÇÃO

Salvador
2012

ROBERTO BRAZILEIRO PAIXÃO

**AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE MESTRADOS
PROFISSIONAIS:**
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA MULTIDIMENSIONALIDADE E DA
NEGOCIAÇÃO

Tese apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Leal Bruni

Co-orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório

Salvador
2012

Escola de Administração - UFBA

P149 Paixão, Roberto Brasileiro
Avaliação de impacto de mestrados profissionais: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação / Roberto Brasileiro Paixão. – 2012.
323 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Leal Bruni.

Co-orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, 2012.

1. Ensino superior – Pós-graduação – Avaliação - Brasil.
 2. Ensino superior – Pós-graduação – Estudo de casos.
- I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração.
II. Bruni, Adriano Leal. III. Título.

CDD 378.81

ROBERTO BRAZILEIRO PAIXÃO

**AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE MESTRADOS
PROFISSIONAIS:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA MULTIDIMENSIONALIDADE E DA
NEGOCIAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Administração, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Adriano Leal Bruni (orientador) _____
Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório (co-orientador) _____
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Diederichs Fischer _____
Doutora em Administração pela Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Rogério Hermida Quintella _____
Doutor em Gerenciamento Estratégico pela University of Brighton
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. João Luiz Becker _____
Doutor em Management Science pela University of California
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Graziela Dias Alperstedt _____
Doutora em Eng. de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que ainda que por trilhas tortuosas e cheias de testes de perseverança e fé, tem iluminado minha caminhada pessoal e profissional e mostrado que a saída está no simples.

Agradecimentos especiais ao Prof. Adriano Bruni pela parceria, confiança e amizade construídas ao longo destes anos. Sem falar das inúmeras revisões e discussões, nem sempre direcionadas ao tema da pesquisa, mas sempre produtivas e iluminadoras.

Ao Prof. Robinson Tenório, cuja co-orientação foi mais que fundamental para clarear as ideias e permitir encontrar um caminho instigante, relevante e viável, em meio a dúvidas e inquietudes teóricas.

Ao Prof. João Becker que, muito pacientemente e sabiamente, orientou-me durante o período de sanduíche em Porto Alegre, na UFRGS. A sua experiência e as nossas discussões semanais acabaram por delinear boa parte deste trabalho.

Aos professores Rogério Quintella, Tânia Fischer e Graziela Alperstedt, que aceitaram o convite para participar da defesa.

Aos professores do NPGA, com os quais convivi mais de perto durante os dois anos de créditos de disciplinas. Em especial ao professor Carlos Khoury, forte incentivador nos passos iniciais da caminhada no doutorado.

Aos professores Sérgio Góes, Sandro Cabral e Jader Souza, que participaram dos pré-testes deste trabalho e contribuíram, cada qual à sua maneira, para melhorá-lo.

Ao pessoal de apoio da Escola de Administração, especialmente, às colaboradoras do NPGA, Dacy e Anaélia.

Ao CNPq, pela disponibilização de bolsa para realização de “doutorado sanduíche no país”, no Rio Grande do Sul.

À amiga Aurora Zen, com quem tive boas discussões qualitativas e quantitativas em Porto Alegre e que, também, ajudou nos contatos com o mestrado profissional em Ensino de Matemática da UFRGS.

Ao amigo Daniel Armond, colega de doutorado e de profissão, pelas longas discussões e pelo acompanhamento do projeto, desde o início, em 2008.

À amiga Vera Deccó, pelo auxílio nas conversas sobre a operacionalização dos grupos focais. Suas dicas foram fundamentais.

Aos demais colegas de doutorado, dentre eles Gustavo Motta, Júlio Abreu, Ingrid Winkler e Leidimar Cândida.

À Profa. Dora, que com muito zelo e super dedicação, trabalhou na revisão do texto.

Aos meus pais, Salvador e Lourdinha, que sempre enxergaram na educação o caminho para o desenvolvimento humano e para a crítica.

A Mila, Lipe e Milinha, pela paciência e por acreditar que este caminho é importante para mim e para nossa família. Apesar das minhas inúmeras ausências, sem o apoio de vocês isso não seria possível. Obrigado por tudo!

*Dificuldades e obstáculos são fontes valiosas de
saúde e força para qualquer sociedade.*

Albert Einstein

PAIXÃO, Roberto Brasileiro. **Avaliação de impacto de mestrados profissionais: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação.** 302f. 2012. Tese (Doutorado) – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

Um dos principais pontos de discussão acerca dos mestrados profissionais (MPs) é sobre a forma de avaliá-los. Partindo da necessidade do processo avaliativo, esta pesquisa buscou analisar possíveis indicadores de impacto de cursos de mestrado profissional a partir de uma lógica multidimensional, baseada em Sander (1995), e negociada, baseada em Guba e Lincoln (1989). Para atingir o objetivo foi feita uma pesquisa utilizando a técnica Delphi em três rodadas com a participação de Coordenadores de MPs, Coordenadores de Área da Capes e Autores com artigos publicados sobre o tema. A análise dos dados permitiu a obtenção de uma lista de 21 indicadores de impacto dos MPs. Adicionalmente, foram coletados dados de cinco grupos focais com participantes de cursos de MPs, notadamente professores e alunos, de quatro universidades diferentes, com cursos em áreas diferentes. Os resultados, em conjunto com os resultados da Delphi, permitiram levantar algumas contribuições à sistemática de avaliação dos MPs, dentre elas: a) a reflexão sobre a identidade dos MPs é fundamental para a coerência dos processos avaliativos destes cursos; b) é importante ter fóruns locais, racionalizando cada curso, de forma contextualizada, sendo este processo o contrário da avaliação em larga escala ou, ainda, uma complementação da mesma; c) a avaliação externa, regulatória, não dispensa a autoavaliação; d) a inclusão de outras organizações (empresas, ONGs, governo, etc.) nas discussões sobre os impactos dos mestrados profissionais pode trazer à tona novos itens que agreguem melhorias ao processo avaliativo; e) a utilização de dimensões, sejam as propostas por Sander (1995) ou outras, têm impacto na racionalização dos indicadores e na possibilidade de redução e simplificação dos processos avaliativos, porém deve haver compartilhamento dos conceitos entre os participantes; e f) diferentes tipos de mestrado profissional possuem especificidades e a abordagem hermenêutica e dialética (negociação e envolvimento) pode auxiliar a captar seus impactos.

Palavras-chave: Mestrados profissionais; Avaliação; Dimensões; Negociação.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro. **Avaliação de impacto de mestrados profissionais: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação.** 302f. 2012. Tese (Doutorado) – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ABSTRACT

One of the main points of discussion of the Professional Masters (PMs) is how to evaluate them. Starting from the necessity of the evaluation process, this study sought to examine possible indicators of the Professional Master's courses' impact from a multidimensional logic, based on Sander (1995), and negotiated, based on Guba and Lincoln (1989). To achieve the goal, a research was done using the Delphi technique in three rounds with the participation of PMs Coordinators, Capes Area Coordinators and Authors with published articles about the subject. The data analysis was able to obtain a list of 21 indicators of the PMs impact. In addition, the data were collected from five focus groups with participants from PMs courses, notable teachers and students from four different universities, with courses in different fields. The results, together with the Delphi's results, allowed to raise some contributions to the systematic evaluation of the PMs, among them: a) the reflection on the identity of the PMs is crucial for the consistency of the evaluation processes of these courses, b) it is important having local forums, rationalizing each course, in context, this process is the opposite of a large-scale evaluation, or a complement of it; c) the external regulatory evaluation does not dispense the self-assessment; d) the inclusion of other organizations (companies, NGOs, government, etc.). in discussions on the impact of professional master's degrees can bring up new items that add to the evaluation process; e) the use of dimensions, whether these proposed by Sander (1995) or others, has an impact on the indicators' rationalization and on the possibility of reduction and simplification of the evaluation processes, although there must be sharing of ideas between the participants and f) different types of professional master's degree have specificities and the hermeneutic and dialectical approach (negotiation and involvement) can help capture their impacts .

Keywords: Professional Masters; Evaluation; Dimensions; Negotiation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo esquemático do Capítulo 1.....	18
Figura 2: Modelo esquemático do Capítulo 2.....	29
Figura 3: Sistema de Pós-Graduação brasileiro.....	34
Figura 4: Modelo esquemático do Capítulo 3.....	66
Figura 5: Qualidade, pertinência e avaliação institucional.....	71
Figura 6: Processo da avaliação como negociação.....	99
Figura 7: Mapa conceitual das quatro gerações propostas por Guba e Lincoln (1989).	100
Figura 8: Mapa conceitual das cinco dimensões.....	101
Figura 9: As quatro dimensões propostas por Sander (1995).....	103
Figura 10: Paradigma multidimensional da administração da educação.....	104
Figura 11: Associação das dimensões, atributos e critérios de qualidade.....	108
Figura 12: Associação das dimensões, atributos e critérios de qualidade com a evolução da avaliação.....	109
Figura 13: Modelo esquemático do Capítulo 4.....	110
Figura 14: Modelo de Análise.....	112
Figura 15: Sequência de execução da técnica Delphi.....	115
Figura 16: Funções <i>Link</i>	120
Figura 17: Operacionalização da pesquisa.....	130
Figura 18: Modelo esquemático do Capítulo 5.....	147
Figura 19: Diagrama de Venn com indicadores e grupos.....	155
Figura 20: Indicadores e dimensões (todos os grupos).....	163
Figura 21: Matriz dimensão principal x secundária (todos os grupos).....	163
Figura 22: Indicadores e dimensões (grupo de Coord. de MPs).....	165
Figura 23: Matriz dimensão principal x secundária (grupo de Coord. de MPs).....	165
Figura 24: Modelo esquemático do Capítulo 6.....	206

LISTA DE QADROS

Quadro 1: Evolução dos principais pontos da legislação sobre os MPs.	42
Quadro 2: Comparativo dos cursos presentes na pós-graduação brasileira.	60
Quadro 3: Síntese para Avaliação Global.	80
Quadro 4 – Convidados por grupo.	133
Quadro 5 - Cronograma da 1ª rodada Delphi.	134
Quadro 6 - Resumo da 1ª rodada Delphi.	134
Quadro 7 - Cronograma da 2ª rodada Delphi.	135
Quadro 8 - Frases utilizadas na 2ª rodada para caracterizar as dimensões.	136
Quadro 9 - Resumo da 2ª rodada Delphi.	136
Quadro 10 - Cronograma da 3ª rodada Delphi.	137
Quadro 11 - Resumo da 3ª rodada Delphi.	138
Quadro 12 – Cursos participantes dos grupos focais.	141
Quadro 13 – Participantes dos grupos focais (alunos e professores).	142
Quadro 14 – Roteiro para realização dos grupos focais.	145
Quadro 15 – Aperfeiçoamento geral da avaliação (IC-A Questão 1).	167
Quadro 16 – Sistematização da avaliação (IC-B Questão 2).	167
Quadro 17 – Lista de indicadores ao final da Delphi.	170
Quadro 18 – Grupos focais e seus participantes (alunos e professores).	171
Quadro 19 – Idade dos participantes dos grupos focais.	171
Quadro 20 – Escolaridade dos professores dos grupos focais.	172
Quadro 21 – Área de formação dos professores dos grupos focais.	172
Quadro 22 – País de formação dos professores dos grupos focais.	173
Quadro 23 – Período de formação dos professores dos grupos focais.	173
Quadro 24 – Tempo de experiência docente dos professores dos grupos focais. ...	174
Quadro 25 – Quantitativo dos professores que já coordenaram MPs.	174
Quadro 26 – Conhecimento da avaliação da Capes dos professores dos grupos focais.	175
Quadro 27 – Pesquisa avaliação de cursos por parte dos professores dos grupos focais.	175
Quadro 28 – A ampliação do conhecimento aplicado do egresso (IC-A Questão 1).	177

Quadro 29 – Aplicabilidade das pesquisas nas organizações (IC-B Questão 1).....	178
Quadro 30 – Crescimento profissional do egresso em termos de carreira (IC-C Questão 1).	179
Quadro 31 – Ampliação da relação universidade-organização (IC-D Questão 1)...	179
Quadro 32 – Produção de cunho técnico (IC-E Questão 1).	180
Quadro 33 – Lista de indicadores ao final da Delphi x Impactos identificados nos GFs.	181
Quadro 34 – Lista de indicadores mais relevantes para os grupos focais.	186
Quadro 35 – Permite refletir sobre vários aspectos organizadamente (IC-A Questão 4).	188
Quadro 36 – Sistematiza a forma de entender e definir indicadores (IC-B Questão 4).	189
Quadro 37 – Dificulta o processo e traz excesso de subjetividade (IC-C Questão 4).	189
Quadro 38 – É importante ter homogeneidade conceitual (IC-D Questão 4).	190
Quadro 39 – Aumenta o envolvimento do grupo no processo avaliativo (IC-A Questão 6).	194
Quadro 40 – Repensar os objetivos do MP (IC-B Questão 6).	195
Quadro 41 – Aprende-se com os outros (IC-C Questão 6).	195
Quadro 42 – Sistematiza o processo avaliativo (IC-D Questão 6).	196
Quadro 43 – Refletir sobre a avaliação de MPs (IC-A Questão 7).	199
Quadro 44 – Refletir sobre a identidade dos MPs (IC-B Questão 7).	200
Quadro 45 – Discutir de forma contextualizada e em grupo (IC-C Questão 7).	200
Quadro 46 – Refletir sobre a sistemática de avaliação da Capes (IC-D Questão 7).	201
Quadro 47: Indicadores ordenados.	300
Quadro 48: Dimensões e indicadores.	302
Quadro 49: Indicadores e as dimensões principal e secundária.	302

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolaridade dos participantes da 1ª rodada Delphi.	148
Tabela 2: Idade dos participantes da 1ª rodada Delphi.	148
Tabela 3: Vínculo profissional dos participantes da 1ª rodada Delphi.	149
Tabela 4: Região do país dos participantes da 1ª rodada Delphi.	149
Tabela 5: Tempo de estudo, pesquisa ou trabalho com o tema dos participantes da 1ª rodada Delphi.	150
Tabela 6: Lista de indicadores obtidos após a 1ª rodada Delphi.	151
Tabela 7: Lista de indicadores obtidos após a 1ª rodada Delphi (grupo Coord. de MPs).	153
Tabela 8: Lista de indicadores obtidos após a 1ª rodada Delphi (grupo Coord. de Área Capes).	154
Tabela 9: Lista de indicadores obtidos após a 1ª rodada Delphi (grupo Autores). ...	154
Tabela 10: Escolaridade dos participantes da 2ª rodada Delphi.	157
Tabela 11: Idade dos participantes da 2ª rodada Delphi.	157
Tabela 12: Vínculo profissional dos participantes da 2ª rodada Delphi.	158
Tabela 13: Região do país dos participantes da 2ª rodada Delphi.	158
Tabela 14: Tempo de estudo, pesquisa ou trabalho com o tema dos participantes da 2ª rodada Delphi.	159
Tabela 15: Indicadores ordenados por importância agrupada.	160
Tabela 16: Ideias Centrais da questão 1 da 3ª rodada da Delphi.	167
Tabela 17: ICs da 1ª questão dos grupos focais.	176
Tabela 18: ICs da 1ª questão - por grupo focal.	182
Tabela 19: ICs da 1ª questão – por professores que pesquisam ou já pesquisaram MPs.	183
Tabela 20: ICs da 1ª questão – por nível de conhecimento sobre a avaliação da Capes para MPs.	184
Tabela 21: Outros impactos identificados na 3ª questão dos grupos focais.	186
Tabela 22: ICs da 4ª questão dos grupos focais.	188
Tabela 23: ICs da 4ª questão - por grupo focal.	190
Tabela 24: ICs da 4ª questão – por professores que pesquisam ou já pesquisaram MPs.	191

Tabela 25: ICs da 4ª questão – por nível de conhecimento sobre a avaliação da Capes para MPs.	191
Tabela 26: ICs da 6ª questão dos grupos focais.	193
Tabela 27: ICs da 6ª questão - por grupo focal.	196
Tabela 28: ICs da 6ª questão – por professores e alunos.	197
Tabela 29: ICs da 6ª questão – por nível de conhecimento sobre a avaliação da Capes para MPs.	197
Tabela 30: ICs da 7ª questão dos grupos focais.	198
Tabela 31: ICs da 7ª questão - por grupo focal.	201
Tabela 32: ICs da 7ª questão - por professor e aluno.	202
Tabela 33: ICs da 7ª questão – por nível de conhecimento sobre a avaliação da Capes para MPs.	202
Tabela 34: ICs da 8ª questão dos grupos focais.	203

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
1.1	Contextualização.....	18
1.2	Questões Orientadoras da Pesquisa.....	20
1.3	Os Objetivos.....	21
1.4	Justificativa.....	22
2	A SISTEMÁTICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	29
2.1	Entre o Básico e o Aplicado	29
2.2	A Pós-Graduação no Brasil.....	34
2.3	A Evolução da Legislação Sobre os Mestrados Profissionais.....	37
2.4	Os Mestrados Profissionais.....	42
2.5	Distinções entre o Mestrado Profissional e o Acadêmico.....	49
2.6	Distinções entre o Mestrado Profissional e a Especialização	53
2.7	O Trabalho Final nos Mestrados Profissionais.....	57
2.8	Experiências de MPs Relatadas na Literatura Acadêmica.....	60
3	O PROCESSO AVALIATIVO	66
3.1	Sobre a Avaliação	66
3.2	Avaliação de Desempenho e de Impacto.....	73
3.3	O Estado Avaliador	77
3.4	Avaliação da Pós-Graduação no Brasil.....	79
3.5	Avaliação dos Mestrados Profissionais	84
3.6	Avaliação dos Mestrados Profissionais No Triênio 2007-2009	89
3.7	Avaliação Institucional e da Pós-Graduação em Outros Países	91
3.8	A Avaliação Negociada Proposta por Guba e Lincoln.....	93
3.9	A Avaliação Multidimensional Proposta por Sander.....	101
3.10	A Avaliação e a Busca da Qualidade	105
4	MÉTODO	110
4.1	Caracterização da Pesquisa	110
4.2	Modelo de Análise.....	111
4.3	Métodos e Técnicas Utilizadas.....	112
4.3.1	Técnica Delphi	113
4.3.2	Regressão Logística Ordinal	117

4.3.3	Grupos Focais.....	120
4.3.4	Discurso do Sujeito Coletivo	124
4.4	Operacionalização da Pesquisa.....	129
4.4.1	Coleta de Dados utilizando a Delphi	130
4.4.1.1	Primeira rodada	131
4.4.1.2	Segunda rodada	134
4.4.1.3	Terceira rodada.....	136
4.4.2	Procedimentos para Regressão Logística Ordinal	138
4.4.3	Coleta de Dados utilizando Grupos Focais	140
4.4.4	Construção dos Discursos dos Sujeitos Coletivos	145
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	147
5.1	Primeira rodada da Delphi.....	147
5.1.1	Informações Gerais	147
5.1.2	Impactos sugeridos para avaliação.....	150
5.2	Segunda rodada da Delphi.....	156
5.2.1	Informações Gerais	156
5.2.2	Análise da Importância Agrupada dos Indicadores	159
5.2.3	Análise das Dimensões dos Indicadores.....	162
5.3	Terceira rodada da Delphi.....	166
5.4	Os Grupos Focais	171
5.4.1	Sobre os impactos a serem avaliados.....	175
5.4.2	Os indicadores mais relevantes	184
5.4.3	Outros indicadores	186
5.4.4	Sobre a inclusão de dimensões	187
5.4.5	Mudanças na relação de indicadores.....	192
5.4.6	Sobre a negociação contextualizada.....	192
5.4.7	Os pontos mais importantes dos grupos focais.....	197
5.4.8	Pontos adicionais sobre avaliação dos impactos de MPs	203
6	CONCLUSÕES	206
6.1	Síntese dos resultados obtidos	206
6.2	Limitações e Pesquisas futuras.....	212
	REFERÊNCIAS.....	214
	APÊNDICE A – Sistemática de Avaliação da Capes (Mestrado e Doutorado Acadêmicos).....	225

APÊNDICE B – Lista de Autores convidados para o Delphi	241
APÊNDICE C – Lista de Coordenadores de Área da Capes convidados para o Delphi 243	
APÊNDICE D – Lista de Coordenações de cursos de mestrado profissional convidados para o Delphi.....	245
APÊNDICE E – Instrumento de coleta aplicado na primeira rodada da Delphi.....	255
APÊNDICE F – Lista de respostas obtidas na primeira etapa da delphi	262
APÊNDICE G – Instrumento de coleta aplicado na segunda rodada da Delphi.....	268
APÊNDICE H – Estatísticas obtidas a partir da segunda rodada da Delphi.....	289
APÊNDICE I – Instrumento de coleta aplicado na terceira rodada da Delphi	295
APÊNDICE J – Ficha entregue aos participantes dos grupos focais	305
APÊNDICE K – Roteiro para realização dos grupos focais.....	306
APÊNDICE L – Slides com questões apresentadas aos participantes dos grupos focais	307
ANEXO A – Sistemática de Avaliação da Capes (Mestrados Profissionais).....	315
ANEXO B – Carta Enviada ao Presidente da Capes	323

1. INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, é feita uma contextualização da discussão que envolve a distinção entre os cursos *stricto sensu*, especificamente o mestrado acadêmico e o mestrado profissional, uma introdução sobre a avaliação de cursos, a definição do problema de pesquisa e dos objetivos, tanto o geral, quanto os específicos. É apresentada, ainda, a justificativa para a escolha do tema da pesquisa, bem como sua relevância e caráter inovador da pesquisa. Um modelo esquemático do primeiro capítulo pode ser visualizado na Figura 1.

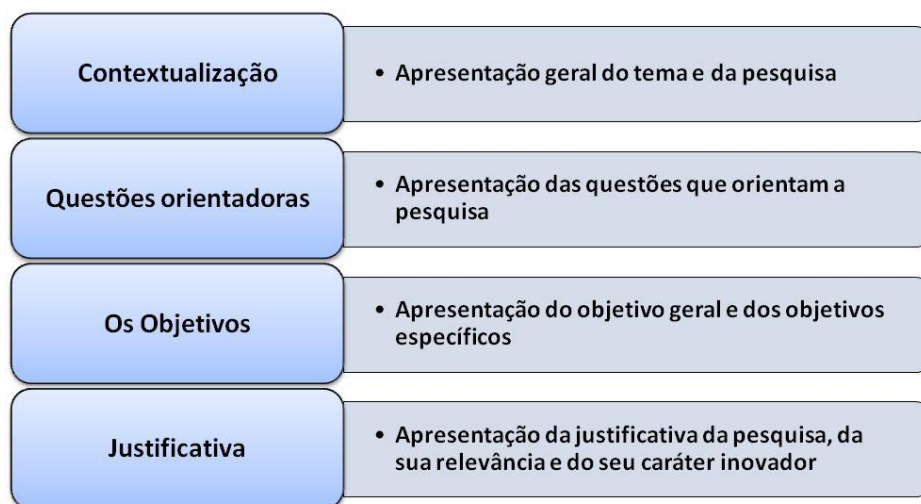


Figura 1: Modelo esquemático do Capítulo 1.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

As primeiras escolas profissionais e de negócios foram fundadas com a premissa de existir uma relação próxima entre teoria e prática. Está ancorada nesta premissa a ideia de que o estudo sistematizado, leia-se teoria, pode auxiliar a prática. De forma análoga, os estudos sobre as práticas poderiam influenciar na sistematização de teorias (TUSHMAN et al. 2007, p. 345).

A produção intelectual e científica constitui-se um dos principais componentes de classificação dos programas de MBA (mestrados) e PhD's (doutorado) das universidades americanas (principalmente destas). A competição entre elas acabou

por estabelecer um sistema de incentivo à publicação que, progressivamente, tem levado a uma desconexão da relação entre a teoria e a prática nestas escolas (VASCONCELOS; VASCONCELOS, p. 362), o que comumente é chamado de dilema rigor e relevância.

Stokes (2005, p. 23) afirma que o ponto de partida para discussão sobre teoria e prática (ou teoria *versus* prática) seria a conceituação de pesquisa básica e de pesquisa aplicada. Ambas são conceitualmente diferentes e, assim, foram construídas historicamente, enquanto constructos epistemológicos. A pesquisa básica é qualificada, fundamentalmente, pela busca da ampliação da compreensão dos fenômenos de uma área do conhecimento, aumentando o nível de entendimento do fundamental. Por outro lado, a pesquisa aplicada estaria voltada para o atendimento de uma necessidade de uma organização ou de um indivíduo ou de um grupo da sociedade.

Presume-se que exista uma tensão entre os objetivos das pesquisas básica e aplicada, o que as mantêm empiricamente separadas. Porém, a história tem mostrado, com tanta frequência, progressos científicos da busca do entendimento e de análises de possibilidades de usos e que esta tensão seria muito mais aparente do que efetiva. Em outras palavras, as pesquisas básicas e aplicadas não possuem domínios inerentemente separados. Muito pelo contrário, desenvolvem-se, e assim foi ao longo da história, de forma muito próxima e, muitas vezes, trazendo consigo os ideais de investigação fundamental e aplicação, tal qual a pesquisa de Pasteur sobre os microorganismos responsáveis pela fermentação e a aplicação disso na fabricação de álcool de beterraba na França (STOKES, 2005).

De forma análoga à distinção das pesquisas básica e aplicada, poder-se-ia considerar a distinção em relação aos cursos de mestrado acadêmicos e profissionais. Sem adentrar em pormenores conceituais, a Capes considera duas vertentes de cursos de mestrado: a) a acadêmica, que tem o intuito de formar pesquisadores e consubstancia-se na oferta do doutorado; e b) a profissional, cujo objetivo é formar profissionais capacitados para o desempenho de outras atividades, que não a pesquisa científica, ou seja, para o mercado de trabalho (FISCHER, 2003, p. 120).

Feltes e Baltar (2005, p. 75) argumentam que as universidades representam o fórum adequado para discussões sobre o complexo tecido social. Porém, o meio empresarial não está representado, haja vista na baixa interlocução com as universidades. Para os autores, os mestrados profissionais (MPs) representam uma quebra do aparente paradigma dicotômico entre teoria e prática ou ciência e tecnologia.

Nesta linha, os mestrados ditos acadêmicos aproximar-se-iam da chamada pesquisa básica, enquanto os MPs estariam ligados à pesquisa aplicada. Contudo, como citado anteriormente no exemplo de Pasteur, existem muitos casos de pesquisas que não seriam eminentemente profissionais, nem tampouco fundamentalmente acadêmicas. Seriam algo entre uma esfera e outra, cuja caracterização seria árdua e, talvez, até inglória. Considerando as áreas do conhecimento, novamente pode-se ter áreas onde a pesquisa acadêmica ou básica e a pesquisa aplicada, profissional, estão fundamentalmente imbricadas, e as aplicações de uso sejam praticamente indissociáveis.

No cerne dessa discussão, está a questão da avaliação dos cursos de mestrado profissional, notadamente a avaliação externa realizada pela Capes. O principal ponto é a necessidade de ter avaliações separadas para as modalidades de mestrado acadêmico e profissional, como é notadamente destacado por Castro (2005), Ribeiro (2005), Agopyan e Lobo (2007), Negret (2008), Fischer (2010a, 2010b) e Menandro (2010).

E partindo do processo avaliativo, Negret (2008) enfatiza a relevância da busca pelos impactos que os MPs geram, sendo estes mais importantes do que a análise do seu desempenho enquanto curso. Trata-se de analisar diretamente a aplicabilidade dos resultados da pesquisa, por exemplo, seja na área de saúde ou nas políticas públicas.

1.2 QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA

A questão central desta pesquisa refere-se à análise dos impactos dos cursos de mestrado profissional brasileiros, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a legislação nacional. Porém, além dos impactos dos cursos, existe o interesse em verificar a sua identificação numa lógica multidimensional e negociada (contextualizada). Assim, optou-se por trabalhar com as seguintes questões orientadoras da pesquisa:

- a) Quais indicadores de impactos de um curso de mestrado profissional são tidos como mais importantes, partindo-se de uma lógica negociada e multidimensional?
- b) De que forma a identificação de impactos numa lógica multidimensional contribui para o processo avaliativo?
- c) De que forma a identificação de impactos de forma negociada e, conseqüentemente, contextualizada contribui para o processo avaliativo?

1.3 Os OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é propor um conjunto de possíveis indicadores de impacto de cursos de mestrado profissional, a partir de uma lógica multidimensional, baseada em Sander (1995), e negociada, baseada em Guba e Lincoln (1989). Ou seja, a partir de múltiplas dimensões e da avaliação como negociação.

Destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os impactos de cursos de mestrado profissional, a partir da visão de Coordenadores de MPs, de Coordenadores de Área da Capes e de autores do tema;
- b) Analisar os impactos de cursos de mestrado profissional a partir da lógica multidimensional proposta por Sander (1995);
- c) Verificar de que forma a racionalização de impactos a partir de múltiplas dimensões pode contribuir para o processo avaliativo;
- d) Verificar de que forma a racionalização de impactos a partir de uma abordagem negociada e contextualizada (GUBBA; LINCOLN, 1989) pode contribuir para o processo avaliativo;

- e) Propor contribuições à sistemática de gestão e avaliação dos cursos profissionais, mantendo a coerência em relação aos seus objetivos.

1.4 JUSTIFICATIVA

O surgimento de um novo formato educacional traz consigo muitas indagações e poucas certezas. Mesmo nos formatos estabelecidos há décadas, é normal que discussões acaloradas sejam iniciadas (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010, p. 361). Assim acontece com os mestrados profissionais (MPs), por representarem um novo formato, ao mesmo tempo em que trazem discussões sobre o formato estabelecido.

Os MPs foram previstos na regulamentação inicial da pós-graduação brasileira, através do parecer nº. 977 de 1965, denominado de “Parecer Sicupira”, uma referência ao relator Newton Sicupira. Nesse parecer, há uma orientação para a criação de cursos com viés profissional. Contudo, os esforços da pós-graduação nacional foram historicamente muito mais intensos, no sentido de formar professores e pesquisadores, para fomentar a própria pós-graduação (FISCHER, 2003, p. 120).

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes) foi criada em 1951 com o objetivo de prover pessoal especializado, em quantidade e qualidade, para empreendimentos públicos e privados, que visem ao desenvolvimento do país. Ou seja, a capacitação voltada para o mercado profissional mereceu a mesma atenção, no início, que os quadros universitários. Nas décadas de 1960 e, principalmente, na de 1970, a política volta-se, fortemente, para a formação de professores e pesquisadores (PIQUET; LEAL; TERRA, 2005, p. 31).

Pode-se afirmar que a educação brasileira tem no crescimento da sua pós-graduação, nas últimas décadas, um fato relevante. A expansão dos cursos *stricto sensu*, diga-se de mestrado e doutorado, bem como os cursos *lato sensu*, leia-se de especialização, foi marcante. No caso dos mestrados e doutorados, este crescimento está diretamente ligado à reforma universitária de 1969 e à necessidade

de prover os quadros de docentes e pesquisadores para tais instituições. Como a legislação e os critérios de avaliação passaram a privilegiar as instituições com um percentual de professores e pesquisadores com os títulos de mestre e doutor, estes passam a ser necessários para o ingresso em carreiras acadêmicas (BERTERO, 2006, p. 66).

As décadas de 1960 e 1970 foram de forte apoio aos cursos de mestrado e início dos cursos de doutorado. A ênfase da Capes era na formação de doutores, de forma a criar multiplicadores para garantir a formação de pesquisadores e docentes (FISCHER, 2003, p. 120).

A pós-graduação brasileira obteve pleno êxito como um sistema concebido para formar professores e pesquisadores para as universidades. Porém, dois ambientes parecem ter ficado inexplorados: as empresas que necessitam de profissionais com formação de alto nível, além da graduação; e as instituições de ensino que muitas vezes precisam de um professor com perfil diferente do acadêmico-pesquisador (CASTRO, 2005, p. 16-17).

Os primeiros cursos de mestrado profissional datam da década de 1990 e representam o reconhecimento da necessidade e uma alternativa em relação à formação de professores e pesquisadores, ou seja, um formato que orienta o ensino para aplicação, para a prática (FISCHER, 2005, p. 24). Melo e Oliveira (2005, p. 108) destacam que o surgimento dos MPs corresponde a uma busca pela aproximação da produção acadêmica às práticas laborais, isto é, um olhar voltado para as necessidades do mercado de trabalho.

Fischer (2003, p. 120) destaca que, em 1995, a Capes criou um grupo interdisciplinar com o objetivo de refletir sobre a pós-graduação e regular a criação dos MPs. As discussões desse grupo foram em grande parte absorvidas pela Portaria nº. 47, de 17 de outubro de 1995, a qual determina a implantação, por parte da Capes, de procedimentos referentes à recomendação, acompanhamento e avaliação dos MPs.

No âmbito jurídico, os anos de 1998, 1999, 2001, 2002 e 2009 também foram marcados por novas deliberações acerca dos MPs. Novas portarias e outros documentos davam mais clareza aos aspectos diferenciados destes, em comparação com os demais cursos de pós-graduação (*stricto e lato sensu*).

Em 1998, foram aprovados 24 cursos de mestrado profissional. Em 2002 o número de MPs chegou a 100, e a 225 em 2008 (NEGRET, 2008, p. 218). Atualmente, os dados disponibilizados pela Capes informam a existência de 243 MPs no país, tomando como base o ano de 2009 (CAPES, 2010a).

Destaca-se, também, a criação do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FNMP), criado a partir do Fórum Nacional de Pós-Graduação, sobre o papel dos mestrados profissionais e do primeiro Encontro de Coordenadores de Mestrados Profissionais. Nas reuniões, trocam-se experiências, preocupações e expectativas de quem literalmente vivencia e desenvolve os MPs (AGOPYAN; LOBO, 2007, p. 294).

A introdução dos MPs, no ambiente acadêmico brasileiro, não ocorreu de forma branda. Silveira e Pinto (2005, p. 38) destacam que poucas discussões têm causado maior polêmica do que às relativas aos MPs. Fischer (2010a, p. 354) assevera que a polêmica dá-se por conta do fomento de novos cursos de MPs, por parte do Ministério da Educação, por meio da Capes e do Conselho Nacional de Educação, e pela comunidade acadêmica que se mantém dividida entre as áreas que oferecem MPs e as que reagem a ele. Para Piquet, Leal e Terra (2005, p. 30-31) parte da comunidade acadêmica rejeitou (e ainda rejeita), os MPs, considerando-os como cursos de “segunda linha”, mesmo pouco conhecendo as suas especificidades. Existe ainda, por parte das instituições, como destaca Virmond (2002, p. 123), uma falsa percepção de que o mestrado profissional pode desaboná-la e que apenas os programas acadêmicos dão prestígio e promovem a qualificação da universidade, o que representa um equívoco.

Algumas áreas tipicamente profissionalizantes, como a Enfermagem, o Direito, as Ciências Agrárias e a Farmácia, têm um número de cursos de MPs bastante

reduzido, denotando que este tipo de curso ainda não foi disseminado de forma adequada em todas as áreas do conhecimento (AGOPYAN; LOBO, 2007, p. 296).

Scarano e Oliveira (2005, p. 90), ao comentar sobre a área de Ecologia e Meio Ambiente, destacam que apesar da área deter o quarto maior impacto de produção científica do país, os problemas ambientais, incluindo o desmatamento da Amazônia, alcançam níveis sem precedentes. Isto seria, na visão dos autores, um forte indício do distanciamento entre a produção de conhecimento ecológico e a prática referente à tomada de decisão, ou seja, o ambiente profissional.

Em suma, os MPs representam uma reconstrução da pós-graduação como uma estratégia para atendimentos dos setores profissionais. Como toda proposta inovadora, apesar de já constar na legislação há bastante tempo e dos primeiros cursos já terem mais de dez anos, trazem consigo os elementos de sedução e risco. Sedução por conta dos novos modelos curriculares, da mescla do quadro docente, com profissionais e professores doutores, das articulações necessárias entre teoria e prática e da conciliação dos estudos com o trabalho. Risco por conta da proposta de conciliar os contrários, os eixos acadêmico e profissional (FISCHER, 2003; FISCHER, 2010a). Os MPs enfrentam um sistema institucionalizado, voltado para a formação de professores e para a pesquisa acadêmica. Dessa forma, caminha-se numa arena de interesses em meio a currículos e projetos pedagógicos, em meio a embates entre a docência e a consultoria, entre comunidades acadêmicas, e entre estas e as agências reguladoras, onde:

[...] a prática acadêmica é o desafio. Imaginar, criar e desenvolver cursos inovadores em sistema fortemente regulado, com fortes componentes isomórficos com as áreas tradicionais de ciência (que são o paradigma para todas as demais) se constitui de fato em grande desafio (FISCHER, 2010a, p. 354).

Assim, é necessário aprender ainda mais sobre os MPs e sobre a sua identidade, de forma a entender suas especificidades e relações com os demais programas de formação, notadamente os cursos de pós-graduação (RUAS, 2003, p. 56).

Isto se torna ainda mais relevante face aos problemas de ordem profissional, especificamente qualificação de mão-de-obra, notados no Brasil (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011), na última década. Os MPs tem se difundido, porém, dentro de um sistema eminentemente acadêmico, que, por exemplo, avalia seus resultados a partir da ótica tradicional da academia. Este é um dos pontos críticos do debate acerca dos MPs: a sua avaliação.

As avaliações externas, realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sempre incluíram os mestrados profissionais no âmbito dos programas acadêmicos, sendo, então, avaliados a partir de critérios e indicadores aplicados aos mestrados e doutorados acadêmicos. Apenas no triênio 2007-2010 os MPs ganharam uma ficha de avaliação exclusiva, com itens mais próximos à sua realidade. Contudo, apesar significativa mudança, o avanço não foi tão contundente, principalmente no que concerne à captação dos impactos dos MPs nos alunos e na sociedade de uma forma geral.

Neste sentido, a avaliação não pode ser tida como um processo exclusivamente técnico. É um processo fundamentalmente político, complexo, onde avaliador e o objeto avaliado buscam uma mudança qualitativa. Assim, pode ser encarado numa ótica autoritária do poder de julgar ou numa ótica emancipatória e dialética (DEMO, 1999b). Dessa forma, antes de avaliar, é necessário saber de que avaliação se está falando (SGUISSARDI, 1997).

Definir critérios de avaliação, por mais qualitativos que sejam, exige definição transparente, recorte teórico bem definido e que permitam um fácil e desimpedido acesso. Nenhum critério é completamente objetivo ou subjetivo. Corroborando a visão de Demo (1996), a busca não deve ser pelos critérios tidos como mais objetivos, mas sim por critérios transparentes, éticos, dignos e justos, obtidos pela via do questionamento sistemático e participativo.

A discussão sobre a construção de indicadores tem se apresentado como fator relevante para as Ciências Sociais, especialmente, para o campo educacional. Na pesquisa científica, esta construção já é complexa, pois se constitui em teorias e seus diferentes graus de generalidade e abstração em categorias e em proposições.

Na avaliação educacional, a complexidade é evidenciada pela necessidade de construção de modelos para valorar políticas, programas e projetos, os quais expressam concepções teóricas e abordagens determinadas, além de interesses sociopolíticos de grupos e representações sobre a qualidade em educação. Assim, faz-se necessário um cuidado especial, em termos epistemológico e metodológico, no processo de construção de indicadores. Estes devem ser entendidos como instrumentos de categorização que se configurem numa representação cognitiva do real. E a realidade social é complexa por também ser multidimensional, permitindo, sempre, apenas visões parciais dos fenômenos a partir dos indicadores.

Nas palavras de Ferreira e Tenório (2010, p. 148-149):

“[...] independente dos mesmos poderem ser medidos a partir de escalas nominais, ordinais, de intervalos ou proporcionais a sua importância como operadores dos conceitos que permitem delimitar aspectos da realidade para conhecê-la não pode ser desprezada, o que será definido em função das teorias de referências”.

Como destacam Morosini e Leite (1997), para que a avaliação seja densa é importante pensar nos processos educacionais numa perspectiva acadêmica crítica, que considere a totalidade universitária, ou seja, que contemple uma visão pluralista e participativa.

Em termos fundamentais, os indicadores exigem a explicitação de objetivos políticos. Em termos práticos, existe ainda a necessidade de complementá-los com outras informações para produzir um diagnóstico situacional (PAUL; RIBEIRO; PILATTI, 1992). Há de se pensar, então, em sistematizar o quantitativo com o qualitativo.

Em outras palavras, como destaca Sobrinho (1997), cada instituição tem suas características, suas demandas, suas indagações, sua casuística. Portanto, um modelo único, geral, padronizado dificilmente conseguirá atender a todos e, principalmente, contribuir para ser um catalisador de mudanças efetivas em busca da qualidade educacional, até porque a qualidade é um constructo abstrato e complexo, como já colocado (FERREIRA; TENÓRIO, 2010). Assim, o valor de um

programa deve estar centrado na sua missão e em critérios que dêem conta de captar a realidade contextualizada.

Não se pode satisfazer-se em avaliar o ocorrido, mas necessita-se refletir sobre os processos à luz dos princípios de justiça social (FERREIRA; TENÓRIO, 2010). Dessa forma, a avaliação deve ser vista como uma prática constante, que inclua os atores envolvidos e, assim, compartilhe a complexidade e solidifique o comprometimento, culminando na legitimidade e continuidade processual, ou seja, no estabelecimento de uma cultura avaliativa.

Corroborar-se, então, à abordagem intucionista-pluralista, hermenêutica e dialética, que se processe a partir da inclusão, da negociação e do envolvimento dos participantes, em prol da construção de modelos multidimensionais coletivos que possam, efetivamente, trazer melhorias para a sociedade, tal qual posto nesta pesquisa a partir da linha argumentativa de Guba e Lincoln (1989), da avaliação como negociação, e de Sander (1995), da avaliação a partir de múltiplas dimensões. Afinal de contas, não se deve discutir sobre avaliar ou não avaliar, mas como a avaliação deve ser processada (WOLYNEC, 1992), principalmente face às discussões recentes sobre os mestrados profissionais, em suas várias vertentes. A avaliação está, cada vez mais, na ordem do dia das universidades e, conseqüentemente, dos seus cursos, seja ela interna ou externa (SCHWARTZMAN, 1997).

2 A SISTEMÁTICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, é feita inicialmente uma introdução, com a discussão sobre a pesquisa básica e a aplicada. Em seguida, é apresentando o sistema de pós-graduação brasileiro, com seus formatos de cursos. O curso de mestrado profissional é abordado nos tópicos seguintes, tratando-se especificamente da evolução da legislação pertinente, das características específicas destes cursos, da sua aproximação e distanciamento dos cursos de mestrado acadêmico e de pós-graduação *lato sensu* e das possibilidades de trabalho final. Ademais, são trazidas experiências de cursos de mestrados profissionais relatadas na literatura acadêmica brasileira. Um modelo esquemático do capítulo pode ser visualizado na Figura 2.

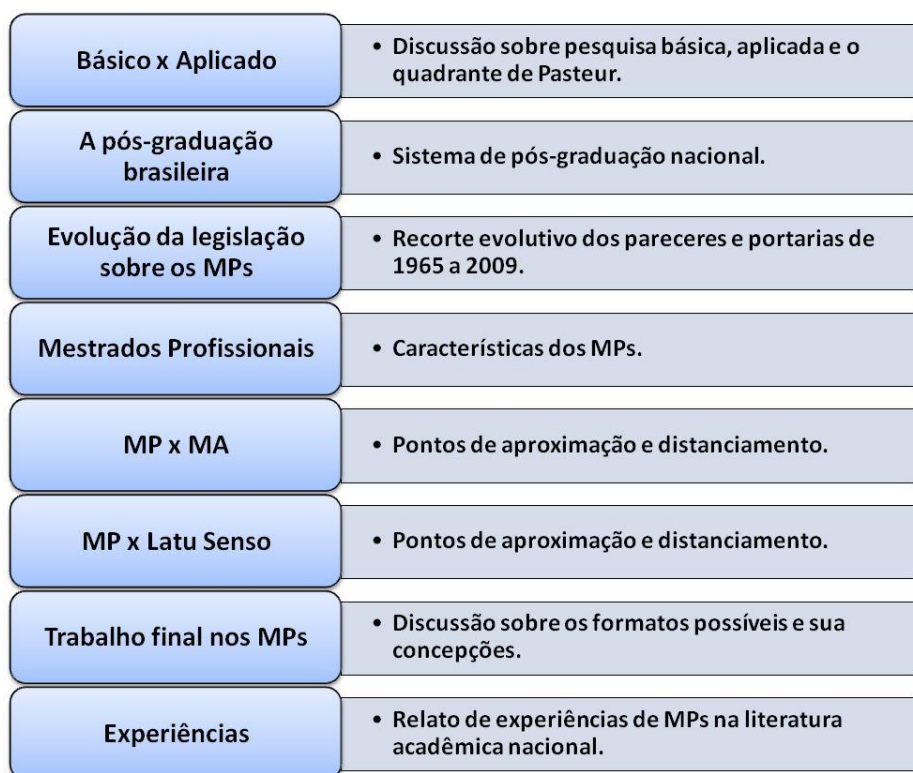


Figura 2: Modelo esquemático do Capítulo 2.

2.1 ENTRE O BÁSICO E O APLICADO

A discussão em torno da pesquisa básica e da pesquisa aplicada faz parte do paradigma dominante da política científica e tecnológica e nas formas de enxergar

os papéis dos diferentes atores envolvidos, ou seja, o governo, os pesquisadores e os meios de comunicação (STOKES, 2005, p. 26). Ou, como defende Schwartzman (2002, p. 374), são os moldes institucionais e organizacionais, que fazem a distinção entre o básico e o aplicado, muito mais do que o conteúdo ou a natureza real das pesquisas.

Stokes (2005) apresenta uma discussão de cunho histórico da evolução do espectro unidimensional básica-aplicada e argumenta que tal paradigma foi muito mais construído em torno de interesses particulares, eminentemente de cunho econômico, do que baseados em diferenças mais sustentáveis. Para Schwartzman (2002, p. 374), as tentativas de definição epistemológica das pesquisas básica e aplicada normalmente fracassam.

Ligado às ideias neo-humanistas, William Von Humboldt passou a pregar a liberdade de aprender, liberdade de ensinar e a liberdade para pesquisadores e estudantes, ou seja, a autonomia universitária. Sua influência foi significativa na Universidade de Berlim, a qual dava elevada ênfase à pesquisa. A liberdade acadêmica era um valor respeitado e imprescindível para que houvesse ambiente propício à produção do inédito ao avanço científico. Este modelo espalhou-se por toda a Alemanha (MARBACK NETO, 2007).

A influência do sistema alemão levou milhares de norte-americanos para suas universidades e este fato foi fundamental para o entendimento da institucionalização da separação entre o puro e o aplicado nos EUA. As universidades de pesquisa americanas alteraram o cunho fortemente utilitarista e pragmático dos estudos naquele país, como a *Warthon School of Finance* e a *Harvard Business School*. A ampliação do sistema educacional superior e o aumento do número de estudantes que concluíam o curso superior, aliado à expansão econômica do país e às doações generosas de alguns indivíduos milionários, impactaram no desenvolvimento das atividades de pesquisa, baseada no modelo alemão. Por outro lado, a indústria organizou substanciais pesquisas aplicadas, o que acabara por institucionalizar a referida separação. No interior das universidades, tal separação foi bem recebida pelos cientistas. Estava criada a percepção de que ciência básica e ciência aplicada são empreendimentos distintos, realizadas também em ambientes separados e com

objetivos diferentes. A investigação científica e o humanismo alemão passaram a caracterizar os *colleges* norte-americanos, como a recém criada *John Hopkins University* e até mesmo a reformulada *Harvard Business School*. As práticas e o estudo aplicado ficaram para os *Junior Colleges* e os *Land Grant Colleges*, que tiveram um papel importante na democratização do ensino (SCHWARTZMAN, 1980; STOKES, 2005; MARBACK NETO, 2007).

Contudo, a institucionalização da separação nos EUA foi distinta da ocorrida na Europa, principalmente do caso alemão. No século XX, as universidades, a partir de uma sociedade tida como pragmática e seguindo a tradição científica baconiana, começaram a reabrir espaço para disciplinas de cunho aplicado. Ainda assim, os departamentos de engenharia das universidades acabaram por trazer a referida separação para o interior das universidades. Mas, as áreas aplicadas iniciaram, aos poucos, a criação de um lar institucional para pesquisas guiadas por ambos os objetivos. Ao mesmo tempo, instituições externas à universidade passaram a mesclar pesquisas aplicadas e básicas, como os *Bell Labs*. A formação do cientista norte-americano o credenciaria a atividades além do caminho unicamente universitário, característica principal dos doutorados europeus (SCHWARTZMAN, 1980; STOKES, 2005).

De acordo com Stokes (2005) e Moreira e Velho (2008), no período da II Guerra Mundial, uma soma elevada de recursos foi direcionada para a pesquisa básica nas universidades norte-americanas. A própria pesquisa básica que culminou no artefato que deu fim ao conflito foi financiada pelo governo. Em tempos de fim de guerra, era de interesse dos cientistas a manutenção dos vultosos recursos. Neste cenário, Vannevar Bush, que tivera trânsito diferenciado no governo ao longo do período de guerra e era diretor do Escritório de Pesquisa Científica e Desenvolvimento americano (*Office of Scientific Research and Development*), junto com outros cientistas, buscaram a manutenção da verba, porém sem o grau de controle governamental visto no período de guerra, ou seja, além dos recursos buscavam restabelecer a autonomia da ciência. E este ideal foi consubstanciado no relatório intitulado *Science, the endless frontier*, no qual Bush apresenta o enfoque do “modelo linear”. Nas palavras de Stokes (2005, p. 85-86):

[...] o primeiro cânone de Bush sobre a pesquisa básica – que ela é realizada sem se pensar em fins práticos – foi admiravelmente planejado para persuadir o país e a comunidade de políticas de que quaisquer tentativas de restringir a liberdade criativa do cientista seriam autodestrutivas. Seu segundo cânone – que a pesquisa básica é a precursora do progresso tecnológico – foi planejado para persuadir a comunidade de políticos de que o investimento em ciência básica geraria tecnologia para satisfazer um amplo espectro das necessidades do país.

A concepção do modelo linear defendida por Bush insere a mudança tecnológica como sendo resultado de uma sequência articulada de estágios, onde os conhecimentos da pesquisa básica levariam a processos de invenção, que seguiriam a atividades de pesquisa aplicada e desenvolvimento tecnológico e culminariam com a introdução de processos ou produtos comercializáveis. Não investir em pesquisa básica representaria lentidão no progresso de um país (MOREIRA; VELHO, p. 629).

Porém, praticamente três séculos depois de Bacon, o empenho da comunidade científica norte-americana em preservar os recursos e a autonomia da ciência acabou por encobrir um momento em que as ligações entre a pesquisa aplicada e a pesquisa básica vislumbravam novas tecnologias. Assim, observa-se que tanto os fatores antigos quanto os mais modernos contribuíram para o distanciamento da ciência pura e da ciência aplicada (STOKES, 2005).

A visão da ciência autônoma e independente associada à autonomia passou a ser contestada após a II Guerra Mundial. O argumento baseava-se na vinculação da ciência com a tecnologia e também nas possibilidades utilitárias dela (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 627). Ou, como argumenta Schwartzman (1980, p. 110), a ciência pela ciência deixou de ser garantia de recursos e condições de trabalho autônomo para os cientistas, dado que não se furta a vislumbrar possíveis impactos dos seus resultados sobre a sociedade.

Stokes (2005) argumenta que o paradigma linear desenvolvido ao longo do tempo e reforçado, em grande parte, por Bush, baseado no pesado investimento em ciência

pura e a autonomia dos cientistas, não assegura às economias condições de competir numa economia global e satisfazer as necessidades da sociedade.

No Brasil, um dos últimos países a criar suas universidades, houve influência tanto do modelo alemão, vinculado à indissociabilidade ensino-pesquisa e à autonomia humboldtiana, quanto do modelo norte-americano, de cunho mais pragmático (MARBACK NETO, 2005, p. 107). A reforma da educação da década de 1960, principalmente a partir da reforma de 1969, feita com o apoio da comunidade científica nacional, foi organizada em torno do paradigma do modelo linear, ou com base na ideia de ciência enquanto fronteira do sem fim, tal qual a visão apresentada por Bush (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 630).

A expansão das instituições de ensino superior, notadamente as federais, bem como do sistema nacional de pós-graduação, adotando a concepção do modelo linear, serviu de impulso para as atividades de pesquisa. A pós-graduação foi criada no Brasil com a função de qualificar recursos humanos e também de produzir conhecimento científico, e aliada à visão humboldtiana de autonomia buscava superar a dependência em relação aos países centrais (MOREIRA; VELHO, 2008, p. 631-632).

Apesar não se caracterizar fundamentalmente como um sistema típico alemão, com forte ênfase na pesquisa básica, dada à também influente corrente utilitária de base norte-americana, um estudo apresentado por Krieger e Galembeck (1996) sobre a pesquisa brasileira, em meados dos anos 1990, permitiu observar que existe um distanciamento entre o que os cientistas pesquisam e a realidade empresarial. Estes autores caracterizaram o ambiente científico brasileiro como: a) vinculado a um ambiente no qual existe um estéril e perene conflito de interesses sobre a pesquisa básica e aplicada, onde praticamente se ignora a interdependência e a necessidade de ambas para o país; b) desvinculado da realidade prática e onde não há interpenetração com o ambiente empresarial, ou seja, no qual não há, com poucas exceções, atividades de pesquisadores universitários com profissionais de empresas; e c) carregado de argumentos de rejeição mútua entre profissionais e empresas.

Apesar do distanciamento em relação às atividades empresariais, Schwartzman (2002) argumenta que boa parte das pesquisas no Brasil, praticamente, sempre esteve vinculada aos interesses do Estado, porém por desenvolverem-se nos moldes institucionais e acadêmicos da pesquisa básica, raramente conduziram a aplicações de fato. Para este autor, os cientistas sempre buscaram explicações racionais para justificarem as verbas para a pesquisa desinteressada. O que não é tão facilmente percebido é que, independentemente das intenções, a transformação da pesquisa, básica ou aplicada, em resultados efetivos depende de arranjos institucionais, o que dificilmente ocorre no ambiente universitário brasileiro.

2.2 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

O sistema de pós-graduação brasileiro é dividido em cursos *stricto sensu* e cursos *lato sensu*. Os primeiros correspondem aos cursos de mestrado e doutorado, enquanto os segundo referem-se aos cursos de especialização (BRASIL, 2004). A Figura 3 ilustra a estrutura da pós-graduação no Brasil.

O candidato somente pode realizar cursos de pós-graduação no Brasil após ter obtido uma graduação plena (mínimo de quatro anos de estudos) ou uma graduação tecnológica (mínimo de 2,5 anos de estudos).

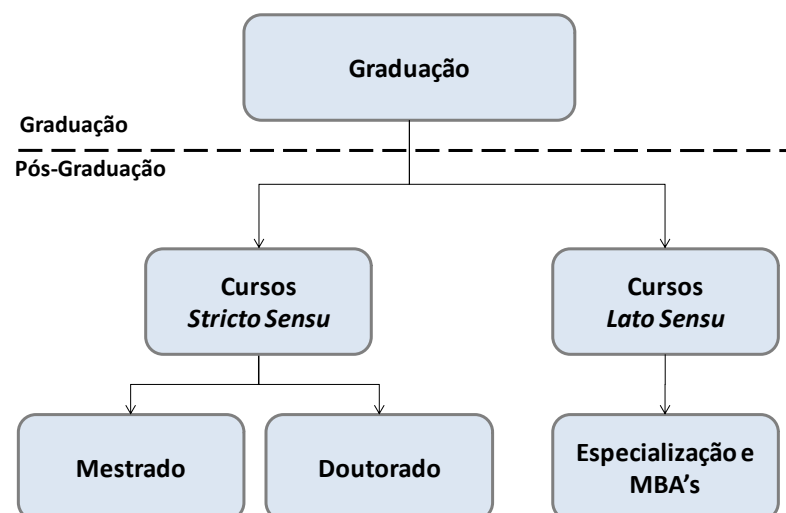


Figura 3: Sistema de Pós-Graduação brasileiro.

Fonte: adaptado de Brasil (2004).

O objetivo maior da pós-graduação *stricto sensu* é formar pesquisadores e docentes para os cursos superiores (PEZZI, 2004; CASTRO, 2005). Este é o objetivo destacado no Parecer n.º. 977 de 1965 (chamado de Parecer Sicupira), que definiu e regulamentou a pós-graduação no Brasil (BRASIL, 1965).

De acordo com o parecer n.º. 977/1965, a pós-graduação *stricto sensu* é composta de dois níveis, o mestrado e o doutorado, sendo que embora estejam hierarquizados, a obtenção do doutorado não exige a obtenção prévia do mestrado. O objetivo do doutorado é o de desenvolver a capacidade ampla de pesquisa. Para tanto, o candidato deverá defender uma tese que apresente uma real contribuição para o conhecimento de um tema. Para o mestrado, exige-se a defesa de uma dissertação, que deve representar a capacidade do candidato de sistematizar e dominar um determinado tema (BRASIL, 1965).

Santos (2003) destaca a influência norte-americana na implantação dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil. Esta influência deu-se, principalmente, em termos de estruturação dos cursos, mas não em termos de avaliação. Já os critérios de avaliação utilizados aproximam-se mais dos modelos europeus não-anglo-saxões. Assim, este autor ressalta que a forma híbrida de implantação carrega consigo duas características das suas origens: a alta exigência dos programas europeus (não-anglo-saxões) e o baixo prestígio dos mestrados norte-americanos. Este baixo prestígio é explicado em função da falta de universalidade nas exigências para a obtenção do diploma. De acordo com o autor, apesar da exigência da tese ser universal (no caso do doutorado), para o mestrado existem instituições exigindo dissertação, outras apenas uma memória ou ensaio e outras apenas os exames prestados nas disciplinas dos cursos.

Marchelli (2005) corrobora com Santos (2003) sobre a influência do *college* norte-americano sobre o sistema de pós-graduação adotado no Brasil. A organização é praticamente a mesma, sendo a universidade dividida em dois grandes planos que se superpõem hierarquicamente. No Brasil, a graduação e a pós-graduação, nos Estados Unidos, o *undergraduate* e o *graduate*.

Destaca-se ainda o crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Até o ano de 1985, mais de 40% dos doutores eram formados em instituições estrangeiras. A política de descentralização da oferta de cursos, na década de 1990, fez com que este percentual fosse reduzido em mais da metade. No período entre 1990 e 2001, apenas um em cada cinco doutores obteve o título fora do país (MARCHELLI, 2005).

Carneiro Jr. e Lourenço (2003) destacam que a relação número de doutores titulados por 100 mil habitantes (doutores titulados/100 mil habitantes) teve um crescimento médio de 14,23% ao ano, no período de 1990 a 2001, passando de 0,82, em 1990, para 3,50, em 2001. Enquanto a população cresceu em média 1,42% ao ano, o número de doutores aumentou em média 15,9% ao ano, neste mesmo período.

Apesar do crescimento citado por Carneiro Jr. e Lourenço (2003), Marchelli (2005) enfatiza que o indicador de doutores titulados por 100 mil habitantes ainda é bastante baixo, quando comparado com outros países. Apenas para ilustrar, em 1999, este índice era de 2,90 no Brasil, enquanto que nos EUA era de 15,1; no Reino Unido era de 19,1 e, na Alemanha, era de 29,9. Por outro lado, o último autor destaca que, em termos de taxa de crescimento desse indicador, o resultado brasileiro é o maior (14,23%, conforme apresentado anteriormente).

As grandes áreas que mais formaram doutores, no período entre 1990 e 2001, foram a de ciências da saúde, seguida pelas ciências humanas, engenharias e ciências exatas e da terra. Somente a Universidade de São Paulo (USP) é responsável por 37% dos doutores formados. Ainda assim, observa-se uma elevação no número de titulados em instituições do Sul e do Nordeste (MARCHELLI, 2005).

Ainda com relação ao Parecer nº. 977/1965, o mesmo deixa claro que “o mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional” (BRASIL, 1965, p. 06). Fischer (2003) destaca que este foi o primeiro documento formal, em termos de legislação, que suportou a existência dos MPs.

2.3 A EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO SOBRE OS MESTRADOS PROFISSIONAIS

Os mestrados profissionais (MPs) foram evidenciados, inicialmente, através do Parecer n.º. 977/1965, como já destacado. No parecer, há destaque para a diferenciação dos cursos de mestrado e de doutorado, enfatizando que o primeiro justifica-se como um grau autônomo e que proporcionaria ao aluno uma maior competência científica ou profissional, caso dos que não tivessem interesse na carreira acadêmica (BRASIL, 1965, p. 07-08). Contudo, este Parecer não dá maiores esclarecimentos acerca do mestrado profissional. Foi apenas em 1995 que um novo parecer especificou algumas características dos MPs.

A Portaria n.º. 47 de 1995 (BRASIL, 1995) determinou a implantação na Capes de procedimentos apropriados para a recomendação, acompanhamento e avaliação dos cursos de mestrado profissional, dirigidos à formação profissional. Alguns pontos da Portaria merecem ser destacados. Primeiro, a orientação para que os orientadores dos alunos possuísem o título de doutor ou qualificação profissional inquestionável, podendo estes últimos atuarem como co-orientadores. A quantidade de professores não doutores, profissionais altamente qualificados, deveria constituir uma parte restrita do corpo docente, além da necessidade de sua escolha ser justificada, documentada e controlada. Ademais, a carga horária destes professores, apesar de não precisar ser integral, deveria ser compatível com a necessidade do curso.

Segundo, os cursos deveriam articular as atividades de ensino com a aplicação das pesquisas, de forma flexível e diferenciada. Ou seja, a existência de pesquisa de boa qualidade e de projetos em parceria com o ambiente profissional constituíam-se requisitos essenciais para o credenciamento de um curso. Um terceiro ponto referia-se ao trabalho formal de finalização do curso. Assumiu-se a possibilidade de outras formas de trabalho, além da tradicional dissertação, como: projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos. O credenciamento inicial seria exclusivo de programas de pós-graduação já consolidados ou de instituições sem tradição na pós-graduação, mas que fossem altamente qualificadas. As avaliações da Capes seriam anuais, com grupos interdisciplinares e a produção técnico-profissional deveria ser valorizada. E, por fim,

ênfatiou a questão do autofinanciamento, cabendo aos cursos a busca de convênios para patrociná-los, exceto nos segmentos de mercado onde isto seja operacionalmente difícil. Nestes casos, a Capes manteria as habituais formas de apoio.

A portaria de 1995 foi mais específica e permitiu conclusões acerca da distinção dos mestrados acadêmicos e profissionais. Os pontos principais são a permissão de professores não doutores no quadro docente, a necessidade de interlocução com o meio empresarial e a possibilidade de outros formatos para o trabalho final de curso, além da dissertação e da caracterização do autofinanciamento. Barros, Valentim e Melo (2005, p. 126) asseveram que a publicação desta portaria talvez tenha sido o ato mais arrojado para o direcionamento de uma demanda latente, ao referir-se aos MPs, os quais tinham poucas chances de aceitação de suas propostas frente ao modelo de avaliação do mestrado acadêmico, tido como vigente.

Em 1998, foi emitida uma nova portaria, a de nº. 80, que dispôs sobre o reconhecimento dos MPs, além de revogar a portaria de 1995 (BRASIL, 1998). De acordo com esta portaria, para ser classificado como um mestrado profissional o curso deveria: a) possuir uma estrutura curricular que articulasse o ensino com a aplicação profissional; b) ter uma duração mínima de um ano; c) ter no seu quadro docente uma maioria de doutores, porém com uma parcela a ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis; d) ter condições de trabalho e carga horária compatíveis com o curso, sendo admitido o regime de dedicação parcial; e e) ter um trabalho final de curso, mantendo as mesmas opções da portaria anterior, ressaltando, porém, a necessidade de o aluno demonstrar a capacidade de expressar-se lucidamente sobre o tema. Esta portaria também reafirma a avaliação de competência da Capes, que passa a ser feita em conjunto com os demais programas, e a vocação para o autofinanciamento. Vale ressaltar que a produção técnico-profissional mantém-se valorizada. Ademais, a portaria continha abertura para uma possível alteração no curso, passando o mesmo de acadêmico para profissional.

Uma maior especificação acerca dos MPs é considerada o principal avanço da Portaria nº. 80/1998 em relação à Portaria nº. 47/1995. Além disso, destaca-se a

admissão do regime de dedicação parcial, condizente com a proposta de professores advindos do meio empresarial. Outro ponto importante refere-se ao processo de avaliação, que passou a ser integrado à avaliação dos programas de mestrado e doutorado tradicionais.

No ano de 2009, foram publicadas outras duas portarias acerca dos MPs, a Portaria nº. 07, de 22 de junho de 2009, e a Portaria nº. 17, de 28 de dezembro de 2009. A segunda mantém os mesmos pontos da primeira, com a adição de alguns parâmetros para o acompanhamento e avaliação trienal dos cursos.

A Portaria nº. 07/2009 definiu conceitualmente os MPs, o órgão regulador, os objetivos dos MPs, os conteúdos básicos de uma proposta e dispôs sobre a avaliação (BRASIL, 2009a). De acordo com a mesma, o mestrado profissional é caracterizado como um curso de pós-graduação *stricto sensu* que possibilita: a) a capacitação voltada para a prática profissional, de forma a habilitar o profissional concluinte a atuar em atividades técnico-científicas e de inovação, por meio da incorporação do método científico; b) a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento em conjunto com o rigor metodológico e os fundamentos científicos; e c) a incorporação e atualização dos avanços científicos e tecnológicos de forma aplicada, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica aplicada e aperfeiçoamentos tecnológicos voltados para a solução de problemas específicos.

A partir dessa definição, destacam-se os objetivos dos MPs identificados na portaria, a saber: a) capacitar profissionais para a prática profissional, visando atender a demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; b) transferir conhecimento para a sociedade, visando ao desenvolvimento nacional, regional ou local; c) articular a academia com as entidades demandantes, com fins a melhorar eficácia e a eficiência das mesmas; e d) contribuir para agregar competitividade e produtividade para organizações públicas e privadas.

A Capes ficou responsável por regular a oferta dos MPs através de chamadas públicas, as quais poderão ser atendidas por universidades, instituições de ensino superior, e centros de pesquisas públicos ou privados, desde que atendam aos

requisitos mínimos estipulados pela agência. Cursos com duração temporária são previstos como forma de atender a situações relevantes, porém esporádicas e específicas. Além disso, a portaria deixa claro que o título de mestre obtido nos cursos de MPs tem validade nacional e equivalem ao título de mestre obtido nos cursos de mestrado acadêmico, desde que obtidos em programas reconhecidos e avaliados pela Capes.

Com relação à proposta de curso de mestrado profissional, a Portaria nº. 07/2009 esclarece que a mesma deve: a) ser objetiva em termos de estrutura curricular, com ênfase na articulação do conhecimento, do domínio da metodologia e aplicação orientada para o campo de atuação profissional de vinculação do curso; b) ser compatível com a formação em no mínimo um ano e no máximo dois; c) possibilitar, de forma justificada e coerente, atividades curriculares das ciências sociais aplicadas, como legislação, comunicação, administração, ciência política e ética; d) adequar a proposta ao perfil dos candidatos ao curso; e) possuir equilíbrio do corpo docente, entre professores doutores e profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada e inovação; f) ter normas claras a respeito da seleção dos professores orientadores; g) ter carga horária docente compatível com o curso, sendo admitido o regime de dedicação parcial; h) prever a defesa do trabalho final de curso, de forma a demonstrar que o aluno possui plena capacidade de expressar-se sobre seu objeto de estudo, como atividade obrigatória.

A atividade obrigatória de apresentação e defesa de um trabalho final tem seu escopo de possibilidades ampliado em relação às legislações anteriores, podendo este ser: uma dissertação nos moldes tradicionais; uma revisão sistemática, porém profunda, da literatura; artigo; patente; registros de propriedade intelectual; projetos técnicos; publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia; editoria; composições; concertos; relatórios finais de pesquisa; softwares; estudos de caso; relatório técnico com regras de sigilo; manual de operação técnica; protocolo experimental ou de aplicação em serviços; proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente; projeto de aplicação ou adequação tecnológica; protótipos para desenvolvimento ou produção de

instrumentos, equipamentos e kits; projetos de inovação tecnológica; produção artística; além de outros, desde que aprovados previamente pela Capes.

E com relação à avaliação, o parecer evidencia a equiparação dos cursos de MPs aos tradicionais cursos de mestrado e doutorado. Ou seja, os MPs também são avaliados anualmente com estabelecimento de critério trienal e as notas dos cursos variam de 1 a 5, sendo 3 o mínimo para aprovação pela Capes. O parecer não prevê as notas 6 e 7 para os MPs. Ademais, pode-se destacar a orientação para que sejam utilizadas na avaliação fichas próprias e diferenciadas dos mestrados acadêmicos, além do fato de as comissões específicas serem formadas por professores doutores e profissionais e técnicos do ambiente profissional.

Reitera-se que a primeira portaria citada de 2009 representa um avanço em termos de esclarecimentos e orientações em relação aos demais citados neste tópico, principalmente no que concerne ao conceito dos MPs, seus objetivos, conteúdo das propostas, especificações acerca do trabalho final de curso e avaliação. Fischer (2010a, p. 357) ressalta ainda que foi a primeira vez que o Ministério da Educação chamou para si, enquanto poder executivo, a responsabilidade sobre a oferta e regulamentação dos MPs, o que reforça o apoio à formação profissional enquanto política de Estado.

A Portaria nº. 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), que substituiu a de nº. 07 do mesmo ano reinterpreta os pontos citados além de trazer duas outras orientações. Uma delas refere-se à disponibilização de bolsas de estudos, que não são previstas, exceto em áreas priorizadas pelo governo. A segunda refere-se a uma complementação sobre a avaliação dos cursos indicando, como parâmetros de acompanhamento e avaliação dos mesmos, alguns indicadores. Para a produção intelectual e técnica produzida nos últimos três anos, são indicados: a) artigos e publicações tecnológicas; b) patentes e registros de propriedade intelectual e de software; c) desenvolvimento de aplicativos e materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; d) produção de programas de mídia; e) editoria; f) composições e concertos; g) relatórios conclusivos de pesquisa aplicada; h) manuais de operação técnica, protocolo de aplicação experimental e de produtos, processos e técnicas; i) protótipos para equipamentos e produtos; j) projetos de inovação

tecnológica; k) produção artística; e l) outros formatos a critério da Capes. Além da produção intelectual e técnica, outros indicadores são destacados, como: informações sobre o destino dos egressos do curso (empregabilidade e trajetória profissional); informações sobre os trabalhos de conclusão de curso, a partir dos relatórios e pareceres das comissões avaliadoras; e informações sobre a dimensão e eficácia dos processos de interação com organizações, no contexto de atuação do curso.

Um resumo dos principais fatos marcantes na evolução da legislação acerca dos mestrados profissionais pode ser visualizado no Quadro 1.

Parecer n°. 977/1965	Identificação dos cursos de cunho profissional.
Portaria n°. 47/1995	Quadro docente misto, interlocução com o meio empresarial, possibilidade de outros formatos de trabalho final de curso e vocação para o autofinanciamento.
Portaria n°. 80/1998	Regime de dedicação parcial para docentes, processo de avaliação integrado aos demais programas.
Portaria n°. 07/2009	Conceituação, objetivos, conteúdo das propostas, novas definições para o trabalho final de curso e avaliação integrada aos demais programas, mas com fichas e comissões específicas.
Portaria n°. 17/2009	Não concessão de bolsas de estudo (exceto para áreas prioritizadas) e definição de parâmetros e indicadores para avaliação dos cursos.

Quadro 1: Evolução dos principais pontos da legislação sobre os MPs.

2.4 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS

No Brasil, durante muito tempo houve uma separação rígida entre os cursos profissionais e acadêmicos. Separação esta de fato, pois os cursos profissionais no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* já estavam previstos na legislação. Os que desejassem participar de um curso profissional deveriam procurar os cursos de especialização, ou cursos de pós-graduação *lato sensu*, caracterizados por um menor prestígio acadêmico e social (BERTERO, 1998, p. 165).

A portaria n°. 47/1995 veio a público, num momento muito específico, para a pós-graduação brasileira. Menandro (2010, p. 369) discorre que dois pontos são

importantes na contextualização do início dos MPs: a) o crescimento dos programas de doutorado não era muito significativo, o que valorizava o único tipo de mestrado existente; e b) as avaliações dos cursos por parte da Capes estavam ficando mais específicas e fundamentadas principalmente na produção científica publicada. Assim, os MPs já começaram tendo uma comparação com um curso plenamente estabelecido e gerando uma série de controvérsias a respeito da sua avaliação.

Parte da comunidade acadêmica põe em cheque a utilidade, ou mesmo a necessidade, do que seria uma nova modalidade de mestrado, os MPs (MENANDRO, 2010, p. 368). De acordo com Piquet, Leal e Terra (2005, p. 33), parte da discussão refere-se ao receio de que o crescimento dos MPs acabe por prejudicar o desenvolvimento dos cursos tradicionais de mestrado e doutorado, uma vez que estes terão que dividir recursos com os primeiros.

Os cursos de mestrado acadêmico e profissional possuem natureza qualitativamente diferente. O curso de mestrado acadêmico visa à formação do pesquisador e constitui-se, apesar de não formalmente, num passo para a obtenção do grau de doutor. Trata-se de um curso de caráter propedêutico e de relevância para o estágio de desenvolvimento do país. Já o curso de mestrado profissional caracteriza-se por formar alunos para o mercado de trabalho, que não o acadêmico. Os MPs são cursos voltados para a aplicação prática, em um campo profissional devidamente definido, visando ao uso de conhecimentos e métodos científicos atualizados em situações e problemas reais e mais imediatos, tendo caráter terminal (FISCHER, 2003, p. 120).

Para Mattos (1997, p. 154), os MPs são cursos dirigidos para a clientela do meio profissional, não acadêmicos ou universitários, que desejem uma pós-graduação *stricto sensu*. São cursos que exigem defesa de dissertação perante uma banca, não monografias de menor rigor acadêmico, e onde “[...] a qualificação de ‘científico’ como critério é denominador comum para a discussão”. Os MPs têm características próprias que os distinguem dos mestrados acadêmicos e suas dissertações devem ser enquadradas no conceito de ciência, sendo, portanto, adequado o seu posicionamento entre os cursos *stricto sensu*.

Para Ribeiro (2005, p. 09-10), a universidade é dividida, historicamente, entre aqueles que desejam uma maior aproximação com o mundo empresarial e outros que defendem um forte compromisso com os setores sociais. Assim, a reação aos MPs é, em grande parte, receio de que a pesquisa seja subalterna aos interesses do capital. Contudo, não é objetivo dos MPs apenas aumentar a competitividade do setor empresarial. O autor destaca a necessidade de diálogo entre as duas vertentes, empresarial e social, para que sejam evitados os riscos: a) dos ganhos de produtividade virem sem uma devida discussão sobre quem são os reais beneficiados dos mesmos; b) do centro de decisão da pesquisa deslocar-se das universidades para as empresas; e c) especificamente as áreas de Ciências Humanas e Sociais, fecharem-se no mundo acadêmico e deixarem de contribuir para questões práticas, que envolvem miséria e iniquidade.

Uma provável disposição por parte dos indivíduos e das empresas para cursos voltados às problemáticas empresariais pode auxiliar no entendimento do aumento da busca pelos mestrados profissionais, principalmente pelos cursos da área de Administração (RUAS, 2003, p. 56). Os MPs têm atraído profissionais com carreiras já estabelecidas, bem como jovens que procuram uma formação mais robusta.

Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004, p. 82-83) asseveram que os MPs têm como características a articulação entre pesquisa e a produção científica e técnica, um corpo docente qualificado e com experiência gerencial, além de desenhos curriculares e estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras, que incorporem as experiências profissionais dos alunos e as demandas da sociedade. Estas características representam um grande desafio, pois exigem compromisso crítico-reflexivo, qualidade de ensino, constante confronto teoria-prática e níveis crescentes de interdisciplinaridade.

O mestrado profissional constitui-se uma oportunidade de aproximar as demandas sociais e profissionais da universidade. Suas dissertações devem ser voltadas para a prática, partindo de conceitos e teorias. Assim, são capazes de encurtar o tempo entre uma investigação e sua aplicação ou uso (PIQUET; LEAL; TERRA, 2005, p. 34).

A inserção dos MPs na sociedade representa uma maior aproximação e articulação da universidade com a realidade social. A identidade dos MPs consiste, justamente, nessa capacidade de obter conteúdos teórico-metodológicos vinculados à aplicação prática. É uma forma de articular a universidade com setores da sociedade, de forma a criar mecanismos de aplicabilidade dos resultados das pesquisas (NEGRET, 2008, p. 219).

Quelhas, Faria Filho e França (2005, p. 98) asseveram que os MPs são, por força de legislação, cursos de pós-graduação *stricto sensu* e como tal, devem obedecer aos procedimentos típicos desta modalidade, incluindo aí as atividades de pesquisas a serem realizadas no âmbito das disciplinas e também na dissertação. Esta orientação visa formar um profissional capacitado para pesquisa, desenvolvimento e inovação, além de ter efeito multiplicador, uma vez que os conhecimentos são repassados para outros profissionais no seu campo de atuação. Para estes autores, o mestrado profissional deve propor novas soluções para os problemas específicos de um campo profissional, o que requer um conhecimento teórico das soluções existentes. As reflexões no contexto dos MPs auxiliariam a tratar um campo de problemas e equacioná-los no cotidiano.

As principais características de um mestrado profissional devem ser uma proximidade entre a universidade e as empresas, além do desenvolvimento de pesquisas voltadas para a inovação, cuja aplicação se dê num médio ou curto prazo (AGOPYAN; OLIVEIRA, 2005, p. 86-87). Estes autores, ao comentarem sobre os MPs em Engenharia, argumentam que é necessário que os problemas da área sejam trazidos do ambiente profissional para o seio da universidade. Isso inclui a colaboração através de seus profissionais, que devem ministrar aulas e co-orientar os alunos. As pesquisas devem ser realizadas na universidade e também nas instalações das empresas. Ou seja, a identificação da empresa e seu envolvimento com o curso devem ser mapeados desde a concepção deste, tornando esta um agente tão importante quanto a universidade.

Para Feltes e Baltar (2005, p. 73-78), os MPs promovem o encurtamento da distância entre as universidades e outros setores da economia, notadamente as empresas. O mestrado profissional pode representar um elo entre a cadeia produtiva

regional e o ambiente técnico-científico. As organizações podem buscar, nos MPs, profissionais aptos a formular e propor soluções para novos problemas, os quais não são resolvidos, a priori, apenas com profissionais cuja formação limita-se à graduação ou especialização. Ao promover o desenvolvimento dos negócios nos quais os alunos estão inseridos, os MPs terminam por promover também o desenvolvimento socioeconômico da comunidade regional.

Outra forma de aproximação da universidade do ambiente profissional está presente nos MPs através do corpo docente. Assim como previsto inicialmente na Portaria nº. 47/1995 e em todas as subsequentes, o corpo docente destes cursos é formado por professores doutores e por profissionais do mercado, os quais podem atuar em tempo parcial e que tragam consigo a experiência do cotidiano das organizações, com suas demandas e problemas (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010, p. 364-365).

A incorporação dos professores profissionais ou executivos professores é calcada na valorização do saber prático, independentemente da titulação do indivíduo. Assim, um mestrado profissional deve ter tantos professores doutores quantos forem necessários, da mesma forma que deve ter um número de professores não doutores suficiente para contribuir com atividades voltadas para a experiência (FISCHER, 2005, p. 26).

Ainda com relação à incorporação de profissionais no corpo docente, Menandro (2010, p. 369-370) ressalta que, na maioria das vezes, falta-lhes titulação, sobra experiência profissional, consolidada a partir da execução de projetos empresariais e também da realização de outros cursos. Ademais, o autor ressalta que a questão da titulação, para estes profissionais com destacada experiência profissional, pode ser resolvida em aproximadamente uma década, quando é provável supor que os mesmos já tenham se formado mestres, na maioria dos casos nos próprios programas de mestrado profissional.

Os MPs representam uma renovação também para as instituições que os hospedam. Isso porque são programas de dedicação parcial, ou seja, o aluno não precisa desvincular-se do seu trabalho para fazer o mestrado e isto, por si só,

representa um elo entre a universidade e as organizações. Grande parte das empresas, inclusive, pagam as taxas escolares, o que também representa um elo; e, também por conta da dependência, por parte das instituições de ensino, dos recursos do setor privado, principalmente após a década de 1990 (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004, p. 123).

Moreira (2004, p. 131) argumenta que apesar do grande aumento do corpo de conhecimentos nas diversas áreas do saber, não se observa um impacto significativo no sistema escolar, especificamente na sala de aula. O fato de um professor ser doutor em determinada área, não significa que o mesmo vá ter bom desempenho em sala de aula. A partir desta constatação, o autor ressalta a capacidade dos MPs em ensino, como uma forma de dar um salto qualitativo nas atividades de sala de aula, enquanto *lócus* de intercâmbio de conhecimentos. Pode ser um mestrado profissional em ensino de Física, de Matemática, de Química, de Literatura ou de Administração. Na visão do autor, este tipo de curso caracteriza-se por ter a docência como objeto principal, por altos padrões de produção técnica e científica e pela terminalidade, dado que visa preparar o profissional para atuar em sala de aula e no sistema educacional.

Dada a amplitude dos MPs, Fischer (2005, p. 27) apresenta os cursos como tendo basicamente três modelos. Um caso corresponde aos MPs generalistas, típico da área de Administração, cujo objetivo principal seria de formar profissionais qualificados em nível estratégico. Como exemplos são citados os MPs em Administração da UFBA e da UFRGS, além dos programas da FGV (EAESP e EBAPE). Outro corresponde aos MPs focalizados, presentes nas áreas de Engenharia e Odontologia ou em áreas com viés tecnológico e de políticas públicas mais fortes. Seu objetivo é formar profissionais para setores específicos. Como exemplos podem-se citar os MPs em Saúde Coletiva da UFBA e em Economia da Saúde da UNIFESP. E o terceiro modelo seria fruto de uma hibridização dos anteriores e consubstancia-se nos MPs em ensino, voltados para a prática do profissional docente. Como exemplos apresentam-se os cursos de Ensino das Ciências da UFRPE e Ensino de Física da UFRGS.

Outro ponto de discussão acerca dos MPs é a questão do seu financiamento. Na visão de Ribeiro (2005, p. 11), os MPs são governados, em grande medida, pela questão do financiamento. Como explicitado nos pareceres de número 47/1995 e 80/1998, os MPs possuem vocação para o autofinanciamento, ou seja, os cursos devem buscar parcerias e convênios de forma a torná-los financeiramente viáveis, ou seja, buscar patrocínios. O autor explica que tal orientação fundamenta-se no argumento de que os títulos acabam por agregar muito ao indivíduo e à organização que o emprega, não sendo justo que os cofres públicos os financiem. Fazendo assim, estaria o Governo transferindo recursos da educação pública para outros setores, privado ou não. Levando-se em consideração que a Constituição Federal proíbe a cobrança do ensino público, as instituições de ensino superior federais não podem cobrar diretamente do aluno os recursos para viabilizar os MPs, o que é lícito para as universidades e faculdades privadas

Na visão de Spink (1997, p. 164), a polêmica em torno dos MPs está relacionada à questão do acesso aos recursos, como posto por Piquet, Leal e Terra (2005, p. 33), mas também porque os títulos acadêmicos são considerados dentro de uma lógica institucional própria num sistema quase fechado e a sua adoção em outros espaços acaba por afetar as estruturas existentes.

Fischer (2010a, p. 358) questiona a razão pela qual os MPs não poderiam ser oferecidos pelas universidades públicas de forma gratuita, com financiamento similar ao acadêmico ou por fundos de pesquisas. Sem embargo, Ribeiro (2005, p. 11) ressalta que o Conselho Nacional de Educação decidiu pela legalidade na obtenção de recursos através de fontes externas, onde não haveria cobrança direta do aluno. Assim, é totalmente lícito que uma organização patrocine um mestrado profissional, como é o caso da Embraer junto ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica. Esse formato ao mesmo tempo em que exige uma negociação em ampla escala, pode tornar o projeto do mestrado mais ambicioso.

Destaca-se que, ainda de forma incipiente, começa no país uma discussão sobre um possível doutorado profissional, compondo um eixo de estudos profissional. Fischer, Waiandt e Fonseca (2011) discorrem sobre o eixo profissional como simétrico ao eixo acadêmico, tendo a graduação tecnológica simetria com os bacharelados e

licenciaturas, a presença da especialização em ambos os eixos, os mestrados acadêmicos e profissionais e, por fim, a incorporação da prática como elemento estruturante de teorias nos doutorados profissionais.

2.5 DISTINÇÕES ENTRE O MESTRADO PROFISSIONAL E O ACADÊMICO

Os cursos de mestrado acadêmico são os mais presentes no cenário brasileiro. Piquet, Leal e Terra (2005, p. 33) destacam que a associação exagerada dos mestrados acadêmicos com o conhecimento e o mundo acadêmico é um dos principais problemas para a aceitação dos mestrados profissionais. Segundo estes autores, o sistema de pós-graduação brasileiro deveria ter sido revisto como um todo, incluindo a discussão sobre o mestrado em si. Isto poderia fazer com que a introdução da vertente profissional ocorresse de forma menos problemática.

Menandro (2010, p. 368-369) destaca que a origem das discussões em torno dos mestrados, acadêmico e profissional, se deve a alguns pontos, a saber: a) uma possível ambiguidade relacionada ao termo inicial usado (profissionalizante), demasiadamente associado à graduação e ao ensino médio, o que causou certa preocupação dos acadêmicos em relação ao seu rigor; b) a divulgação inicial de que os MPs não permitiriam acesso ao doutorado, o que causou discussão pelo fato de ser uma pós-graduação *stricto sensu*; c) a falta de clareza na explicitação das diferenças entre os MPs e os bons cursos de especialização, ainda existentes em algumas áreas; d) a um possível sentimento de traição por parte de alguns grupos da comunidade acadêmica pública e privada, ao ter conhecimento de que havia a possibilidade de inserção de professores não doutores nos MPs, num momento em que buscavam ampliar suas qualificações com vistas a abrir programas de mestrado acadêmico; e) à pouca exploração sobre o que seria aceito como trabalho final de curso; e f) ao termo “autofinanciamento” presente na portaria nº. 47/1995, que reativou a discussão sobre a gratuidade do ensino público. Enfim, temia-se que os MPs fossem na contramão da internacionalização dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado, aceitando-se cursos de menor rigor acadêmico.

Uma forma alternativa de postar a discussão acerca dos MPs é discutida por Bertero (2006, p. 30). Segundo o autor, poder-se-ia considerar os diplomas de graduação, mestrado (acadêmico) e doutorado como bens públicos, pois destinam-se à capacitação da sociedade como um todo, tendo impacto geral no seu nível educacional. Especificamente os mestrados (acadêmicos) e doutorados têm efeito multiplicador, dado que seus diplomados irão muito provavelmente atuar como pesquisadores e professores. Por outro lado, os programas de educação executiva, incluindo nestes os MPs, seriam considerados bem privados, visto que trariam benefícios imediatos para as empresas e para os diplomados.

Fischer (2005, p. 29) discute que os MPs não são cursos não-acadêmicos, uma vez que a grande maioria existe no ambiente da academia. Para a autora, a inércia estrutural do sistema de pós-graduação brasileiro, a hipervalorização dos mestrados acadêmicos e o esforço das áreas em serem conhecidas como produtoras de conhecimento científico criaram uma rejeição ao formato diferenciado proposto nos MPs.

Para Castro (2005, p. 17-18), a estrutura dos MPs atrelada à dos mestrados acadêmicos lhes tira a personalidade e os coloca numa posição subalterna na pós-graduação *stricto sensu*. As exigências a serem cobradas pela Capes devem ser equivalentes às propostas dos MPs, prescindindo de comparabilidade com os cursos acadêmicos.

Os cursos de mestrado profissional e acadêmico são essencialmente diferentes em seus objetivos. O curso acadêmico visa à reprodução da instituição universitária, ou seja, a sua perpetuação ao longo do tempo, na medida em que foram professores pesquisadores. O curso profissional abre-se para setores mais amplos da sociedade, beneficiando-a e também as organizações nas quais os profissionais irão atuar (BERTERO, 1998; QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010).

De acordo com Ribeiro (2005, p. 15), a principal diferença entre os mestrados acadêmicos e os profissionais está no resultado final almejado. Enquanto o programa acadêmico culmina na formação do pesquisador, nos MPs o objetivo é

formar um profissional capacitado para localizar, reconhecer, identificar e usar a pesquisa nas suas atividades. Assim, tal qual na formação acadêmica, a profissional não prescinde de imersão em pesquisa. E para que isso ocorra de forma satisfatória, a maior parte dos docentes precisa ser formada por professores doutores com produção científica constante.

Um mestrado profissional deve formar um mestre que não será classificado como um cientista ou um pesquisador tradicional. Será um profissional capacitado para saber localizar, reconhecer e usar a pesquisa de qualidade, calcado em bases acadêmicas, mas de cunho eminentemente prático (SCARANO; OLIVEIRA, 2005, p. 92).

Nos cursos de mestrado acadêmico, vão ser realizadas pesquisas e atividades que não necessariamente vão ter impacto imediato no ambiente profissional, ou seja, aplicação imediata. Em outras palavras, a escolha dos temas é primariamente função da relevância para a pesquisa. Nos MPs, os conhecimentos estão associados à solução de problemas reais voltados para a aplicação profissional, ainda que seja esta uma visão utilitária do conhecimento (VIRMOND, 2002, p. 126).

Para Ruas (2003, p. 60-61), os mestrados profissionais tratam dos problemas das organizações, enquanto os programas acadêmicos partem dos problemas para discutir a problemática. Ou seja, priorizam a reflexão sobre a problemática geral do tema, envolvendo dimensões históricas, econômicas, sociais e políticas. E não tendo a preocupação com o problema numa perspectiva pragmática, também não tem compromisso com a busca de soluções. Os MPs estimulam formas diferenciadas de pensar e atuar sobre o problema, envolvendo decisões em cenários que exigem decisões sistêmicas rápidas sob incerteza, que são a realidade para boa parte das organizações.

Neste sentido, Virmond (2002, p. 118) defende que os MPs, enquanto formação terminal, são indicados para aqueles que desejam aprofundar a formação científica e profissional recebida nos cursos de graduação, mas que não têm interesse em atividades de pesquisa dentro do escopo dos programas de doutorado. Estes indivíduos, altamente capacitados, são absorvidos pelo mercado de trabalho

profissional ou de educação, atuando como docentes em cursos profissionais e no ensino fundamental e médio.

O perfil dos alunos dos MPs é diferenciado. No geral, são pessoas que buscam melhorar a qualificação profissional junto a um curso de excelência, em termos de conteúdo e forma, conciliando aulas e trabalho. Possuem experiência profissional considerável, além de participarem de diversos outros cursos e eventos e lerem revistas e livros especializados (FISCHER, 2003, p. 122).

Com relação ao rigor dos mestrados profissionais e dos mestrados acadêmicos, Agopyan e Oliveira (2005, p. 86-87) asseveram que não há motivo para entender o segundo como sendo mais rigoroso em relação ao primeiro. A pesquisa para a inovação voltada para aplicação prática, um dos focos dos MPs, deve ser tão importante quanto a pesquisa desenvolvida nos programas acadêmicos. O mesmo deve ser entendido em relação à dedicação do aluno, à exigência de créditos e ao aprofundamento de temas. Ademais, a definição dos temas de pesquisa nos MPs deve acompanhar tanto as demandas empresariais, quanto as demandas sociais, haja vista ser um curso para profissionais em geral, tanto de organizações privadas, quanto de organizações públicas e sem fins lucrativos. O trabalho final, ao flexibilizar a proposta da tradicional dissertação, não se traduz em algo de menor rigor científico. O que muda é o foco, não o rigor.

Para Fischer (2010a, p. 356), os MPs têm natureza e estruturas próprias e não devem ser referenciados pelos cursos do eixo acadêmico. Não quer dizer que são de menor qualidade, apenas são essencialmente diferentes e podem representar um componente importante de um fluxo entre graduação tecnológica e pós-graduação. Como defende Ribeiro (2006, p. 315), alguns desafios do mestrado profissional são tão altos ou ainda maiores dos que se postam nos programas acadêmicos.

Os MPs, ao mesmo tempo em que atendem a uma demanda latente, ajudam, por outro lado, a melhor focalizar o mestrado acadêmico. O mestrado profissional tem a formação voltada para a prática profissional. O acadêmico, quando terminal, capacita para a docência superior, e quando evolutivo, constitui-se uma etapa hierárquica, para o doutoramento e na formação do pesquisador, mesmo não sendo

obrigatória, haja vista a possibilidade de doutorado direto (VIRMOND, 2002, p. 123-128).

Com relação à interdisciplinaridade, Feltes e Baltar (2005, p. 76) argumentam que os MPs constituem-se um espaço adequado para o desenvolvimento de atividades e pesquisas de cunho inter e multidisciplinares. Isto porque, no ambiente profissional, o trânsito por diversos campos do conhecimento e suas interfaces é cada vez mais valorizado. Dessa forma, a pesquisa formal pode ser entendida como uma atividade reflexiva crítica e inovadora, aplicada no âmbito das organizações, ou seja, nos seus problemas práticos.

Os MPs têm vocação interdisciplinar uma vez que abordam, na sua grande maioria, aspectos relacionados à gestão, escolha política, custo e benefícios sociais, além da transferência do conhecimento para a sociedade. Contudo, mesmo tendo vocação interdisciplinar, não significa que os MPs devam ser avaliados somente como tal. Ribeiro (2005, p. 12) assevera que os cursos devem ser avaliados na área mais próxima a ele e não somente na área Multidisciplinar da Capes.

Em meio à discussão sobre os mestrados acadêmicos e profissionais, Ribeiro (2006, p. 314) assevera que ambos compartilham pelo menos duas características fundamentais: passam por um crivo de rigor que atesta a sua qualidade; e são eficazes em promover uma mudança no perfil de aluno, ou seja, um salto qualitativo na sua formação.

2.6 DISTINÇÕES ENTRE O MESTRADO PROFISSIONAL E A ESPECIALIZAÇÃO

Fonseca (2004, p. 176) destaca dois momentos importantes para a análise da evolução dos cursos de pós-graduação *lato sensu* ou especializações. O primeiro momento refere-se à publicação, por parte dos conselheiros da Câmara de Educação Superior (CES), da Resolução nº. 3 de 1999, a qual fixa condições para a validade, no âmbito do sistema federal de ensino superior, dos certificados de especialização emitidos por instituições de ensino superior brasileiras. Dentre os parâmetros estavam a necessidade de qualificação mínima de mestre ou doutor

para o corpo docente, infra-estrutura adequada, carga horária mínima de 360 horas (desconsiderando o tempo de conclusão do trabalho final), presença mínima exigida de 75% e avaliação dos cursos por parte da Capes. Este último recebeu atenção especial, haja vista que existia um sistema de avaliação para a graduação e para a pós-graduação *stricto sensu*, porém nada até então especificado para os cursos de especialização. Apesar da designação de responsabilidade à Capes, a pós-graduação *lato sensu* desenvolveu-se desvinculada da política de pós-graduação.

O segundo momento destacado por Fonseca (2004, p. 176-177) é representado por um novo marco regulatório para as especializações, espelhado na Resolução n.º 1/2001, elaborada dentro de uma política de flexibilização do ensino superior. Tal resolução, considerada além de flexível, bastante sucinta, definiu como parâmetros para a pós-graduação *lato sensu*: a oferta de cursos independentemente de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento; a inclusão na categoria de cursos de pós-graduação *lato sensu* os designados como MBA (do inglês *Master in Business Administration*) ou equivalentes; a supervisão por órgãos do governo por ocasião do credenciamento da instituição; a manutenção da carga horária mínima de 360 horas e da frequência de 75%; a oferta aberta para todos os portadores de diplomas de curso superior; e a constituição do corpo docente com no mínimo 50% de mestres e doutores, titulados em programas reconhecidos pelo governo.

A expansão destes cursos tem relação com a expansão do setor privado e a exigência, por parte do mercado de trabalho, de novas formas e modalidades de cursos. A flexibilização da pós-graduação *lato sensu*, advinda, na visão de Fonseca (2004), de forte pressão política por parte do setor privado, gerou a oferta de cursos desvinculados dos padrões mínimos de qualidade acadêmica, expressa na redução da exigência em relação ao corpo docente e na retirada da exigência em relação a conteúdos didático-pedagógicos e de formação científica, especificamente de didática do ensino superior e de metodologia do ensino, presentes em resoluções anteriores.

Em 2004, motivado por denúncias de irregularidades na pós-graduação *lato sensu*, o Ministério da Educação publicou uma portaria (n.º 1.180/2004) que instituiu uma comissão especial para acompanhamento e verificação do cumprimento da

Resolução nº. 1/2001. Como resultado dos trabalhos, a comissão especial elaborou um roteiro de projeto pedagógico, o qual deveria conter: nome do curso e área de conhecimento a qual está vinculado; resgate histórico da instituição; descrição dos objetivos do curso; seu público-alvo; a concepção do programa; descrição da coordenação; carga horária, sendo a mínima igual a 360 horas; período e periodicidade de oferta; descrição do conteúdo programático; relação do corpo docente; descrição da metodologia; referências à interdisciplinaridade e atividades complementares; detalhes sobre tecnologia e infraestrutura física; os critérios de seleção; o sistema de avaliação e controle de frequência dos alunos; normas para o trabalho de conclusão do curso; descrição dos indicadores de desempenho; a certificação; e o relatório circunstanciado (FONSECA, 2004, p. 180).

Essa contextualização dos cursos de especialização auxilia o embasamento das discussões acerca das distinções em relação aos MPs. Isso porque no início da implantação dos MPs, como discorre Piquet, Leal e Terra (2005, p. 33), estes foram vistos como cursos de especialização com dissertação, como uma forma de tentar aumentar o valor dos primeiros em relação ao mercado. Mesmo havendo instituições que realmente buscaram este caminho, existem diferenças conceituais relevantes entre as modalidades de cursos. Ainda assim, diferenciar tais modalidades de cursos não tem sido uma tarefa fácil (IKEDA; CAMPOMAR; VELUDO-DE-OLIVEIRA, p. 34).

Os cursos de especialização representam uma alternativa de capacitação e complementação da formação após a graduação. Não têm compromisso em contribuir para o avanço científico da área, nem íntima relação com a pesquisa. São cursos que visam apenas ao aperfeiçoamento profissional (IKEDA; CAMPOMAR; VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2005, p. 36). Assim, possuem proposta que acaba por distanciar-se dos objetivos dos MPs.

Para Agopyan e Oliveira (2005, p. 88), os MPs são cursos que formam profissionais de pesquisa, desenvolvimento e inovação para os setores produtivos. Isso os diferencia dos cursos de especialização, ou pós-graduação *lato sensu*, cujos objetivos envolvem atualização e informação.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* não têm a pretensão de propor um salto qualitativo na formação do estudante, pelo menos não como regra ou princípio, como afirma Ribeiro (2006, p. 314). Correspondem a uma atualização que pode ser repetida várias vezes ao longo da vida de um indivíduo, repetição esta que dificilmente ocorre na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, o aluno não é formado, mas sim treinado ou informado. Neste sentido, o autor defende que todo e qualquer curso de atualização ou informação deva ficar fora do âmbito do *stricto sensu*. A fronteira é tênue, mas não inexistente. Nos MPs, não se espera que o aluno atue como pesquisador, mas que saiba incorporá-la (valores e práticas) no seu ambiente de trabalho, tornando-o um usuário privilegiado da mesma.

Virmond (2002, p. 118) assevera que os cursos de especialização objetivam a capacitação em um determinado ramo profissional ou científico, sem abranger o campo total do saber na área no qual está inserido. Assim, forma um profissional especializado, com conhecimento técnico de uma limitada e certa área do saber ou da profissão. Ademais, possuem temporalidade espacial e liberalidade geográfica, como os cursos à distância, sendo sujeito às necessidades do momento e modificando-se em função da demanda. A especialização corresponde a um aprofundamento do conhecimento obtido na graduação, porém não com o rigor nem as disciplinas com forte conteúdo teórico-metodológico dos mestrados, profissional ou acadêmico.

Essa formação especializada, em uma área citada, por Virmond (2002, p. 118), é caracterizada por Quelhas, Faria Filho e França (2005, p. 98) como uma verticalização do conhecimento. Ao invés de buscarmos a horizontalidade, ou seja, as fronteiras entre áreas de conhecimento, as especializações acabam por capacitar os profissionais para uma atuação profissional definida e bem circunscrita. Assim, não é de se estranhar que alguns profissionais façam mais de uma especialização.

Os cursos de especialização são focados em problemas práticos com vistas a aplicações imediatas de técnicas, ferramentas e soluções já sistematizadas, ou seja, “receitas de bolo”. Assim, um curso de especialização dificilmente conseguiria dar tratamento a questões mais complexas, que envolvessem uma análise mais aprofundada de um tema (RUAS, 2003, p. 59).

Wood Jr. e Paes de Paula (2004, p. 124) destacam que, especificamente, os mestrados profissionais em Administração também diferem de forma significativa dos programas de MBA estrangeiros. Em pesquisa realizada, concluíram que boa parte dos entrevistados, coordenadores de cursos de mestrado profissional em Administração, têm uma tendência à negação do rótulo de MBA. Isso ocorre porque, no Brasil, ocorreu uma disseminação do termo MBA tanto para cursos de especialização, quanto para cursos de educação executiva de curta duração (cursos livres para o MEC). Assim, os MPs brasileiros não podem ser entendidos nem como os MBAs americanos, tampouco com os cursos de especialização ou de mestrado acadêmico do Brasil. São, portanto, cursos híbridos, com características de cada um destes, porém com essência própria.

No Brasil, os cursos de especialização denominados de MBA têm sua proliferação vinculada à flexibilidade da sua regulamentação, mas, por outro lado, atendem a uma demanda reprimida de formação na área de gestão e difusão de práticas e técnicas administrativas. Enquanto os programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertam algo entre uma e duas mil vagas por ano, os MBAs ofertam cem vezes isso. Estes números servem para reforçar a modalidade de formação profissional e o déficit educacional nacional. No caso dos MBAs, o crescimento pode ser considerado um fenômeno de mercado, nos MPs, trata-se de uma clara política governamental de estímulo aos cursos voltados para os ambientes profissionais. Porém, há excessos no uso das siglas no contexto brasileiro, como MBA em odontologia, MBA em pecuária e, de forma completamente redundante, MBA em Administração (FISCHER, 2003; FISCHER, 2005; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010).

2.7 O TRABALHO FINAL NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

Não há razão para entender a dissertação do mestrado profissional como essencialmente diferente, em termos substantivos, de qualquer outra dissertação. Pode ser diferenciada em termos de forma ou estilo, em termos de coleta e análise de dados, “[...] mas se ajuda a fixar o ‘saber como’ e o ‘saber por que’ e a avaliar a

compreensão do candidato sobre seu papel nesse discurso crítico”, será um trabalho final de curso válido, como qualquer outra dissertação (SPINK, 1997, p. 164).

Haja vista que se trata de um curso com viés profissional e diferenciado do mestrado acadêmico tradicional, o trabalho final deveria usar teorias, modelos e conhecimentos de forma sistematizados. O objetivo não deve ser o de construir ciência, nem tampouco elaborar hipóteses que possam vir a ser comprovadas ou negadas. O trabalho final deve nascer no contexto das atividades profissionais do aluno. Ótimos e péssimos trabalhos finais podem ser elaborados a partir de qualquer metodologia, logo a aproximação com o ambiente profissional não deve ser visto como inconsistência científica. É necessário ter tolerância e humildade, não no sentido de compactuar com trabalhos de baixa qualidade, mas de evitar a intransigência, arrogância e pretensão rigor num contexto no qual tais atitudes não são cabíveis (BERTERO, 1998, p. 168).

As dissertações de mestrado acadêmico devem possuir uma carga teórica e analítica menos voltada para os problemas de cunho prático, enquanto os trabalhos finais dos mestrados profissionais envolvem a proposição de modelos com vistas à solução de problemas das organizações, servindo também como um elo universidade-empresa (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010, p. 364).

Mattos (1997, p. 164-165) assevera que os MPs possuem como característica intrínseca a necessidade de contribuição para o ambiente organizacional, a partir da pesquisa de soluções para um problema existente. Assim, um trabalho final construído dentro dos moldes da academia e que corresponde às expectativas da organização será perfeitamente aceitável. Com relação à qualidade, o principal critério de avaliação destes trabalhos deve ser a própria utilidade para a organização, ou seja, se a mesma considerá-lo aplicável diretamente no seu processo decisório. Por se tratar de um programa cooperativo, não há como abdicar do crivo da empresa na avaliação dos trabalhos finais. Este é um dos pontos a serem revistos, a participação das organizações no acompanhamento dos trabalhos e também nas bancas examinadores.

Os MPs devem ter um trabalho final de curso de rigor semelhante à dissertação dos mestrados acadêmicos. A mudança está na flexibilização do produto final. Um ponto questionado por alguns autores refere-se à avaliação deste produto final. Como se trata de um curso no qual os setores de produção estão envolvidos, estes deveriam compor a banca de avaliação. A dúvida apontada pelos autores é como fazê-lo (MATTOS, 1997; AGOPYAN; LOBO, 2007).

Mesmo sendo cursos essencialmente diferentes, na prática, ambos os cursos, profissional e acadêmico, permitem que o aluno ingresse na carreira docente e de pesquisador, dando acesso ao doutorado, bem como atuarem em organizações, no ambiente profissional (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010, p. 364). Este acesso é considerado, inclusive, bastante razoável, como destacado por Castro (2005, p. 20). Não é de surpreender que vários alunos pensem numa atuação dupla, com ensino e trabalho profissional.

Vasconcelos e Vasconcelos (2010, p. 364) argumentam que, em termos ideais, não deveria haver mestrado acadêmico, unicamente o profissional. Os que desejassem atuar como pesquisadores partiriam diretamente para o doutorado. Porém, tal visão é um tanto descontextualizada. Os próprios autores ressaltam que o mestrado acadêmico é fundamental no momento atual do país, principalmente porque em algumas regiões do país não seria viável a instalação de um programa de doutorado. Dessa forma, ainda é necessário a formação de um corpo acadêmico produtivo para que os doutorados assumam, de forma exclusiva, a formação dos pesquisadores. As dimensões do país e o déficit educacional fazem com que a formação de mestres acadêmicos para a docência e pesquisa seja fundamental.

O Quadro 2 apresenta um comparativo dos diferentes tipos de cursos da pós-graduação brasileira em relação a algumas discussões apontadas na literatura.

Quesitos presentes na literatura	<i>Lato sensu</i>		<i>Stricto Sensu</i>		
	Especialização	MBA	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado
Objetivos	Atualização e informação	Aperfeiçoamento de habilidades pessoais e gerenciais	Formar professores e pesquisadores	Formar profissionais de alto nível	Formar pesquisadores seniores
Público-alvo	Graduados em	Graduados em	Graduados em	Graduados em	Mestres ou

	geral	geral	geral	geral, com experiência profissional	graduados
Duração mínima (legal)	360 horas	360 horas	1 ano	1 ano	2 anos
Duração (mais frequente)	360 horas	360 horas	2 anos	2 anos	4 anos
Corpo docente (legal)	Especialistas, mestres e doutores	Especialistas, mestres e doutores	Doutores	Doutores e profissionais (experiência consolidada)	Doutores
Título recebido (legal)	Especialista	Especialista	Mestre	Mestre	Doutor
Trabalho de conclusão (legal)	Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso	Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso	Dissertação	Dissertação ou outras formas de trabalho final	Tese
Autorização para início	Não necessária	Não necessária	Necessária (Capes)	Necessária (Capes)	Necessária (Capes)
Avaliação formal	Supervisão no credenciamento da IES	Supervisão no credenciamento da IES	Realizada pela Capes	Realizada pela Capes	Realizada pela Capes

Quadro 2: Comparativo dos cursos presentes na pós-graduação brasileira.

Fonte: adaptado de Giuliani et al. (2007).

2.8 EXPERIÊNCIAS DE MPs RELATADAS NA LITERATURA ACADÊMICA

Dourado (2005) relata a experiência do mestrado profissional em Saúde Coletiva desenvolvido na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O curso representa uma formação pós-graduada que objetiva formar dirigentes e técnicos no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) com a finalidade de elevar a qualidade da sua gestão, planejamento, organização e operacionalização dos serviços. O curso apresenta um desenho curricular inovador, sob a forma de módulos, oficinas de trabalho e supervisão à distância, intercalados por orientação presencial. A prática de investigação é realizada no ambiente profissional do aluno, ou seja, na instituição de origem, visando aos problemas do cotidiano institucional, e desenvolvida ao longo de doze meses, sob orientação dos professores do programa. Os produtos finais desenvolvidos pelos alunos, na forma de tecnologias, manuais, instrumentos de triagem, diagnósticos de saúde e projetos de intervenção contribuem para o aperfeiçoamento das práticas, ao mesmo tempo em que agregam conhecimento à área e auxiliam no desenvolvimento do SUS. Para operacionalizar o curso, há uma

preocupação em adequar as demandas da instituição de origem, patrocinadora do curso, com as linhas de pesquisa da universidade. O financiamento feito através de convênios entre a universidade e as instituições patrocinadoras (com o Ministério Público, com a Secretaria Estadual de Saúde Bahia ou com a Agência de Vigilância em Saúde, por exemplo) tem beneficiado o programa de pós-graduação, principalmente no que tange à sua infra-estrutura administrativa. E os editais do curso, apesar de direcionados a clientelas específicas, foram, e na visão da autora devem sê-lo, abertos a todos que atendam os requisitos.

Em pesquisa realizada junto aos alunos do mestrado acadêmico em Administração da Universidade de São Paulo (USP), Gouvêa e Zwicker (2000) evidenciaram uma mudança no perfil dos novos matriculados, sendo marcante e crescente a presença de pessoas que não atuam na docência. Assim, os autores argumentam que outra opção de curso para este perfil de aluno permitiria dar ao mestrado acadêmico um viés mais voltado para o ensino e a pesquisa, visto que o programa atual incorpora características profissionais, sendo justamente por isso, procurado cada vez mais por este público. Dessa forma, os MPs poderiam trazer um duplo benefício à instituição: capacitar alunos com perfil profissional e enquadrar corretamente o mestrado acadêmico. Poder-se-ia questionar, no entanto, como ficariam enquadrados os mestrados profissionais em ensino.

Em pesquisa realizada com egressos do curso de mestrado profissional em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Ruas (2003, p. 61-62) destaca quatro pontos ressaltados pelos alunos como principais contribuições do curso. O primeiro deles refere-se a uma maior confiança e segurança para atuar em ambientes complexos e interdisciplinares. Uma segunda contribuição citada está relacionada à formação da rede de relacionamento, principalmente por se tratarem de profissionais com carreiras mais estabelecidas, o que permitiu a construção de diferentes visões de mundo, mais heterogêneas e, conseqüentemente, complexas. A terceira refere-se a uma maior capacidade de analisar mais profundamente os cenários e situações, grande parte de origem e natureza diferentes, do mundo real. E, por fim, o aprendizado de métodos mais sistemáticos para a resolução de problemas, ou seja, o aprendizado metodológico.

Em pesquisa realizada junto ao mestrado profissional em Administração da UFBA, Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004) analisaram o perfil dos alunos, dos docentes e a percepção destes em relação às especificidades dos MPs. Com relação ao corpo discente, verificou-se uma maior quantidade de pessoas do sexo masculino (70%), com média de idade entre 35 e 45 anos, superior à média do mestrado acadêmico, com formação profissional diversificada e predominância de engenheiros (50%), oriundos de diferentes setores da economia, situados em postos relativamente altos nas suas organizações e tendo a maioria mais de dez anos de experiência. Em relação ao perfil do corpo docente, a maioria são doutores (90%) com formação e doutoramento em áreas diversificadas e que possuem atividades fora da academia, como executivos, pesquisadores ou consultores. Ademais, o curso conta com professores convidados de outras unidades da própria universidade e de outros programas de pós-graduação nacionais e internacionais. E, em relação à percepção dos professores sobre as especificidades do curso, os dados coletados indicaram que a maioria tem clareza quanto às características de um curso com viés profissional e necessidade de integração entre a teoria e a prática. Os aspectos mais citados pelos docentes foram: a) uma menor exigência de aprofundamento teórico; b) uma menor disponibilidade de tempo por parte do aluno para dedicação ao curso e às leituras; e c) uma necessidade de ajuste dos conteúdos e métodos de ensino ao perfil dos alunos. Há ainda uma preferência por parte dos docentes no uso de avaliações de caráter formativo e processual. Sobre a relação entre teoria e prática, os autores ressaltam a fala de um professor, o qual destaca que tal integração não deve se dar pela concessão de instrumentos e ferramentas, mas através da reflexão sobre os princípios teóricos.

As experiências na Escola de Administração da UFBA e também da UFRGS indicam uma nova abordagem pedagógica nos mestrados profissionais. Dentre as iniciativas, destacam-se: a) flexibilidade no desenho do curso, permitindo a sua adaptação ao perfil das turmas; b) uso de técnicas de teatro em meio a laboratórios de gestão e criatividade; c) o estímulo à interlocução entre as organizações e a universidade; d) abordagem numa perspectiva multifuncional e transdisciplinar, cujo objetivo é transcender as fronteiras da área de conhecimento (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004, p. 123).

Barros (2008) relata a experiência do mestrado profissional em Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (UnB). O curso, que fora impulsionado inicialmente pela Capes, CNPq e Ibama, para qualificar seus quadros funcionais, compõe o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável, junto com o curso de mestrado acadêmico. Os cursos possuem currículos semelhantes, existindo disciplinas idênticas em um curso e noutro, mantendo a conexão com o objeto dos mesmos. Tanto o mestrado acadêmico, quanto o profissional exigem uma defesa de dissertação como trabalho final, ainda que a legislação tenha flexibilizado o produto dos MPs. Destaca que curso tem características de interdisciplinaridade, já que congrega profissionais com formação em áreas do conhecimento bem diversas, o que contribui para esse processo.

As experiências de três cursos da área de Engenharia Mecânica são relatadas por Passos, Gerges e Cunha Neto (2006), são eles: o mestrado profissional em ruídos e vibrações (parceria com a Fiat), em engenharia mecânica (parceria com o Senai/Cimatec e a Braskem) e em projeto mecânico de motores elétricos (parceria com a WEG Motores), todos ofertados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os cursos foram concebidos para serem ministrados fora da sede da universidade, para profissionais de empresas patrocinadoras, em horários flexíveis, com uso de novas tecnologias e com desenvolvimento de trabalho final em laboratórios de empresas ou outras instituições de ensino parceiras, sempre tendo como enfoque principal problemas do setor produtivo. Os autores destacam benefícios para os parceiros e também para o programa. Dentre os benefícios para as organizações parceiras destacam-se: a) formação dos quadros sem a necessidade de afastamento do trabalho; b) investigações sempre aplicadas, impactando em redução de custos na maioria dos casos; c) investigações resultando no desenvolvimento de novos processos; d) suporte técnico e científico; e) desenvolvimento de pesquisas pré-competitivas, que culminam em maior competitividade. Os benefícios para o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica são: a) envolvimento dos professores com problemas práticos; b) desenvolvimento de pesquisas com forte viés aplicado; c) cooperação entre os laboratórios das instituições parceiras; d) aumento do número de mestres formados; e) obtenção de patrocínio do setor privado; e f) realização de novas parcerias. Os autores destacam ainda que os problemas trazidos pelo setor produtivo são

geralmente de alta complexidade, envolvendo tratamento multidisciplinar e que não podem prescindir de forte base teórica.

Saupe e Wendhausen (2006) abordam a questão dos trabalhos finais de curso nos MPs, especificamente no mestrado profissional interdisciplinar em saúde e gestão do trabalho da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). As autoras relatam o uso de uma abordagem matricial para construção do conhecimento, na qual cada professor orientador coordena um projeto integrado, vinculado à sua linha de pesquisa. Os projetos são desdobrados em subprojetos e esse processo permite o aprofundamento na compreensão dos temas estudados, ao mesmo tempo em que agregam pesquisadores experientes e iniciantes. Para as autoras, o modelo matricial possibilita a multiplicidade de enfoques, ou seja, a multi e interdisciplinaridade, características dos MPs, permitindo a triangulação de dados, pesquisadores, teoria e métodos. Ao mesmo tempo, resulta em trabalhos finais compromissados com uma contribuição real para a prática, uma das principais preocupações do programa.

Uma análise dos cenários futuros da pós-graduação da Escola Nacional de Saúde Pública, vinculada à Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), foi realizada por Freitas e outros (2006). Os resultados permitiram concluir que os MPs são de suma importância para a referida escola e também para a área de Saúde Coletiva por: a) permitir distinguir de forma mais eficaz a formação para docência e pesquisa (mestrado acadêmico e doutorado) e a formação de profissionais qualificados com atuação no Sistema Único de Saúde; e b) ser um elo entre os cursos *stricto sensu* e *lato sensu*, o que permite articular diferentes níveis na formação de quadros estratégicos para a área de saúde, especificamente de profissionais indutores de processos de mudanças em seus ambientes de trabalho, mediante adoção de novas práticas e desenvolvimento de novos produtos.

O mestrado profissional em ensino teve uma de suas experiências relatada por Araújo e Amaral (2006). O programa abordado foi de Ensino de Ciências e Matemáticas da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), cujo objetivo é a formação de profissionais qualificados para atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e no ensino médio. A pesquisa dos autores envolveu, dentre outros pontos, as contribuições do mestrado profissional para sua atividade docente, o

impulso no desenvolvimento de valores e atitudes proporcionado pelo programa e novas perspectivas de desenvolvimento profissional após o término do curso.

Com relação às contribuições, o desenvolvimento de ações baseadas em uma visão mais ampla e reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem foram destaque, e as condições promovidas pelo programa para o uso de novas metodologias e estratégias de ensino e a ampliação e atualização de conhecimentos foram as mais citadas pelos respondentes. No que tange ao desenvolvimento de valores e atitudes, os relatos ressaltam uma melhora na postura crítica e reflexiva em relação à atuação docente e a possibilidade de atuação em pesquisas, o que poderia contribuir para a atuação na docência. E com relação às novas perspectivas após o término do curso, os resultados indicam dois pontos principais: a) o desenvolvimento das atividades profissionais com mais eficiência, autonomia, capacidade de reflexão e relacionamento colaborativo com outros docentes; e b) possibilidade de atuação em outros espaços de trabalho, notadamente em instituições de ensino superior.

3 O PROCESSO AVALIATIVO

Neste capítulo, é apresentada a conceituação (ou conceituações) para avaliação e avaliação de programas, no contexto da avaliação institucional. É apresentada a posição do Estado no processo e a sistemática de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, incluindo os MPs. São apresentadas algumas sistemáticas de avaliação em outros países. Por fim, disserta-se sobre a proposta de multidimensionalidade na administração educacional apresentada por Sander (1995) e sobre a visão da negociação, a partir da negociação entre os atores envolvidos no processo, apresentada por Guba e Lincoln (1989). Um modelo esquemático do capítulo pode ser visualizado na Figura 4.

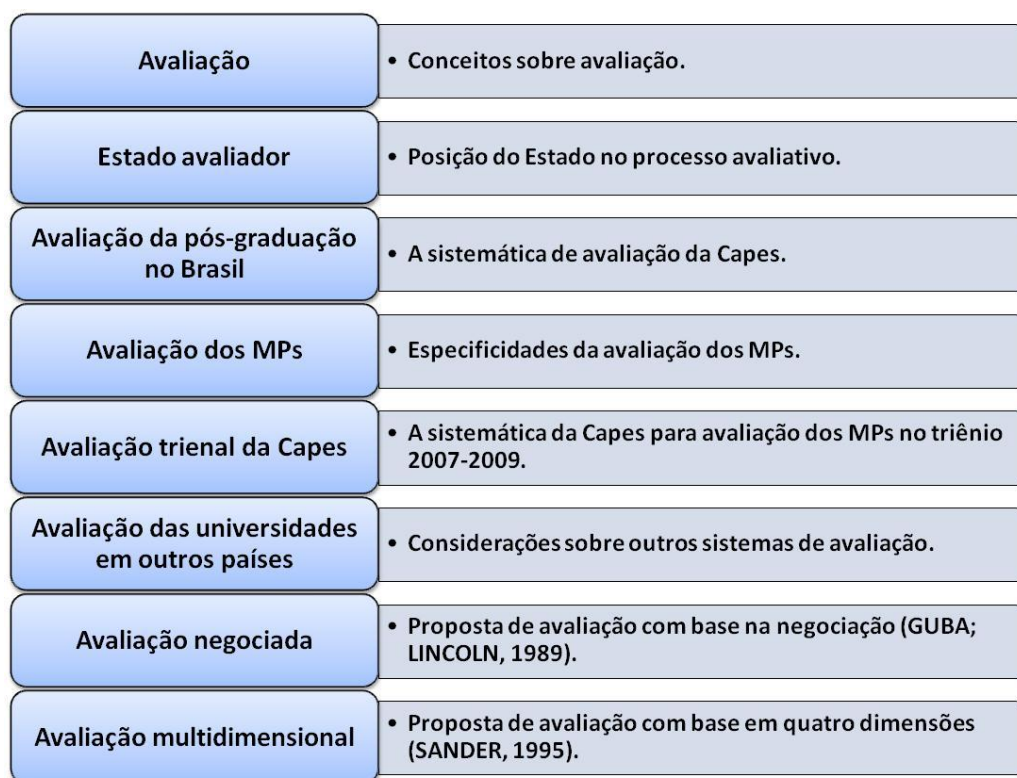


Figura 4: Modelo esquemático do Capítulo 3.

3.1 SOBRE A AVALIAÇÃO

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) asseveram que inexistem, entre os avaliadores profissionais, uma definição única, com a qual todos concordem em relação ao

significado do termo avaliação. Para os autores, a questão central da avaliação está na obtenção de informações relevantes a respeito da eficácia relativa de cada programa. Dessa forma, a avaliação deve ser parte integrante de qualquer tipo de programa.

Ristoff (2003) discorre, de maneira quase que perfeitamente cronológica, sobre as definições para o termo avaliação. No total são treze definições apresentadas pelo autor, percorridas entre 1950 e a década de 1990.

- a) Em 1950, Tyler relacionou o processo avaliativo à análise do alcance dos objetivos educacionais. A avaliação, para Tyler, estava fortemente centrada nos objetivos.
- b) Em 1963, Cronbach discorreu sobre a avaliação como sendo o processo de coleta de informações com o intuito de auxiliar no processo de tomada de decisão. Trata-se de uma função instrumental importante, a de municiar os tomadores de decisão com informações úteis, o que implicitamente acarreta em associar um juízo de valor, apesar da resistência do autor a este papel.
- c) Em 1969, Stake recolocou a discussão sobre a avaliação e a determinação do valor e da natureza de um objeto. Para este autor, a avaliação não é apenas uma busca de relações de causa e efeito, ou um inventário de uma situação presente que contribua com a previsão do futuro. Ela é tudo isso, desde que contribua para a identificação da substância, função e valor.
- d) Em 1981, o Joint Committee on Standards for Evaluation associou a avaliação à investigação sistemática e à questão do valor e do mérito, em um esforço conjunto de universidades americanas em contemplar alguns elementos essenciais do processo avaliativo: a investigação, a natureza sistemática e o reconhecimento do valor de todos os objetos.
- e) Em 1983, Stufflebeam relacionou avaliação à definição de valor e aperfeiçoamento do valor, ou seja, avaliar seria atribuir valor, e uma vez isto feito, aperfeiçoar este valor. Destaca-se a tentativa deste autor em acrescentar detalhes acerca da avaliação formativa e somativa, além da capacidade de interferência no processo para a obtenção de resultados diferenciados.

- f) Ainda na década de 80, Kemmis enfatizou a questão da organização de informações que permitam que indivíduos debatessem criticamente programas, ou seja, trata-se não apenas da obtenção de dados brutos, mas também da sua transformação em informação e em argumentos.
- g) Em 1989, Guba e Lincoln argumentaram sobre a inexistência de uma definição completa para avaliação, destacando que esta poria fim ao questionamento sobre como a avaliação deveria proceder-se e seus propósitos. A definição de avaliação é um constructo mental humano e não deveria ser importante. Para estes autores, uma definição poderia congelar os seus procedimentos e objetivos, tolhendo a criatividade e a negociação no processo.
- h) No início da década de 90, Scriven enfatizou a questão do valor, dando destaque à diferença entre a avaliação e a mensuração. Para este autor, o valor da avaliação não se concentra no que é encontrado, mas a partir do que se constrói sobre o encontrado.
- i) Em 1993, a Associação Nacional de Dirigentes das instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) assumiu para si a tarefa de avaliação, propondo ao Ministério da Educação um programa de avaliação, o qual foi aceito e foi batizado de Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). O PAIUB definia avaliação com uma preocupação de ordem formativa, sistemática, contínua, centrada nos objetivos, útil para a administração educacional e como um mecanismo de prestação de contas à sociedade. A continuidade aparece como a única novidade em relação às definições anteriores.
- j) Em 1995, Sobrinho discorreu sobre avaliação ressaltando que a mesma é um empreendimento difícil e laborioso, além de estar associado à vontade política. Destacou ainda o cuidado que se deve ter com a utilização de poucos indicadores para representar o todo e que é importante, não apenas reconhecer as diferentes dimensões de uma instituição, mas principalmente verificar o grau de articulação entre as múltiplas funções da mesma.
- k) Em 1995, a avaliação proposta por Belloni ressaltou quatro aspectos: a preocupação com a tomada de consciência sobre a instituição; a instrumentalização do processo avaliativo com fins de tomada de decisão; o caráter formativo e de aperfeiçoamento e a participação coletiva no processo.

Uma preocupação especial era tida com o processo educacional da avaliação, dado o poder que tem de despertar nos indivíduos a consciência da sua importância no processo. Outro ponto de atenção referiu-se ao entendimento da avaliação como negociação, desde a decisão de iniciá-la até a sua implementação e utilização dos resultados.

- l) Em 1998, Gray enfatizou a questão da auto-avaliação permanente, argumentando que a autovalorização, o autorreconhecimento e a autodeterminação são fundamentais no processo avaliativo e na construção de uma imagem de dentro para fora. Trata-se da avaliação com poder ou avaliação como empoderamento (do inglês *empowerment*), no qual o processo adquire importância superior à da avaliação externa.
- m) Em 1997, Patton enfatizou a avaliação negociada (grupos de interesse e públicos interessados) baseada em dados. As definições de uma avaliação são importantes, desde que discutidas e negociadas com os interlocutores do processo. A sustentação das inferências e juízos precisa estar lastreada em dados e a tarefa dos avaliadores é justamente selecionar, organizar, articular, descrever, analisar, interpretar e valorar os mesmos em um contexto de negociação.

Sobre a falta de consenso a respeito do termo, Worthem, Sanders e Fitzpatrick (2004) destacaram a proposta por Scriven, em 1867, para o qual a avaliação é o ato de julgar o valor ou o mérito de algo. Um conceito um pouco mais amplo proposto pelos autores refere-se à determinação do valor ou do mérito de um objeto de avaliação. Neste sentido, na busca pela determinação deste valor, o avaliador utiliza-se de métodos de pesquisa, dentre os quais: a) a determinação de padrões para julgar a qualidade absoluta ou relativa; b) a coleta de informações; e c) a aplicação dos padrões para determinar valor, qualidade ou eficácia. Em sequência, a avaliação visa otimizar o objeto de avaliação em relação ao seu objetivo futuro. Dessa forma, o objetivo da avaliação é produzir julgamentos do valor do objeto que está sendo avaliado. Ressalta-se a importância do processo de avaliação vir acompanhado de ações que, embasadas nas conclusões da avaliação, enquanto instrumento de ajuda, possam vir a propor novas soluções para uma determinada questão.

Para Guerra-López (2008, p. 06) o conceito de avaliação está associado a três pontos: comparar resultados com expectativas; encontrar direcionadores e barreiras que influenciam no desempenho; e produzir ações para incrementar e manter a performance em um determinado nível.

Algumas características e formas de avaliação devem ser claramente identificadas. A primeira refere-se à diferença entre a avaliação formal e a informal. A avaliação informal é aquela que ocorre sem a sistematização de procedimentos, nem evidências coletadas formalmente, justamente as características da avaliação formal. A segunda refere-se à diferença entre a avaliação somativa e a formativa. A primeira caracteriza-se por oferecer julgamentos de valor aos responsáveis pelo processo de tomada de decisão, sendo realizada após a implementação de um determinado programa. O uso deste tipo de avaliação está associado às decisões sobre o futuro do mesmo. Já a avaliação formativa é realizada para dar à equipe da unidade avaliada informações relevantes para a melhoria do mesmo. Esta é normalmente realizada antes da efetivação do programa. Enquanto a segunda leva a decisões sobre o desenvolvimento de um programa, a primeira leva a decisões sobre a continuidade do mesmo. A terceira, e última, diz respeito à avaliação interna e externa. A avaliação interna é feita por pessoas que participam ativamente do cotidiano da instituição, normalmente funcionários ou dirigentes, e externa, quando feita por pessoas mais distantes da organização (terceiros). Destaca-se que há vantagens e desvantagens no uso da avaliação externa ou interna, estando tal decisão relacionada ao objetivo da avaliação e ao tipo de avaliação que será feita, se formativa ou somativa (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Na visão de Zainko e Pinto (2008, p. 101), existe uma inter-relação entre a avaliação interna e externa. As informações sistematizadas e os dados quantitativos usados numa avaliação externa podem ser cruzados com juízos de valor e julgamentos qualitativos. Fariam assim, parte de um mesmo continuum, visto que permitem reflexões relevantes e fundamentalmente complementares sobre o objeto avaliado.

Para Harvey e Newton (2004, p. 150), a avaliação externa pode ser vista a partir de quatro tipos de atividades: a) acreditação, a qual se refere ao processo que confere a um curso, programa ou instituição uma certificação de qualidade; b) auditoria, que

está relacionada com a avaliação de processos internos; c) avaliação por julgamento, associada à análise da qualidade do ensino ou da pesquisa de uma determinada área, muitas vezes associando-a a uma nota ou classificação; e d) avaliação externa de padrões, a qual checa se alguns padrões de qualidade estão sendo atendidos, em termos acadêmicos, de prestação de serviço e organizacionais.

A literatura sobre o tema apresenta algumas modalidades de avaliação. Tem-se a avaliação no sentido da avaliação da aprendizagem, como os exames tradicionais, os testes educacionais ou quocientes de inteligência e os testes standardizados, baseados na Teoria Clássica de Testes (AFONSO, 2005). Tem-se, a partir de outra ótica, a ideia da avaliação das organizações envolvidas no processo educacional, ou avaliação institucional, cujo principal mote é a busca pela melhoria da qualidade da educação (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000).

A busca pela qualidade nas avaliações institucionais deve evitar o erro de absolutizar o conceito de qualidade, ou seja, não considerar a avaliação como um sistema valorativo de um contexto social. Assim, o conceito de qualidade requer uma vinculação com uma discussão sobre pertinência. O tripé qualidade, pertinência e avaliação institucional formam a base para melhorar a qualidade da educação, melhorar a gestão escolar e, ao mesmo tempo, prestar contas à sociedade (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000, p. 24-25).



Figura 5: Qualidade, pertinência e avaliação institucional.

Fonte: Leite; Tutikian; Holz (2000, p. 25).

A lógica da pertinência e qualidade na sistemática de avaliação institucional citada por Leite, Tutikian e Holz (2000) também pode ser considerada no âmbito da avaliação do ensino. Depresbiteris (2004, p. 28) destaca quatro tipos de avaliação, a partir dos estudos de Stufflebeam: a) avaliação de contexto, cujo propósito é fornecer informações úteis ao estabelecimento de um programa educacional; b) avaliação de entrada, que se refere ao “como” alcançar os objetivos pretendidos para um programa; c) avaliação de processo, cujo objetivo é fornecer informações periódicas sobre o objeto avaliado, permitindo assim melhorias durante o processo; e d) avaliação de produto, cujo mote relaciona-se com o alcance dos objetivos estabelecidos por determinado programa ou instituição e o municia para a tomada de decisão de continuidade, modificação ou término das atividades. A avaliação de processo aproxima-se do que, neste trabalho, está sendo considerado como avaliação de desempenho, enquanto a avaliação de produto está ligada à visão de avaliação de impacto.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) enfatizam que as diferentes visões da avaliação refletem a amplitude de correntes filosóficas e preferências metodológicas, que podem variar de uma corrente utilitarista à corrente intucionista-pluralista. Nessa lógica, a avaliação poderia ser considerada a partir dos objetivos (administração), do consumidor, da experiência, do adversário e do participante.

Na abordagem utilitarista, busca-se um valor estimado de um programa sobre aqueles a quem ele afeta, ou seja, um valor global. O avaliador concentra-se na avaliação do grupo como um todo, normalmente usando médias dos resultados dos indicadores usados. Trata-se de uma abordagem amplamente usada pelos governos e consubstancia-se nas avaliações comparativas de larga escala e via testes estandardizados. Na extremidade oposta às avaliações utilitaristas, encontram-se as abordagens intucionistas-pluralistas, baseadas na ideia de que o valor é centrado no impacto do programa não sobre o grupo de uma forma geral, mas sobre cada cidadão individualmente. Estas abordagens tendem a seguir uma linha epistemológica mais subjetivista, sendo o valor calcado nos benefícios recebidos pelo indivíduo (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Kreber e Brook (2001) asseveram que muitos autores recomendam que as avaliações não sejam baseadas em apenas uma fonte de dados. Estas podem ser das mais variadas, como a percepção do curso a partir do pessoal de apoio, as notas dos alunos, a avaliação dos gestores ou coordenadores, e visitas *in loco* de pessoal especializado, entre outras.

Para Khandker e Koolwal (2010, p. 07), a avaliação pode ser conduzida a partir de uma abordagem quantitativa ou qualitativa e, também, antes ou após uma intervenção. Pode-se conduzir uma avaliação *ex ante* buscando predizer os impactos de um programa, a partir de dados obtidos do cenário atual, antes da implantação do referido programa. Pode-se também realizar uma avaliação *ex post*, ou seja, após a implementação do programa. Esta pode ser do tipo comparativa reflexiva, a qual analisa as diferenças nos participantes antes e após a participação no programa, ou a partir de participantes e não participantes.

Dupont (2007) considera que a avaliação não é apenas mais um exercício acadêmico. Para este autor, uma avaliação fornece subsídios fundamentais para os tomadores de decisão, incluindo alunos e os poderes público e privado. Para os alunos, a avaliação auxilia na escolha dos cursos e dos professores mais competentes, diga-se cientificamente produtivos e reconhecidos por seus pares. No caso dos poderes público e privado, a avaliação pode ser uma ferramenta a mais na determinação dos grupos e projetos que devem receber fomento. Neste sentido, este autor destaca a relação entre avaliação e fomento.

3.2 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E DE IMPACTO

Owen (2007) discorre sobre a avaliação de monitoramento, a qual considera sistêmica e de desempenho. A avaliação de monitoramento utiliza indicadores de desempenho e informações de performance, além de requerer a existência de um sistema de gestão da informação dos objetos avaliados. Sua execução temporal pode ser feita com o programa em andamento, sendo inclusive usada para comparar o objeto em períodos diferentes ou a evolução ao longo de alguns períodos.

Rossi, Lipsey e Freeman (2004, p. 171) asseveram que a avaliação de desempenho e a avaliação de impacto possuem características distintas. A avaliação de desempenho visa verificar o status atual de um objeto ou sistema e seu periódico acompanhamento de elementos-chave de performance, de forma a verificar se o mesmo opera de acordo com algum tipo de padrão mínimo desejado.

Por outro lado, a avaliação de impacto corresponde a um processo de acompanhamento dos resultados promovidos pelo objeto ou sistema, normalmente associado a questões sociais (ROSSI; LIPSEY; FREEMAN, 2004, p. 171). Para estes autores, um dos pontos principais de uma avaliação de impacto é identificar os impactos mais relevantes a serem analisados, o que deve envolver as expectativas das pessoas envolvidas com o objeto avaliado e pode fazer com sejam necessárias múltiplas medidas de impacto.

Para Khandker e Koolwal (2010, p. 07) a avaliação de processo ou de desempenho visa verificar como os programas operam, com ênfase nos problemas relacionados ao serviço prestado, no caso, a educação. Por outro lado, a avaliação de impacto busca identificar os efeitos dos programas sobre os indivíduos, sobre grupos de indivíduos e sobre a comunidade de uma forma mais ampla.

A avaliação de impacto possui características de uma avaliação somativa, como a sua execução temporal baseada no fim de um programa ou no término de um ciclo educacional, no caso da avaliação educacional. Possui também relação com a prestação de contas à sociedade de uma forma geral (também denominada *accountability*) por parte dos órgãos administrativos ou representativos da sociedade. Os resultados de uma avaliação de impacto podem ser utilizados para revisar os objetivos do objeto avaliado. De uma forma geral, a avaliação de impacto visa captar a amplitude e extensão de um programa e de como a sua implementação gerou efeitos nos resultados, numa análise a médio e longo prazos (OWEN, 2007).

Analisar o impacto de algum programa, seja educacional ou não, normalmente envolve a análise das atividades e esforços despendidos perante o programa e os resultados obtidos, como em uma relação de causa e efeito, normalmente simbolizada nas ciências sociais como a relação entre x e y, respectivamente. Em

alguns casos, um conjunto de atividades humanas (x) afeta o estado de alguns objetos, pessoas ou fenômenos (y) e, muitas vezes, determinam se este impacto será de maior ou menor intensidade (MOHR, 1995, p. 02).

De acordo com Harvey e Newton (2004, p. 153-154), os estudos sobre avaliação de impacto convergem, de uma forma ampla, para três tipos. O primeiro, análises teóricas ou opinativas, tendem a predizer os efeitos da introdução ou da mudança nos sistemas avaliativos. O segundo tipo é baseado nas análises de auto-avaliações, na maioria das vezes, baseadas em limitadas evidências. Os autores classificam que muitas dessas análises são anedóticas. E o terceiro tipo é baseado é coleta sistemática de dados. Esta classificação em três tipos abarca os estudos desde viabilidade e estudos sobre modificações no sistema de ensino, até estudos sobre efetividade e impacto do sistema. A maior parte dos estudos restringe-se a análises de efetividade, sendo muito poucos os que exploram o impacto do processo.

Para Mohr (1995, p. 02), todo programa possui um conjunto de atividades definidas e alguns resultados esperados. Este é um mecanismo formal, contudo nem precisa ser de conhecimento de todos os envolvidos. O desafio é definir os passos capazes de captar e verificar se os resultados esperados, realmente, estão sendo obtidos e os desdobramentos dessa descoberta.

Mohr (1995, p. 03) divide a avaliação de impacto basicamente em três grandes blocos. Primeiro, como o contexto da avaliação possui elementos observáveis (por exemplo, resultados esperados dos alunos), a avaliação de impacto consiste em grande parte em fazer observações acerca desses elementos e como eles relacionam-se uns com os outros. O foco é nas atividades desenvolvidas, no objetivo geral e nos objetivos específicos definidos previamente. Segundo, existem formas de verificar se os objetivos estão sendo alcançados, sendo a forma denominada de desenho ou modelo (design). Ter um modelo corresponde a uma das formas possíveis de tentar identificar os impactos. E terceiro, existem formas de mensurar a eficácia e o impacto de um programa, que pode envolver coeficientes de regressão, diferenças de médias ou outras.

Um aspecto importante da avaliação do impacto refere-se ao isolamento dos resultados, ou seja, a capacidade do avaliador de isolar os elementos que, realmente, causaram um determinado impacto, além de quais elementos estão relacionais, em diferentes graus, com quais impactos. Essa necessidade de isolamento é destacada por Philips e Aaron (2008, p. 05-06), que pode ser obtida, basicamente, através de três abordagens: grupos de controle, análise de tendências e simulações e análises de especialistas. Estes autores detalham as técnicas de isolamento, enfatizando: a) os grupos de controle; b) a análise de linhas de tendências (normalmente via regressões); c) a simulação de dados; d) as estimativas de impacto dos participantes do programa (na área educacional seria equivalente aos estudantes; e) as estimativas de impacto de um supervisor do programa (na área educacional seria equivalente ao professor); f) as estimativas de impacto do gestor do programa (na área educacional seria equivalente ao coordenador); g) as estimativas baseadas em especialistas ou estudos anteriores; e h) calculando ou estimando os impactos de outros fatores além do programa.

Alguns autores desenvolveram modelos de avaliação de impacto, como Smith e Beno (1993) e Kreber e Brook (2001). O segundo é uma ampliação do primeiro, incluindo e abrangendo novas vertentes na avaliação, como a percepção dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Smith e Beno (1993) a avaliação poderia ser dividida em níveis, mais especificamente em quatro níveis, do impacto mais imediato ao mais forte. O primeiro nível avalia as reações imediatas dos participantes após uma atividade ou curso. No segundo nível, as mudanças em termos de conhecimento são o alvo da avaliação. O terceiro nível busca avaliar as mudanças em termos de comportamento. E, no quarto nível, as mudanças nos estudantes e na instituição de forma mais geral.

O modelo desenvolvido por Kreber e Brook (2001) é discutido a partir de algumas das intervenções mais comuns para coleta de informações, como: curso centralizado sobre didática do ensino superior; seminários e *workshops*; e consultas individuais, dentre outras. Para cada um desses exemplos de intervenções e coleta de informações, os autores propõem a análise de seis níveis de impacto, a saber: a) a

percepção de satisfação dos participantes em relação ao curso; b) as percepções dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem; c) o desempenho dos participantes; d) a percepção dos participantes sobre a performance dos professores; e) o aprendizado dos participantes; e f) a cultura da instituição.

3.3 O ESTADO AVALIADOR

Harvey e Newton (2004, p. 151) asseveram que a transparência (*accountability*, também entendida como responsabilização) tem sido a ideia dominante para avaliação da qualidade do ensino. A transparência é necessária em função da massificação do ensino, por causa da necessidade de contabilização e priorização dos gastos públicos e, por conta da pressão, para garantir valor aos recursos públicos e privados investidos. Em relação aos estudantes, a transparência visa assegurar que o curso está organizado e é executado de forma adequada, além da vivência educacional, se realmente entrega o que promete. Por fim, os autores argumentam que a transparência tem também o propósito de gerar informações públicas, e para a sociedade, sobre a qualidade de cursos e programas.

O processo de avaliação das universidades, no Brasil, vem sendo defendido como uma forma de buscar a melhoria do ensino e da produção científica. No contexto no qual as universidades públicas precisam prestar contas à sociedade sobre o uso dos recursos recebidos e sobre o desempenho e cumprimento das metas estabelecidas pelo Estado, a avaliação é considerada praticamente uma exigência (GOLDEMBERG, 1992, p. 91).

A expressão “Estado avaliador” surgiu, a partir dos anos 1980, face ao interesse dos governos neoliberais pela avaliação. Tal expressão pode ser considerada como uma concepção, por parte do Estado, de uma lógica competitiva, tal qual a lógica de mercado, via importação para o domínio público de modelos de gestão privada e seu foco em resultados e produtos. A avaliação, nesse sentido, seria necessária para a adoção do mecanismo de livre mercado de cunho liberal (AFONSO, 2005, p. 49-50).

Por outro lado, o avanço do Estado, enquanto condutor de processos avaliativos, também ocorreu independentemente de orientações políticas dos governos, como no governo de Rocard, conforme destaca Afonso (2005, p. 50).

Morosini e Leite (1997, p. 126) destacam que, a partir da década de 1980, a relação entre o Estado e as universidades foi ampliada e o poder público, baseado num modelo econômico, o qual exige um rápido desenvolvimento de habilidades numa larga faixa da população, buscou inserir a racionalidade organizacional nas instituições de ensino. Isso ocorreu, em parte, via processos avaliativos.

A discussão sobre avaliação da educação ocorre desde a década de 1970 no Brasil, no âmbito da pós-graduação, e desde os anos 1980, na graduação. A produção acadêmica acerca do tema ganhou destaque nas décadas de 1980 e 1990 e perpassam propostas e ações governamentais vinculadas à avaliação da educação superior, suas instituições e as políticas públicas (MODESTO; ARGOLLO, 2009).

Matos e Tenório (2009, p. 73-74) asseveram que o Estado e as universidades, em muitos momentos, colocaram-se em posições antagônicas em relação à avaliação institucional. Por um lado, a universidade defende a preservação da sua autonomia, da liberdade acadêmica e do seu poder de decisão. Por outro, observa-se certo imobilismo com relação à prática da avaliação, especificamente da auto-avaliação. Assim, a iniciativa, fundamental para a melhoria da educação e uma forma de prestação de contas à sociedade, teria que partir de algum ponto, no caso, do Estado.

Para Paul, Ribeiro e Pilatti (1992, p. 144), um dos fatores que os processos avaliativos não conseguem captar corresponde à autonomia da unidade universitária. Porém, este argumento não deve invalidar a iniciativa ou o interesse pela avaliação. Há que se descobrir, ou melhor, desenvolver esquemas de avaliação que garantam à sociedade avaliar em que medida os recursos que estão sendo aplicados no ensino superior atendem (ou não) às suas necessidades e expectativas, sem que o conceito de autonomia seja ferido.

De fato, a busca por um conceito de qualidade acadêmica e de metodologias de avaliação não tem se processado sem conflitos. Estes conflitos refletem justamente o fato de coexistirem uma diversidade de concepções sobre avaliação, sua função política e social (GREGO, 1997).

Ainda que haja discordâncias na comunidade acadêmica acerca das intenções e metodologias empregadas nas avaliações, tem-se um ponto de partida para o desenvolvimento da cultura de avaliação no país. O constante debate sobre avaliação faz com que novas propostas surjam e convida os críticos a repensar outras propostas de avaliação. A pressão sobre a avaliação no sentido de eliminá-la seria um retrocesso. Cabe ao governo dar continuidade à política de avaliação e às universidades, aderir, criticar, discutir e propor avanços no processo avaliativo (MATOS; TENÓRIO, 2009, p. 74-75).

3.4 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A implantação do I Plano Nacional de Pós-Graduação ocorreu na década de 1970, com o objetivo de assegurar a formação, no Brasil, de professores para o nível superior voltados para a dedicação exclusiva às universidades federais. Tal plano levou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a desenvolver o seu programa de avaliação.

De acordo com a Capes (2008), o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi implantado em 1976 e possui, dentre outros, os seguintes objetivos: a) constituir um padrão de qualidade para os cursos de mestrado e doutorado; b) indicar os cursos que atendem a tal padrão, inclusive caracterizando-o através de uma nota (que atualmente varia de 1 a 7); e c) auxiliar no incremento da eficiência dos programas, em termos de atendimento das necessidades do país e das regiões na formação de profissionais.

À medida que o tempo passou, desde 1976, os problemas com a avaliação da Capes tornaram-se mais evidentes. Um dos principais foi a concentração de programas com avaliações mais favoráveis, o que significava perda da função

discriminadora. A partir de 1998, o novo modelo com escala de sete pontos (notas de 1 a 7) foi introduzido. A capacidade discriminadora do sistema de avaliação foi observada já na avaliação de 1998, com três em cada dez programas situando-se nas posições mais altas da escala (BALBACHEVSKY, 2005, p. 283).

Pereira (2005) destaca que, da década de 1970 até os dias atuais, a sistemática de avaliação foi alterada significativamente. Tais mudanças buscaram sempre mensurar da melhor forma os programas e seus respectivos cursos.

O sistema de avaliação da Capes mantém, até hoje, a sua orientação classificadora dos cursos, além de constituir-se em fonte de aconselhamento crítico para as instituições de nível superior. O modelo de avaliação consolidou-se política e tecnicamente, alcançando o respeito de grande parte da comunidade acadêmica (BELLONI, 2000).

Um resumo do processo, com a respectiva quantidade de itens e também os pesos dos quesitos e dos itens pode ser visualizado no Quadro 3¹.

AVALIAÇÃO GLOBAL	Quesito	Peso do Quesito	Item	Peso do item
	I - Proposta do Programa	Sem peso	Item 1	Sem peso
			Item 2	
			Item 3	
			Item 4	
	II - Corpo Docente	30%	Item 1	15%
			Item 2	25%
Item 3			20%	
Item 4			10%	
Item 5			10%	
Item 6			20%	
III - Corpo Discente, Teses e Dissertações	25%	Item 1	20%	
		Item 2	15%	
		Item 3	10%	
		Item 4	20%	
		Item 5	20%	
		Item 6	15%	
IV - Produção Intelectual	35%	Item 1	50%	
		Item 2	20%	
		Item 3	15%	
		Item 4	15%	
V - Inserção Social	10%	Item 1	60%	
		Item 2	30%	
		Item 3	10%	
Critérios para notas "6" e "7"	Sem peso	Item 1	50%	
		Item 2	25%	
		Item 3	25%	

Quadro 3: Síntese para Avaliação Global.

Fonte: adaptado de CAPES (2006).

¹ O Apêndice A apresenta o detalhamento completo dos quesitos e itens da avaliação da Capes.

A avaliação dos programas é feita com base em cinco quesitos e com pesos definidos. Cada quesito é composto de itens, que também possuem pesos definidos, apesar das áreas de conhecimento terem uma margem de variação dos mesmos para alteração.

Apesar do amplo reconhecimento da importância do processo avaliativo desenvolvido pela CAPES, alguns autores vêm sinalizando especificidades que a avaliação proposta não consegue captar, em função de características próprias dos programas. Isso fica evidenciado nos trabalhos de Ensslin, Ensslin e Igarashi (2006), de Spagnolo e Souza (2004), de Fonseca (2001), de Hortale (2003), de Moreira, Hortale e Hartz (2004) e de Kerr-Pontes e outros (2005).

Para Fonseca (2001) e Ensslin, Ensslin e Igarashi (2006), o sistema de avaliação da CAPES não consegue captar corretamente o juízo de valor de programas singulares e específicos. Fonseca (2001) destaca que o modelo utilizado baseia-se num “modelo ideal”² único, e o programa que conseguir chegar mais perto receberá a nota mais alta. O autor destaca que a ênfase excessiva na publicação acadêmica tende a culminar numa mentalidade produtivista de curto prazo, que requer resultados imediatos. A proliferação de revistas também ofusca a boa da má pesquisa e dificulta a avaliação. Porém, neste ponto, o sistema já evoluiu de forma a discriminar a qualidade da produção intelectual, a exemplo do Qualis³.

Gatti e outros (2003), ao analisar o modelo de avaliação da CAPES, a partir da avaliação dos programas de pós-graduação em educação, destacam seu caráter

² O entendimento de “modelo ideal” aqui apresentado aproxima-se da lógica do “tipo ideal” descrito por Weber, exceto por não se caracterizar como utópico. Para um maior aprofundamento acerca do conceito de tipo ideal na concepção weberiana, ver Weber (1986).

³ O Qualis compreende um roteiro de estratificação da qualidade da produção intelectual da pós-graduação brasileira. Afere a qualidade dos artigos (e outros tipos de produção) a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, dos periódicos científicos. A classificação dos periódicos é feita pelas áreas de avaliação e atualizada anualmente. Os veículos são enquadrados em estratos indicativos de qualidade: A1 (mais elevado), A2, B1, B2, B3, B4, B5 C (peso zero). Os periódicos podem receber classificações diferentes, a depender da área de avaliação que o avalie.

diagnóstico. Os autores enfatizam que, ao lado de apoio e incentivos aos cursos mais bem avaliados, devem haver medidas orientadas para a consolidação ou recuperação de programas com notas mais baixas. Isto valoriza e sustenta o processo de avaliação, dando um caráter de retorno construtivo aos resultados produzidos.

Trata-se ainda de um modelo de avaliação homogeneizador e que tende à padronização dos programas. Contemplar a história do programa numa escala temporal de, no mínimo, cinco anos, incorporando dados de auto-avaliações dos programas, melhorando o aproveitamento de aspectos qualitativos e agregando novos componentes a cada ano constituem possibilidades e alternativas que podem ajudar a flexibilizar a sistemática de avaliação. Ademais, destaca-se a necessidade de uma maior flexibilização em relação aos itens, com a possibilidade de criação de novos capazes de captar especificidades de programas novos (GATTI et al. 2003).

Gatti e outros (2003) asseveram também a necessidade de análise em separado de cursos novos, cursos em reestruturação e cursos consolidados. Para estes autores, os cursos consolidados devem ter seus pontos fortes reforçados e devem oferecer apoio aos cursos em reestruturação, sendo este apoio também somativo para a sua avaliação. Os cursos em reestruturação devem receber atenção especial sobre seus avanços e dificuldades. Os cursos novos devem ser avaliados no contexto de política de expansão da área.

Horta e Moraes (2005) destacam que, no atual modelo de avaliação da Capes, o quesito que realmente discrimina os programas é a produção bibliográfica e a ela vinculada, a qualidade dos veículos de divulgação. De acordo com os autores e tomando-se como base as avaliações dos triênios 1998-2000 e 2001-2003, um elevado tempo médio de titulação, um baixo número de titulados por docente ou um alto índice de evasão repercutem pouco na avaliação do programa, mesmo sendo critérios decisivos para a obtenção de bolsas da CAPES. Dessa forma, cria-se um ciclo vicioso no qual os docentes dos programas mais bem conceituados têm condições de dedicar mais tempo à produção científica e, conseqüentemente, garantem a manutenção do conceito dos seus programas, além do financiamento por parte dos órgãos que consideram fundamental o conceito no momento da

distribuição das verbas, ainda que formem menos alunos, demorem mais para titulá-los e percam mais alunos por abandono ou desligamento.

Kerr-Pontes e outros (2005) também destacam a ênfase no critério publicação científica para a avaliação geral. Para estes autores, tal ênfase baseia-se numa ideologia cientificista socialmente descontextualizada. Esta ênfase pode levar a uma fetichização acerca do maior número de artigos publicados e introduzir uma lógica industrial e produtiva, que pode induzir à perda de qualidade. Ademais, as avaliações de qualidade das publicações pode não traduzir a qualidade da pesquisa elaborada, nem seu impacto futuro⁴.

Hortale (2003) sistematizou as principais críticas que alguns observadores estrangeiros fizeram do sistema de avaliação da pós-graduação brasileira no ano de 2001. Dentre eles destacam-se: a falta de indicadores qualitativos, como a opinião do corpo discente; a não priorização da auto-avaliação por parte dos programas; a falta de visitas *in loco*, mais detalhadas, para conhecer a infraestrutura e as especificidades dos cursos; e a orientação mais para a pesquisa do que para a qualidade do ensino, haja vista a praticamente inexistência de indicadores para avaliar métodos de ensino.

Moreira, Hortale e Hartz (2004) ratificam os pontos levantados por Hortale (2003) e sugerem mais alguns. Dentre eles: a priorização do perfil de pesquisador, em detrimento ao de professor e de profissional, priorizada a partir dos critérios de avaliação; e a inexistência de parâmetros para medir o impacto dos programas, ou seja, uma avaliação dos impactos do curso na vida acadêmica e profissional dos egressos.

São três os fatores que tem centralizado o debate e a polêmica acerca da Universidade brasileira: a democratização, a autonomia e a avaliação. Sobre avaliação, a comunidade acadêmica brasileira vem passando da fase da resistência a qualquer processo avaliativo, para uma fase de aceitação genérica do princípio, mas que ainda guarda muitas ressalvas a processos que não sejam auto-avaliativos

⁴ Para uma crítica à avaliação a partir das publicações, ver o Anexo B.

(DURHAM, 1992). Este argumento, apesar de ter sido evidenciado na década de 1990, demonstra-se bastante atual a partir do volume e extensão das críticas encontradas na literatura na década de 2000.

3.5 AVALIAÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

Relatos do pessoal técnico da Capes, apresentados por Barros, Valentim e Melo (2005, p. 125), indicam que, desde a década de 1980, tem-se notícias de problemas apontados por comissões de avaliação a respeito das dificuldades de criação de parâmetros diferenciados para cursos com orientação acadêmica que se distanciassem da acadêmica.

A partir de 1999, os mestrados profissionais (MPs) foram tema constante nas reuniões do Conselho Superior e do Conselho Técnico-Científico da Capes. O primeiro documento elaborado pela instituição sobre a avaliação dos MPs data de 15 de setembro de 1999 e é intitulado “Pressupostos para avaliação de projetos de mestrado profissionalizante”. Trata-se de um documento que contém parâmetros gerais, válido para todas as áreas, sendo que estas deveriam complementá-lo com critérios específicos (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005, p. 126).

Fischer (2003, p. 120-121) ressalta que foi a portaria nº. 80/1998 que estabeleceu, de forma mais clara, os procedimentos para recomendação, acompanhamento e avaliação dos MPs. Como citado, no ano de 1999, o Conselho Técnico Científico da Capes aprova pressupostos para a avaliação dos MPs. Em 2001, uma resolução do Conselho Superior aprova o ajustamento do sistema de avaliação. No ano de 2002, uma comissão interdisciplinar foi formada para estabelecer os critérios de avaliação compatíveis com os objetivos dos MPs. Essa comissão era formada por: Cláudio Oller (USP), Aluisio Sotero (Gazeta Mercantil), Marco Antônio Moreira (UFRGS), Tânia Fischer (UFBA), Durval Rosa Borges (Unifesp), Murillo César de Mello Brandão (Petrobrás) e Jorge Humberto Nicola (Ciatec). Em agosto de 2002, a comissão apresenta o documento intitulado “Parâmetros para avaliação do mestrado profissional” (FISCHER, 2003; BARROS; VALENTIM; MELO, 2005).

O processo de avaliação trienal 2001-2003 acusou que permaneciam presentes muitos problemas na avaliação dos MPs, os quais dificultavam o processo avaliativo, ao mesmo tempo em que gerava recusas na avaliação, como a área de Medicina, que afirmou não ter critérios para avaliar os MPs cujas propostas estavam desvinculadas dos mestrados acadêmicos. Isso reforça a posição de que alguns cursos estavam “maquiados”, dado que eram avaliados pelo programa de pós-graduação em sua totalidade, recebendo até notas 6 ou 7. Isso acabou por beneficiar, equivocadamente, alguns cursos, pois a maior nota atribuída aos MPs é 5 (BARROS, VALENTIM; MELO, 2005, p. 127-128).

O documento elaborado pela comissão formada em 2002 (CAPES, 2002) definiu parâmetros de avaliação em torno de sete itens, a saber:

- a) caracterização – os MPs deveriam ter como características a associação da estrutura curricular e das experiências profissionais com as demandas da sociedade e novas tendências identificadas, a existência de problemas comuns à universidade e à instituição envolvida (ou instituições envolvidas) na concepção do curso e também possuir uma sistemática de intercâmbio entre as instituições envolvidas (universidade – organização).
- b) qualificação para oferta – são indicadas como aptas a sediarem um curso de mestrado profissional as universidades, centros universitários e demais instituições de nível superior, além dos institutos de pesquisa e centros tecnológicos que possuam corpo docente e infraestrutura adequada ao curso.
- c) corpo docente - composto de doutores e profissionais com qualificação e experiência comprovadas (por meio de patentes, processos, consultorias, serviços, projetos técnicos, dentre outros), com atuação abrangente a todas as especialidades das áreas de concentração e linhas de pesquisa do curso, em dimensão adequada de forma a não depender de professores visitantes e com um núcleo em regime de tempo integral.
- d) infraestrutura – adequada à proposta do curso, como salas de aula, laboratórios, instalações para os projetos de pesquisa, acesso à internet, biblioteca com acesso aos principais periódicos nacionais e internacionais e estrutura de apoio administrativo.
- e) apoio institucional e financiamento – formalizado com órgãos públicos, empresas privadas, organizações não-governamentais, de forma a financiar o

curso, com elaboração de estudo de viabilidade econômica e financeira. No caso de oferta sem o apoio institucional formalizado, a viabilização seria dada pela instituição.

- f) estrutura curricular – definindo como requisitos básicos que o curso deveria ser concluído em até 36 meses, adequar os horários e períodos letivos (alunos têm atuação profissional fora dos cursos), estar inserido num contexto de uso de tecnologias da informação e comunicação, articular conhecimento básico com práticas, prever trabalho final (nos moldes previstos em regulamentação específica para os MPs).
- g) atividades de orientação – competem aos professores doutores, sendo os profissionais docentes co-orientadores e apenas excepcionalmente orientadores dos trabalhos finais.

Ademais, o referido documento da Capes (2002) indicava que: as turmas deveriam ser formadas majoritariamente por profissionais atuantes (ou que já atuaram) nas áreas do curso; a periodicidade de acompanhamento deveria seguir os demais programas de pós-graduação avaliados pela Capes; uma sistemática de acompanhamento dos egressos seria incentivada; parte da avaliação estaria a cargo da instituição solicitante através de relatório-pesquisa encaminhado pela direção do mestrado, nos casos de cursos originados por demandas; os pareceres dos avaliadores dos trabalhos de conclusão fariam parte da avaliação do curso; e caberia ao Comitê Coordenador da Pós-Graduação Profissional apreciar se a proposta do curso se caracterizaria como de mestrado profissional.

O processo de avaliação dos MPs avança a passos curtos. Fischer (2010a, p. 358) ratifica uma posição discutida no Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e no Fórum de Coordenadores de Mestrado Profissional, a de que a avaliação dos MPs deve ser feita de forma separada da avaliação dos cursos de mestrado acadêmico. Outro ponto refere-se à participação de profissionais nos comitês de avaliação da Capes, sendo este ponto um tanto polêmico e sem convergência até o momento.

Schwartzman (1992, p. 26) comenta, sem qualquer menção aos MPs, que a diversificação na avaliação significa que nem todos os cursos podem ser medidos pelos mesmos critérios. Não é uma proposição de critérios diferenciados para

universidades do sul e do nordeste, mas sim para instituições com enfoques específicos. Assim, não faz sentido comparar cursos voltados para a formação de profissionais, com cursos dedicados à pesquisa básica ou à formação do magistério. O parâmetro precisa ser a excelência, porém dentro da vocação de cada programa ou instituição.

Enquanto os mestrados e doutorados acadêmicos conseguem obter boas avaliações apenas com atividades intra-muros e conexões internacionais, a interação com o ambiente profissional é inerente aos MPs e isto deve estar refletido na sua avaliação. Assim, deve-se buscar indicadores de produção diretamente relacionados com o exercício da prática (FISCHER, 2010b, p. 374).

Como destaca Castro (2005, p. 19), os resultados dos MPs não são evidenciados em *papers* acadêmicos, ou seja, o que conta não é o que é publicado. Em outros termos:

[...] Vale a composição da sonata e não o ensaio avaliando o seu contraponto e métrica. Vale o concerto e não a biografia do compositor. Vale a consultoria que aumentou a produtividade da empresa em tantos por cento, e não a análise de regressão hierárquica sobre os fatores que incidem na produtividade. Vale a aula bem dada, e não o que aprendem os alunos, em discussões rarefeitas ou dogmáticas sobre a obra de Vigotsky.

Menandro (2010, p. 370) descreve que a comissão da qual participou tinha uma proposta um tanto inovadora, que diferenciava as avaliações dos MPs da dos mestrados acadêmicos, trabalhando até mesmo com escalas de conceitos distintas. Na visão desse autor, os MPs exigem relativização do princípio de comparabilidade, que representa a base da avaliação dos programas acadêmicos está tradicionalmente institucionalizada. É justamente esse um dos pontos discutidos, pois os MPs não precisam seguir a mesma base fundamentada para os demais cursos.

Avaliar os MPs incluindo o número de publicações qualificadas é necessário, haja vista que se trata de um curso de pós-graduação *stricto sensu* no qual a pesquisa é fundamental, porém não é suficiente. Outros elementos indicadores precisam ser

agregados à avaliação. Este é justamente um dos pontos de tensão da avaliação dos MPs, pois existe uma dificuldade em propor produtos cuja qualidade possa ser assegurada de forma objetiva e precisa (AGOPYAN; LOBO, 2007, p. 300).

De acordo com Negret (2008, p. 222), a avaliação dos MPs precisa englobar os projetos de pesquisas, os quais apresentam resultados e impactos bastante específicos, difíceis de serem captados. A avaliação, primeiramente deve ser vista como de desempenho e de impactos, sendo a segunda mais relevante nos MPs. A avaliação dos impactos, como o incremento na produção, a atenuação de uma doença na área de saúde ou mesmo a formulação de uma política pública é desafiadora e complexa, porém é o mais importante resultado dos MPs, dado que representa, de forma objetiva, a aplicabilidade dos resultados da pesquisa. Em termos operacionais, a avaliação dos impactos deve ser feita por professores e pesquisadores pares dos mestrados profissionais, ou seja, não por pares dos programas acadêmicos, visando dar mais pertinência ao processo. O autor propõe ainda alguns passos para o processo de avaliação, a saber: a) estudo, por parte dos avaliadores, dos resultados esperados; b) elaboração de perguntas avaliativas; c) elaboração de indicadores; d) coleta de informações em visita aos programas; e) análise das informações coletadas; e f) comunicação dos resultados.

Para Ribeiro (2005, p. 15), a avaliação dos MPs deve levar em consideração principalmente os seus resultados específicos, em termos de impacto do curso no aluno. Neste contexto, a análise do trabalho de conclusão de curso e informações sobre o destino dos egressos é fundamental. As informações coletadas após o término do curso, por um período médio de dois anos, permitiriam analisar o valor a ele agregado, captando assim o cerne da qualidade dos MPs. Um mestrado profissional de sucesso é aquele que incrementa a capacidade do aluno de intervir positivamente no ambiente de trabalho.

Pelo fato de terem características de interdisciplinaridade, Fischer (2005, p. 29) argumenta que as comissões de avaliação deveriam ser formadas por comitês de representantes das disciplinas que compõem o curso e acompanhado por estes. Este seria mais um ponto importante para o aperfeiçoamento do sistema de avaliação da Capes.

Em resumo, o atual sistema de avaliação externa premia o semelhante e desconfia do diferente (FISCHER, 2003, 2005, 2010b). Logo, os cursos de mestrado profissional estão em meio a ambiguidades e tensões do que Fischer (2003, p. 24; 2005, p. 24-25) denominou de “síndrome bipolar da pós-graduação brasileira”. Ou seja:

Oscilando entre valores, padrões e critérios estritamente acadêmicos e as exigências de formação do mundo do trabalho, o mestrado profissional é a forma mais visível de disputas ideológicas entre áreas do conhecimento e entre lideranças acadêmicas que defendem tradições versus inovações, como se fossem excludentes, reforçando a inércia estrutural e a hipervalorização do eixo acadêmico. Nossas tradições burocráticas e ancestralidade cartorial, em sistema centralmente regulado, como é o da educação brasileira em geral, e o da pós-graduação em particular, levam-nos a perguntar primeiro quais são as regras, antes de criar um desenho de curso, pois o sistema de avaliação que construímos, com mérito e pelo mérito, ostenta duas faces: estimula a qualidade e reprime a criatividade e a inovação, atributos fundamentais de processos artesanais, dos quais o mestrado profissional é exemplo pleno de significado (FISCHER, 2010a, p. 356).

Enfim, observa-se que os MPs representam, atualmente, um fator de turbulência no sistema de avaliação da Capes, haja vista que este foi desenvolvido a partir da produção em pesquisa, orientados por critérios, parâmetros e indicadores voltados para a formação acadêmica.

3.6 AVALIAÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS NO TRIÊNIO 2007-2009

O trabalho desenvolvido pela Comissão do Mestrado Profissional em 2002 e as portarias números 7 e 17 de 2009 esclarecem alguns pontos sobre o objetivo diferenciados dos MPs, ao mesmo tempo em que indicam critérios também diferenciados para a sua avaliação.

No ano de 2010, a Capes (2010b) divulgou a ficha de avaliação dos cursos de mestrado profissional válida para o triênio 2007-2009. A ficha apresenta todos os quesitos e critérios para avaliação dos referidos cursos.

Os quesitos são: a) proposta do curso; b) corpo docente (peso fixado entre 15 a 20%); c) corpo discente e trabalhos de conclusão (peso fixado entre 25 e 30%); d) produção intelectual e profissional destacada (peso fixado entre 30 e 35%); e e) inserção social (peso fixado entre 20 e 25%). Cada quesito possui pesos, além de avaliação da sua coerência e completude, estas com os atributos bom, regular ou deficiente.

O quesito I, proposta do curso, é subdividido em cinco itens, que abordam: a coerência, consistência, abrangência e atualização da área de concentração e linhas de pesquisa, bem como dos mecanismos de interação com outras instituições; a adequação da infraestrutura para ensino, pesquisa e extensão; o planejamento do curso; e a articulação do curso com outros cursos acadêmicos (mestrado e doutorado) do mesmo programa de pós-graduação (CAPES, 2010b).

O quesito II, corpo docente, avalia: o perfil do corpo docente, considerando a experiência profissional e a adequação ao objetivo dos MPs; a adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes ao curso; e a distribuição das atividades de pesquisa e projetos entre os docentes (CAPES, 2010b).

O corpo discente e os trabalhos de conclusão formam o quesito III e que possui como parâmetros: a quantidade de trabalhos aprovados e a distribuição em relação ao corpo docente; a qualidade dos trabalhos de conclusão; e o impacto dos mesmos e da atuação do egresso na organização (CAPES, 2010b). Ressalta-se que este último item representa uma tentativa da Capes em caminhar para uma avaliação do impacto do curso na organização e na vida profissional do egresso.

O quesito IV, produção intelectual e profissional destacada, é avaliado a partir de cinco itens, a saber: publicações do curso por docente permanente; produção técnica, patentes e outras publicações consideradas relevantes, incluindo neste itens variados tipos de produção técnica profissional, como relatórios de consultoria,

pareceres, material didático, projetos, softwares, etc.; produção artística, quando for pertinente; e vínculo entre a produção técnica e as publicações qualificadas.

E o quesito V, inserção social, é avaliado pelos itens: impacto do programa, nas vertentes social, educacional, tecnológica, econômica, sanitária, cultural, artística, profissional, legal, além de outras; integração com outros cursos e programas de pós-graduação; integração e cooperação com organizações e instituições setoriais relacionadas com a área de conhecimento do curso; divulgação e transparência das atividades e atuação do curso; percepção dos impactos pelos egressos e pelas organizações beneficiadas; e articulação do curso com outros cursos ministrados pela instituição na mesma área de atuação (CAPES, 2010b). Novamente se observa um esforço inicial por parte da Capes em tentar captar o impacto do curso, tanto para o egresso, quanto para a organização envolvida no processo.

Vale destacar que esta ficha possui poucos itens considerados de impacto. Explicitamente são observados três: a) impacto do trabalho de conclusão do egresso e da atuação profissional do egresso, medido através de informações sobre o trabalho, incluindo impacto em uma ou mais organizações, e sobre a atuação do egresso durante pelo menos três anos após a formação (indicadores quantitativos do tipo antes ou depois); b) impacto do programa, medido através da contribuição do programa para o desenvolvimento das pessoas, organizações e sociedade, podendo ser em uma das seguintes esferas: social, educacional, tecnológica, econômica, sanitária, cultural, artística, profissional, legal ou outras pertinentes; e c) percepção dos impactos pelos egressos ou organizações beneficiadas, medido através da opinião dos egressos (coleta por e-mail em até um ano após a conclusão do curso) e das organizações beneficiadas pelo curso (coleta via relatório sintético com principais impactos e resultados alcançados). Um dos argumentos presentes, nesta pesquisa, é de que estes três itens são insuficientes para captar o impacto de um MP.

3.7 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DA PÓS-GRADUAÇÃO EM OUTROS PAÍSES

Bandeira (2000) destaca algumas sistemáticas de avaliação institucional em outros países, destacadamente na Inglaterra, na França e na Holanda.

O modelo britânico baseia-se na competitividade para a criação do *ranking* de programas. Esta classificação dos programas serve de base para a destinação de recursos financeiros do governo, sendo privilegiados programas de destaque internacional e nacional. Os principais critérios envolvidos na avaliação incluem: equipe, publicações, estudantes, recursos externos e planos de pesquisa (BANDEIRA, 2000).

O modelo francês caracteriza-se pela formação de um comitê avaliador composto de membros designados pelo presidente da república. Tais avaliações não objetivam criar *rankings*, nem dar sugestões ou recomendações. Limitam-se a observar a realidade das instituições e programas, trabalhando por solicitação das universidades (BANDEIRA, 2000).

O modelo holandês também não prioriza a classificação dos programas, sendo a avaliação conduzida por pares e do tipo não governamental. O objetivo é avaliar a qualidade, valorizando-a e supervisionando-a (BANDEIRA, 2000).

Durham (1992) discorre que a avaliação, nos Estados Unidos, é realizada por diferentes tipos de órgãos não-governamentais e constitui fonte importante de informações sobre a qualidade dos cursos, inclusive comparativas, sobre o desenvolvimento de pesquisas e sobre as áreas mais desenvolvidas. Em relação ao Canadá, esta autora descreve que formas de avaliação sistemática são realizadas pelas províncias, com pouca centralização federal. E, em relação à Inglaterra, destaca que o órgão responsável pelo financiamento das universidades (*University Funding Commission*) tem desenvolvido, ao longo dos anos, sistemas de avaliação e acompanhamento dos programas, com vistas a orientar a distribuição diferencial de recursos.

Leite, Tutikian e Holz (2000) abordam os modelos de avaliação institucional em diversos países, dentre eles a Argentina, o Canadá, o Chile, a Colômbia, o Japão, o México, a China, o Uruguai e os Estados Unidos. Pode-se perceber que os modelos

de avaliação divergem bastante em termos de autonomia, mas não em termos de objetivo e procedimentos.

Na Argentina, cada universidade tem autonomia para desenvolver seus próprios processos de avaliação. Dessa forma, o governo visa criar um sistema que respeite as particularidades contextuais de cada instituição. Após a auto-avaliação é feita uma avaliação externa por uma comissão formada por avaliadores de projetos (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000).

A autoavaliação seguida de avaliação externa também é realizada no Chile. Uma das diferenças, em relação à Argentina, é que a avaliação externa é realizada por pares. Ademais, a participação das instituições no processo é opcional, sendo que induzida em função do sistema de bolsas de estudo, que são preferencialmente direcionadas para as instituições participantes (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000).

De forma semelhante, a avaliação na Colômbia também segue uma autoavaliação somada à uma avaliação externa, por meio de comissões de professores vinculados às universidades. Argumenta-se que em função da falta de uniformidade na conceituação e estabelecimento das variáveis, a avaliação recai constantemente no parecer particular dos avaliadores sobre o objeto a ser avaliado (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000).

Ainda que existam diferenças entre as nações quanto à metodologia de avaliação, existe consenso em relação ao objetivo da avaliação: obtenção da qualidade universitária. Dessa forma, o discurso da qualidade universitária faz-se acompanhar do discurso da avaliação institucional (MOROSINI; LEITE, 1997; LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000).

3.8 A AVALIAÇÃO NEGOCIADA PROPOSTA POR GUBA E LINCOLN

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 223) destacam que, a partir de 1967, alguns teóricos da avaliação começaram a reagir às abordagens tidas como utilitaristas, com forte ênfase quantitativa. De acordo com os autores, “[...] muitas

avaliações de larga escala eram feitas sem que os avaliadores pusessem os pés no(s) local(is) em que o programa estava sendo implementado uma única vez”. Assim, uma nova abordagem da avaliação surgiu, focalizando as experiências, as atividades e os ambientes dos programas. Trata-se da avaliação centrada nos participantes que, ao envolver os atores interessados no objeto avaliado, posiciona-se como próxima da corrente intucionista-pluralista da avaliação.

Dentre os pesquisadores que contribuíram para o desenvolvimento da avaliação centrada nos participantes estão Stake, Parlett e Hamilton, Rippey, MacDonald, Patton e Guba e Lincoln (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Em geral, ainda que os autores tivessem abordagens diferentes, existe um ponto que é consensual, como esclarece Wachtman (1978, p. 02), citado por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 226):

O desencanto com as técnicas de avaliação que enfatizam um ponto de vista centrado no produto-resultado, principalmente em detrimento de uma abordagem mais completa, mais holística, que vê a educação como uma atividade humana e admite a complexidade da condição humana. Todo autor afirma que, devemos, na verdade, tentar nos compreender e compreender as ações sociais no contexto de sua complexidade.

Seguindo a linha intucionista-pluralista, Guba e Lincoln (1989) argumentam que não existe uma definição completa para avaliação. Assumem que a avaliação consiste em construções mentais humanas e sua correspondência com a realidade não é e nem pode ser uma questão. O argumento dos autores é que a pergunta referente a qual realidade a avaliação representa não faz sentido, nem tem resposta, justamente pelo fato da avaliação representar construções mentais específicas.

Este entendimento é clarificado no texto de Vieira e Tenório (2009), onde asseveram que inexiste interpretação sem a relação entre avaliador e o objeto da avaliação. No limite, os autores destacam que não existem dados ou avaliação, apenas a consciência dos homens.

Para descrever a evolução da avaliação, Guba e Lincoln (1989) desenvolveram quatro gerações de avaliações, sendo uma delas a sua proposta. Trata-se da avaliação como medida; da avaliação como adequação aos objetivos; avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação.

Antes de adentrar os conceitos relacionados a cada geração, vale repensar a própria terminologia empregada por Guba e Lincoln (1989). Na visão de Vieira e Tenório (2010), existe um equívoco nesta escolha, uma vez que se trata, efetivamente, de uma sucessão de conceitos independentes, ao invés de uma transformação conceitual historicamente de ruptura. Assim, cada fase (geração) amplia o significado dado na fase anterior e acrescenta alguns elementos novos, o que indica, ao mesmo tempo, a manutenção e a transformação. Dessa forma, estes autores defendem a utilização do termo dimensões, ante gerações, utilizado por Guba e Lincoln (1989). Por corroborar a interpretação de Vieira e Tenório (2010), este documento tratará dos conceitos de Guba e Lincoln (1989) também como dimensões.

A avaliação como é entendida, atualmente, é fruto de um processo de construção e reconstrução do conceito, que absorveu a influência de cada época. No início do século XX, foram desenvolvidos testes para avaliar a inteligência ou, como ficaram mais conhecidos, testes de avaliação do quociente de inteligência (QI). Durante os anos seguintes, o objetivo dos avaliadores era, unicamente, aperfeiçoar os instrumentos de medição ou mesmo criar novos instrumentos, com forte ênfase quantitativa, incluindo testes estatísticos cada vez mais robustos. Esta fase é caracterizada por Guba e Lincoln (1989) como avaliação como medida, e baseia-se no entendimento da avaliação como técnica. O contexto de desenvolvimento da ciência (e do cientificismo) de certa forma legitimou esta geração e foi um primeiro fator de estímulo ao seu desenvolvimento. Um segundo fator a estimular o desenvolvimento de testes corresponde ao início da Administração Científica, com forte ênfase na busca de eficiência, ganhos de escala e produtividade. Nesta dimensão, os termos avaliação e medida não podiam ser usados de forma independente.

A segunda dimensão da avaliação, denominada de avaliação como adequação aos objetivos ou avaliação descritora, desenvolveu-se numa deficiência da primeira geração: a baixa ênfase dada aos objetivos do processo avaliativo. A segunda dimensão destacou-se por uma abordagem caracterizada pela descrição de fortalezas e fraquezas relacionadas aos objetivos determinados. O foco do avaliador passou a ser o de descritor, porém mantendo os aspectos técnicos da dimensão anterior. A medida deixou de ser sinônimo de avaliação, mas apenas uma das diversas ferramentas que podem ser utilizadas no processo (GUBA; LINCOLN, 1989).

Assim como a segunda dimensão evoluiu sobre as deficiências da primeira, o mesmo ocorreu com a terceira em relação à segunda. A evolução da terceira dimensão da avaliação, denominada de avaliação como juízo de valor, baseou-se na inclusão do julgamento ao processo de avaliar. O julgamento de valor exige que sejam apontados padrões com os quais os julgamentos podem ser feitos. Esta nova dimensão mantinha características da primeira dimensão, como a abordagem técnica, e da segunda, como a visualização dos objetivos, às quais foram adicionadas a necessidade de julgamento sobre o processo (GUBA; LINCOLN, 1989).

Guba e Lincoln (1989) enumeram alguns problemas com as primeiras três dimensões da avaliação: a) a tendência da supremacia da perspectiva gerencial nos processos avaliativos; b) incapacidade em acomodar o pluralismo do valor; c) a adoção do paradigma positivista como hegemônico, ante uma abordagem hermenêutica e dialética; d) o privilégio dos métodos quantitativos sobre os qualitativos, com a desconsideração ou incapacidade de contextualização do processo.

Minayo e outros (2005, p. 88) destacam o desenho hermenêutico-dialético como uma combinação da busca de compreensão de sentido através da comunicação entre as pessoas, tendo a linguagem como elemento central (hermenêutica), com o diálogo baseado na linguagem, nos símbolos e na cultura (dialética). Nas palavras das autoras, “[...] enquanto a hermenêutica enfatiza o significado do que é

consensual da mediação, do acordo e da unidade de sentido, a dialética se orienta para a diferença, o dissenso, a crítica.” (MINAYO et al, 2005, p. 90).

Uma abordagem alternativa foi desenvolvida por Guba e Lincoln (1989) e ficou conhecida como a quarta dimensão da avaliação, ou avaliação como negociação, ou como avaliação construtivista responsiva (do inglês *responsive constructivism evaluation* – RCE). O termo “responsiva” é empregado pelos autores para designar uma nova direção no entendimento da avaliação, ou seus parâmetros e limites. Assim, a RCE propõe a determinação dos parâmetros e limites da avaliação de forma interativa, num processo de negociação com os atores envolvidos e que consome parte significativa do tempo de uma avaliação. O termo “construtivista” é utilizado para designar a metodologia empregada, significando um modelo interpretativista, dialético ou hermenêutico.

Dessa forma, a avaliação como negociação propõe que as reivindicações, preocupações e questões sobre a avaliação sejam identificadas pelos atores envolvidos no processo e que assumem algum tipo de risco na avaliação. Pressupõe-se que diferentes atores terão visões distintas sobre as reivindicações, preocupações e questões da avaliação. Este confronto de entendimentos leva a um processo dialético que sofisticava o processo avaliativo. As conclusões e recomendações emergem de um processo de negociação conjunta. Em termos ontológicos, esta dimensão nega a existência de uma realidade objetiva por entender que a realidade é uma construção mental, humana e que pode haver tantas realidades quanto existem indivíduos (GUBA; LINCOLN, 1989).

Em termos epistemológicos, a geração proposta nega a dualidade sujeito-objeto na avaliação, sugerindo que os resultados do processo existem em função da interação entre observador e observado, que reflete, justamente, o que emerge do processo. Em termos metodológicos, a proposta rejeita a abordagem controladora e experimental de cunho cientificista e adota uma abordagem hermenêutico-dialética do processo (GUBA; LINCOLN, 1989).

Ao discutir a hermenêutica para Sartre e Freire, Vieira e Tenório (2009) enfatizam que a mesma não menospreza a informação quantitativa, porém lembram que o

dado por si só nada diz. Ademais, asseveram que se existe um vazio entre a nossa percepção e a realidade, é somente através do rigor metodológico e da consciência crítica que esse espaço poderá ser preenchido, ou a distância poderá ser minimizada. Em último caso, a análise poderá ser mais justa, criteriosa e crível.

Em relação à contraposição à postura positivista, Demo (1999a) assevera que alguns cuidados devem ser tomados no uso de indicadores de desempenho, sobretudo os quantitativos, a saber: a) o desenvolvimento de indicadores pressupõe, antes de tudo, a assunção de um quadro teórico interpretativo de fundo; b) os indicadores não passam de constructos reduzidos, dado que restringem a abrangência de teoria e, sobretudo, da realidade; c) os indicadores necessitam de interpretação clara e à luz de uma teoria (ou ideologia); d) a dicotomia entre quantidade e qualidade não faz sentido, dado que tudo é ao mesmo tempo quantitativo e qualitativo; e e) toda avaliação, ao mesmo tempo em que revela também esconde, dado que representa um recorte selecionado e parcial e que todo escalonamento é reducionista.

Para implementar uma avaliação com base na negociação, Guba e Lincoln (1989, p. 186-187) sugerem quatro etapas, descritas a seguir, que podem ser detalhadas, como apresentado na Figura 6. Inicialmente, é necessária a identificação dos atores envolvidos e coleta de suas reivindicações, preocupações e questões acerca da avaliação que vai suceder-se. Em seguida, as reivindicações, preocupações e questões de cada grupo de atores são apresentadas aos demais grupos para comentários e visualização dos pontos de concordância e discordância. Na sequência, para os pontos de discordância, haverá necessidade de coletar mais informações e sofisticar o processo, provavelmente utilizando estudos especiais. E, por fim, a negociação com os grupos com base nas informações coletadas, buscando consenso em cada item discutido, determinando ações e finalizando os relatórios de cada grupo de interessados.

Certamente a ilustração carece de algumas adaptações para refletir um processo real. As etapas não ocorrem de forma consecutiva tão linearmente, sendo esperado que retroalimentações ocorram entre elas. Por exemplo, a negociação pode exigir uma reavaliação de constructos, o que pode culminar na alteração dos pontos de

consenso. Contudo, a Figura 6 tal qual elaborada pelos autores fornece uma direção do processo, ainda que o mesmo necessite de flexibilidade na sua condução.

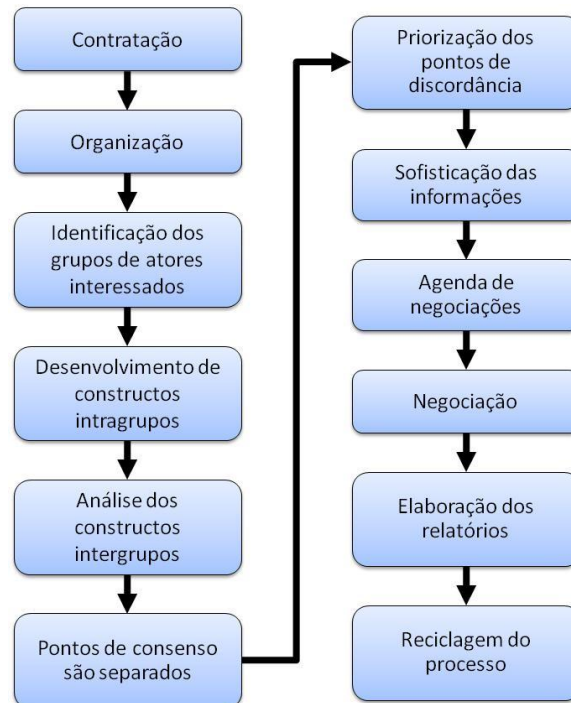


Figura 6: Processo da avaliação como negociação.
 Fonte: adaptado de Guba e Lincoln (1989, p. 186-187).

A visão de negociação proposta por Guba e Lincoln (1989) aproxima-se da abordagem proposta por Wergin (1977), citado por Kreber e Brook (2001), em relação à necessidade e relevância da inclusão de critérios avaliativos desenvolvidos pelos envolvidos (*stakeholders*) no processo.

Para Vieira e Tenório (2010), o termo construtivista utilizado por Guba e Lincoln (1989) reflete um paradigma alternativo ao paradigma científico, mas que também pode ser cunhado como interpretativo ou hermenêutico. Assim, a evolução das dimensões parte de um distanciamento a uma aproximação em relação aos atores envolvidos na avaliação. Nas duas primeiras dimensões, o aspecto técnico, de diagnóstico, era fortemente enfatizado, sendo a medida na primeira geração (quantitativa) e os objetivos na segunda (qualitativa). Nas duas dimensões seguintes, a tomada de decisão passou a ser central, ou seja, o aspecto político da avaliação, sendo na terceira dimensão o julgamento individual e na quarta a decisão coletiva (negociação).

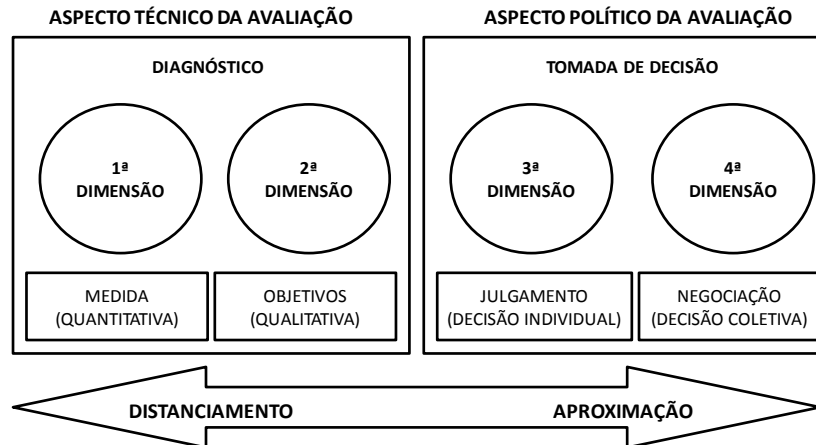


Figura 7: Mapa conceitual das quatro gerações propostas por Guba e Lincoln (1989).

Fonte: Vieira e Tenório (2010, p. 59).

Vieira e Tenório (2009) destacam que a quarta dimensão é centrada numa perspectiva construtivista através do ciclo hermenêutico, proposto por Guba e Lincoln (1989). Como destacam os autores, apesar da proposta ter praticamente vinte anos de publicação, permanece central nas principais discussões e propostas de melhoria de modelos de avaliação.

Uma discussão relativamente recente sobre uma quinta dimensão, a partir da proposta de Guba e Lincoln (1989), é apresentada por Vieira e Tenório (2010). Trata-se da avaliação como compromisso, ou seja, a inclusão dos atores envolvidos no processo, partindo-se de uma discussão negociada sobre a avaliação em todas as suas fases, ou seja, numa lógica hermenêutica e dialética, ao mesmo tempo pluralista e com um olhar micro, que amplia o sentimento de envolvimento e responsabilização.

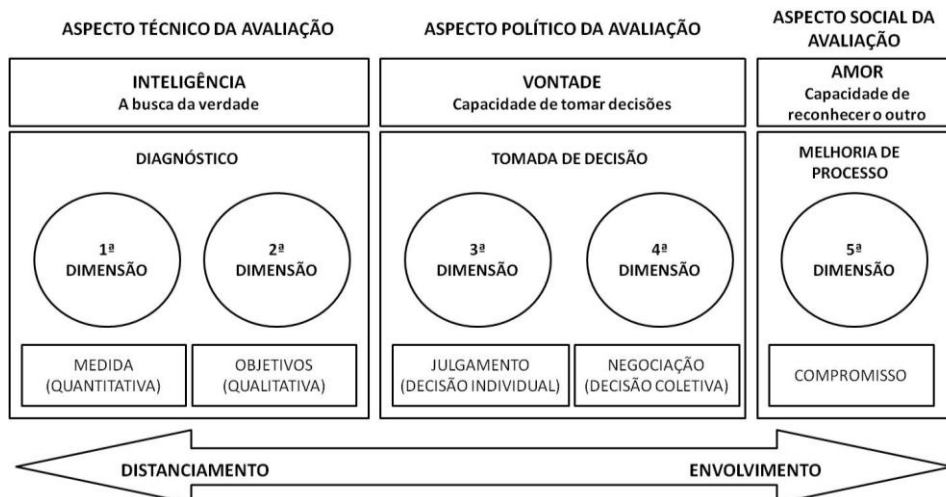


Figura 8: Mapa conceitual das cinco dimensões.

Fonte: Vieira e Tenório (2010, p. 65).

Como destacam Vieira e Tenório (2010), é o processo além da busca da verdade quantitativa e da tomada de decisão. É o reconhecimento de que a realidade é complexa, multifacetada e contextualizada, dependente e agente do seu meio e das pessoas ali apresentadas. Assim, não se trata de pensar as gerações de forma isolada, mas encadeadas e a seguinte sempre absorvendo a anterior e propondo novas abordagens.

3.9 A AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL PROPOSTA POR SANDER

Sander (1995) constata que há uma necessidade de realização de novos esforços de construção e reconstrução do conhecimento científico no campo da gestão da educação. Esses esforços coadunam a crescente expansão e complexidade dos sistemas educacionais.

Ao traçar uma evolução histórica da gestão da educação na América Latina, Sander (1995) avalia uma perspectiva de quatro estágios distintos, porém interligados em termos evolutivos. Trata-se das perspectivas da eficiência, da eficácia, da efetividade e da relevância.

As duas primeiras décadas do século XX caracterizam-se por um enfoque tecnocrático, com base nos pressupostos de Taylor, Fayol e seus seguidores. A

ênfase neste primeiro estágio está na busca da eficiência associada à produtividade econômica e material. Há pouca preocupação com a dimensão humana e praticamente nenhuma consideração de ordem cultural e política da gestão da educação. Os elementos básicos de preocupação deste estágio estão relacionados com a produtividade e com a racionalização na utilização de instrumentos e procedimentos operacionais associados à administração da educação. A eficiência acentua uma dimensão extrínseca e instrumental da gestão educacional (SANDER, 1995).

No segundo estágio, vivenciado após a segunda Guerra Mundial, percebe-se uma influência do enfoque comportamental. A preocupação, antes centrada na eficiência, passa a ser na eficácia, ou seja, na consecução dos fins e objetivos pedagógicos das instituições educacionais. A eficácia é um critério institucional que está relacionado com a capacidade de atingir metas ou resultados anteriormente propostos. Em termos de gestão educacional, a eficácia significa atingir os objetivos pedagógicos propostos, em uma concepção intrínseca e instrumental. A ênfase no alcance dos objetivos pedagógicos leva a eficácia institucional a sobrepor-se aos aspectos utilitários e extrínsecos da eficiência. Ou seja, o conceito de eficiência é subsumido pelo de eficácia institucional e a primeira é incentivada, exclusivamente, com vistas à obtenção dos objetivos (SANDER, 1995).

A partir da década de 1970, houve uma crescente utilização das ciências sociais na gestão educacional, o que configura o terceiro estágio. A preocupação passa a ser com a efetividade do sistema educacional, ou seja, com a responsabilidade social da gestão da educação e com a sua capacidade responsiva em relação às demandas da comunidade externa. O autor destaca que o termo na língua inglesa para efetividade é *responsiveness*, que significa responder ou corresponder, refletindo, justamente, a capacidade de resposta às exigências da sociedade. A ênfase neste estágio, é na capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade. A efetividade também está associada à prestação de contas, por parte da administração educacional, à comunidade, em termos de preocupações e prioridades vigentes, referindo-se a objetivos mais amplos de equidade e desenvolvimento econômico-social. A efetividade está associada à consecução de objetivos, tal qual a eficácia, contudo com uma visão mais ampla. A

consecução da efetividade abarca um envolvimento concreto com a comunidade e uma filosofia solidária, além de uma metodologia participativa, ou seja, a adoção de uma orientação essencialmente política. Dessa forma, os critérios técnicos e instrumentais de eficiência e eficácia são subsumidos pelo critério político de efetividade (SANDER, 1995).

O último estágio proposto pelo autor é caracterizado pelo enfoque cultural, que destaca a relevância como principal critério da gestão educacional. Trata-se da concepção da organização educacional como um sistema multicultural, o qual prioriza princípios de conscientização, significação, ação humana coletiva e totalidade à luz do conceito de relevância. A relevância, ou valorização, mede o desempenho em termos de importância, significação, pertinência e valor. No sentido educacional, o relevante está associado à melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na instituição educacional e na sociedade. Esta concepção necessita estar apoiada numa postura participativa e democrática. Dessa forma, a relevância apresenta-se como um critério de desempenho cultural e de natureza substantiva e intrínseca. Os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade são subsumidos ao conceito de relevância ou, este último desenvolve-se como uma alternativa superadora dos conceitos anteriores (SANDER, 1995).



Figura 9: As quatro dimensões propostas por Sander (1995).

Fonte: Sander (1995, p. 16).

Após caracterizar os estágios de evolução da gestão educacional na América Latina, Sander (1995) propõe um paradigma multidimensional da administração da educação. Nesta proposta, os quatro estágios apresentados tomam a forma de um paradigma global, o qual se baseia nas confluências e contradições entre as

concepções da administração da educação. As quatro dimensões são apresentadas na Figura 10.

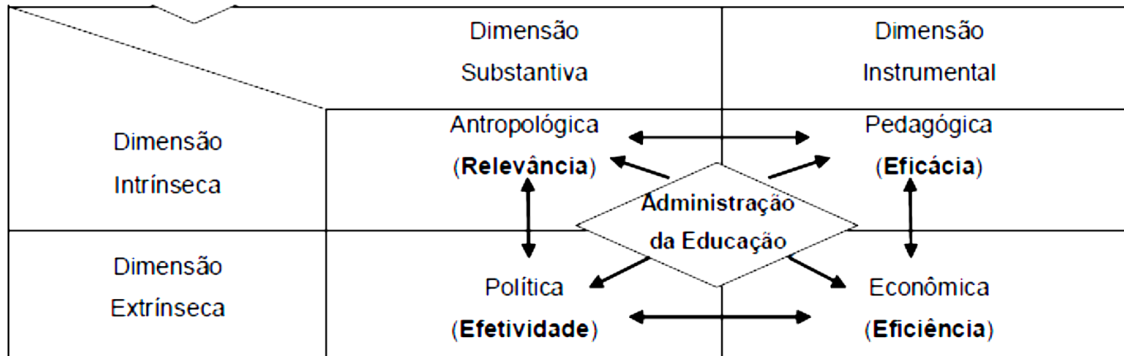


Figura 10: Paradigma multidimensional da administração da educação.

Fonte: Sander (1995, p. 17).

Para Sander (1995), a concepção do paradigma multidimensional da gestão da educação possui quatro pressupostos. Primeiro, a educação e a administração são vistas como realidades globais e que, para fins de análise, podem constituir dimensões múltiplas dialeticamente articuladas entre si. Segundo, na gestão educacional existem tanto preocupações substantivas (ou ideológicas), de caráter cultural e político, quanto preocupações de caráter instrumental (ou técnico), de caráter pedagógico e econômico. Terceiro, a gestão educacional também é composta de preocupações internas, de natureza antropológica e pedagógica, quanto de preocupações externas, de caráter econômico e social. E quarto, o ser humano, enquanto sujeito individual e social, constitui a razão de ser da existência do sistema educacional. Dessa forma, com a articulação de duas dimensões substantivas e duas instrumentais, com duas dimensões intrínsecas e duas extrínsecas, que o autor propõe o modelo como um instrumento heurístico e praxiológico. As dimensões extrínsecas são subsumidas pelas dimensões intrínsecas, enquanto as dimensões instrumentais o são pelas substantivas. O autor ressalta também que a separação do conhecimento em dimensões reflete, exclusivamente, a finalidade de análise.

Sander (1995) salienta ainda que, em termos de interações, as dimensões não são excludentes. Trata-se justamente do contrário, ou seja, são dialeticamente articuladas. A orientação superadora das dimensões (eficiência, eficácia, efetividade

e relevância) permite o resgate do valor correto de cada dimensão e seus respectivos critérios. Assim, ressalta o autor que é necessário redefinir o papel da eficiência e da eficácia em um contexto, no qual a gestão educacional preocupa-se com a qualidade e com a relevância cultural da educação.

Em termos de preparação de pessoas vinculadas à administração educacional, Sander (1995) enfatiza que a mesma deve levar em consideração as quatro dimensões, em termos de competências, a saber: econômica, pedagógica, política e cultural.

Como destacam Paul, Ribeiro e Pilatti (1992, p. 157-158), os esforços mais interessantes no campo da avaliação correspondem àqueles que seguem uma abordagem multidimensional, que busque agrupar indicadores quantitativos a opiniões de cunho qualitativo. Ainda que não exista um acordo geral, acerca do conjunto de indicadores a serem coletados, é desejável a construção de indicadores que permitam uma avaliação geral do desempenho de programas. Somente através do conhecimento da sua realidade, é que a instituição poderá melhorar a qualidade do seu funcionamento.

3.10 A AVALIAÇÃO E A BUSCA DA QUALIDADE

A evolução dos significados da avaliação, das suas tipologias e caracterizações sempre esteve calcada, fundamentalmente, na busca pela qualidade. Tratando-se de um curso, a qualidade do mesmo. Tratando-se de uma escola, a qualidade da mesma. Tratando-se de um sistema de ensino, a qualidade do mesmo. Enfim, o desejo de avaliar o nível de qualidade apresenta-se como um objetivo que permeia os estudos sobre avaliação.

Conforme já apresentado, é um equívoco tentar absolutizar o conceito de qualidade. O significado de qualidade está intrinsecamente associado a um sistema valorativo de um contexto social, como apresentam Leite, Tutikian e Holz (2000), bem como vinculado a uma discussão de pertinência.

Na visão de Ferreira e Tenório (2010), o conceito de qualidade é polissêmico, fluido, abstrato, fortemente dependente de contextualização social e histórica, cuja compreensão é sempre parcial e incompleta, apesar do desejo de objetividade. Porém, inexistente qualidade absoluta. Poder-se-ia falar em qualidade objetiva, mas ainda assim seria parcial.

Para Demo (2001), a qualidade faz referência à intensidade e está relacionada com a profundidade, com a perfeição. Pode ser tida como qualidade formal ou política. A primeira ressalta a capacidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas e a habilidade na produção do conhecimento. A segunda, de cunho político, relaciona-se com valores e conteúdos, associados a uma finalidade. Assim, a qualidade formal apresenta-se como meio; e a política, como fim, embora se esteja argumentando sobre uma mesma face.

De acordo com Davok (2006, p. 25), os conceitos de qualidade formal e política estão associados aos conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa, também apresentados por Demo (1985). A qualidade acadêmica refere-se à capacidade de produção de conhecimento e está próxima do ensino superior, nas faces da pesquisa e do ensino. A qualidade social está relacionada com a identificação comunitária, nos âmbitos local e regional, e sua vinculação com a questão do desenvolvimento, aproximando-se das atividades de extensão das universidades. E a qualidade educativa refere-se à educação dos educadores, dos planejadores e administradores do sistema público, bem como profissionais e dirigentes políticos.

Os conceitos de Demo (1985; 2001) podem ser analisados de forma integrada, sendo a dimensão formal subsumida pela dimensão política, bem como a dimensão acadêmica subsumida pela dimensão social e ambas subsumidas pela dimensão educativa.

Motala (2001), citado por Ferreira e Tenório (2010), destaca que existem duas tendências acerca da qualidade em educação presente nos países em desenvolvimento. A primeira enfoca os aspectos macro da educação e tem forte base quantitativa (larga escala), com soluções técnicas e medidas centradas na

eficiência. A segunda, por outro lado, utiliza-se de avaliações qualitativas e enfoca o micro nível escolar, afastando-se das abordagens em larga escala e atuando em soluções não homogêneas, com atenção à complexidade e às incertezas dos parâmetros de qualidade.

Na visão de Scriven (1991), a qualidade educacional está relacionada aos atributos de mérito e de valor. Assim, um curso, programa, processo, sistema ou instituto terá qualidade quando apresentar tais atributos. O valor está associado ao atendimento das necessidades dos envolvidos no processo, enquanto o mérito associa-se à condução desse atendimento, fazendo-o de forma plena e integral. Um objeto avaliado pode ter mérito, dado que atinge o objetivo a que se propõe. Porém, pode não ter valor, quando não atender às necessidades dos envolvidos. Contudo, de forma contrária, não terá valor, caso não alcance o mérito.

A qualidade em educação é um conceito multidimensional e que envolve um elevado número de variáveis. Porém, é impossível analisar todas, sendo necessário um conjunto finito e reduzido de indicadores para a qualidade ser melhor apreendida. Assim, “a construção de indicadores de qualidade requer a identificação das dimensões mais fundamentais de qualidade em educação, além da criação de formas apropriadas de medição [...]” (FERREIRA; TENÓRIO, p. 172).

A mesma linha de discussão sobre qualidade, presente em Demo (1985; 2001) e em Scriven (1991), também é vista em Sander (1995), conforme destaca Davok (2006, p. 26-27). Ao constituir o paradigma multidimensional da administração da educação, Sander (1995) vai valer-se de dimensões analíticas: econômica, pedagógica, política e cultural. Cada uma das dimensões vai apresentar um critério de desempenho, respectivamente: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. É uma tentativa de valoração da qualidade a partir de dimensões substantivas e critérios instrumentais.

Uma ampliação da perspectiva analítica dos autores citados permite ampliar as dimensões da qualidade, agregando-se atributos e critérios de avaliação da mesma, conforme destaca Davok (2006, p. 28).

Dimensões da Qualidade			Atributos da Qualidade	Crítérios de Avaliação da Qualidade
Áreas Social e Humana (DEMO, 2001)	Educação Superior (DEMO, 1985)	Adm. da Educação (SANDER, 1995)	Objetivos Educacionais (SCRIVEN, 1991)	Adm. da Educação (SANDER, 1995)
Política	Educativa ----- Social	Cultural ----- Política	Valor	Relevância ----- Efetividade
Formal	Acadêmica	Pedagógica ----- Econômica	Mérito	Eficácia ----- Eficiência

Figura 11: Associação das dimensões, atributos e critérios de qualidade.

Fonte: Davok (2006, p. 29).

A análise da evolução da discussão sobre avaliação, a partir de quatro gerações, ao longo do tempo, proposta no final da década de 1980 por Guba e Lincoln (1989), também pode ser refletida à luz da associação das dimensões, atributos e critérios de qualidade discutidos por Demo (1985; 2001), Scriven (1991) e Sander (1995).

As quatro gerações da avaliação apresentadas por Guba e Lincoln (1989) associam-se às dimensões, inicialmente, tidas como política e formal e, posteriormente, como acadêmica, social e educativa, descritas por Demo (2001), ao mesmo tempo em que relacionam-se com as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural, apresentadas por Sander (1995) e com os objetivos educacionais de mérito e valor vistos em Scriven (1991).

A primeira geração citada por Guba e Lincoln (1989), avaliação como medida, tem foco na técnica, na capacidade de mensurar, cuja dimensão é fundamentalmente formal, econômica, voltada para o mérito do objeto avaliado e que se consubstancia na busca da eficiência. Na segunda geração, avaliação como adequação aos objetivos, o relacionamento do objeto avaliado com os objetivos é proeminente, tendo uma dimensão também formal e com atributo de qualidade relacionado ao mérito, porém com uma dimensão pedagógica, evidenciada na eficácia. A terceira geração, a avaliação como juízo de valor, pode ser associada às dimensões social e política, cujo atributo inclui a valoração e que se evidencia no critério da efetividade, ou seja, no atendimento das necessidades de um grupo social. E a quarta geração, avaliação como negociação, aproxima-se, analiticamente, das dimensões educativa e cultural, mantendo o atributo de valoração, porém consubstanciando-se no critério da relevância.

Dimensões da Qualidade			Atributos da Qualidade	Critérios de Avaliação da Qualidade	Evolução da Avaliação
Áreas Social e Humana (DEMO, 2001)	Educação Superior (DEMO, 1985)	Adm. da Educação (SANDER, 1995)	Objetivos Educacionais (SCRIVEN, 1991)	Adm. da Educação (SANDER, 1995)	Gerações da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989)
Política	Educativa	Cultural	Valor	Relevância	4ª. Negociação
	Social	Política		Efetividade	3ª. Juízo de valor
Formal	Acadêmica	Pedagógica	Mérito	Eficácia	2ª. Adequação aos objetivos
		Econômica		Eficiência	1ª. Medida

Figura 12: Associação das dimensões, atributos e critérios de qualidade com a evolução da avaliação

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Davok (2006, p. 29).

A associação das dimensões, atributos e critérios de avaliação da qualidade, assim como, o enquadramento da evolução da avaliação na quarta geração, cujo trabalhos de Guba e Lincoln (1989) e de Sander (1995) são referência, foram o arcabouço conceitual e base da metodologia empregada nesta pesquisa.

4 MÉTODO

Neste capítulo, será abordada a questão do método de pesquisa. Inicialmente, buscar-se-á caracterizar a pesquisa. Em seguida, é apresentado o modelo de análise, com os conceitos principais, suas dimensões e uma proposta de indicadores, conforme ressaltado por Quivy e Campenhoudt (2008). São apresentados os métodos e técnicas de coleta e de análise empregadas. A operacionalização da pesquisa e a consequente descrição das suas etapas são apresentadas em sequência. Um modelo esquemático do capítulo pode ser visualizado na Figura 13.

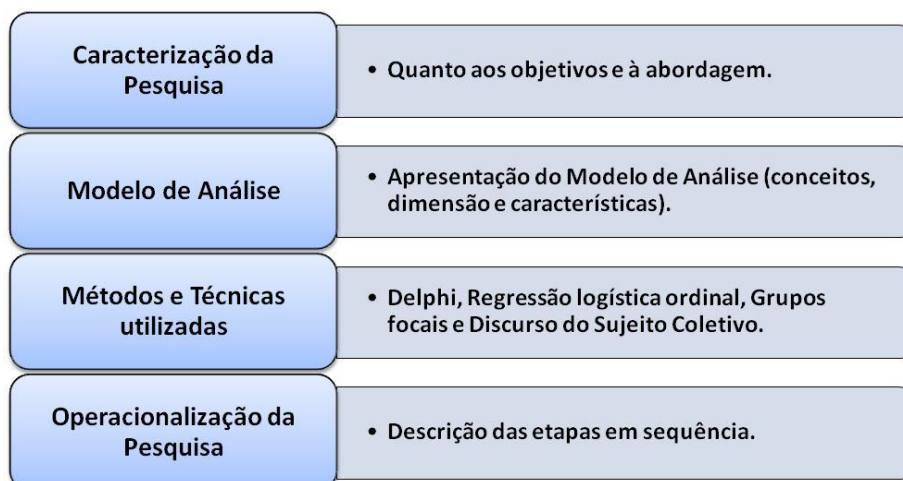


Figura 13: Modelo esquemático do Capítulo 4.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa pode ser considerada como um estudo empírico-analítico, dado que tem caráter técnico, instrumentalista e incremental (MARTINS, 1994).

Quanto à forma de abordagem, a pesquisa é quantitativa e qualitativa, dado que é privilegiado o uso conjunto das técnicas, porém com enfoque principal em técnicas qualitativas. Corroborar-se a visão de Wilson (1986), de que não existe método privilegiado, o qual possa ser usado como um padrão a partir do qual os outros métodos sejam referenciados. Os métodos quantitativo e qualitativo têm, cada qual,

um uso apropriado. A proposta é que os cientistas sociais confiem na interação entre análises quantitativas e qualitativas, durante o curso de uma pesquisa, com o intuito de enriquecê-la. Assim, os estudos quantitativos revelam padrões de regularidade em ações contextualizadas e proveem informações distributivas essenciais, enquanto investigações qualitativas projetam luz nos processos sociais concretos pelos quais os padrões particulares de ações contextualizadas são produzidos. Dessa forma, cada um fornece um tipo de informação, que não é apenas diferente do outro, mas também essencial para interpretar o outro (WILSON, 1986). A combinação de abordagens quantitativas e qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão dos eventos, fatos e processos (GATTI, 2004).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, visto que pretende aumentar o conhecimento sobre a avaliação de cursos. Tem ainda, em termos de bases lógicas de investigação, caráter dedutivo, ou seja, parte de teorias para a avaliação de fenômenos particulares (LAKATOS; MARCONI, 2003; DIEHL; TATIM, 2004).

4.2 MODELO DE ANÁLISE

Para a elaboração de um modelo de análise, deve-se partir da construção dos conceitos relacionados à pesquisa. A partir dos conceitos, são levantados os indicadores, que associados aos objetivos, permitirão a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. De forma mais abrangente, Quivy e Campenhoudt (2008) destacam que o modelo de análise deve abranger três níveis: a) o conceito; b) a dimensão; e c) os indicadores. Pode-se ainda incluir níveis intermediários, como destaca Triviños (1987): a) delimitadores de campo; b) características; e c) variáveis. Para o projeto, limitou-se a utilizar o modelo de análise conforme descrito por Quivy e Campenhoudt (2008).

O projeto possui um conceito fundamental, o de avaliação de cursos, o qual se figura dentro do contexto da avaliação institucional e da avaliação educacional. As dimensões da avaliação destacadas nesta pesquisa são: avaliação de desempenho e avaliação de impacto. A primeira corresponde à atual avaliação dos cursos de pós-graduação nos moldes do sistema da Capes, que já possui indicadores definidos já

conhecidos por parte da comunidade acadêmica. A segunda, de impacto, é desenvolvida, neste trabalho, a partir de uma lógica de multidimensionalidade e negociação. A presente discussão sobre multidimensionalidade foi baseada na proposta de Sander (1995) e parte do pressuposto de que a administração educacional é multifacetada e que a ênfase em apenas uma dimensão, muitas vezes, a eficiência, não é capaz de abranger a complexidade acerca das atividades educacionais. Dessa forma, optou-se por caracterizar as dimensões, conforme a proposta de Sander (1995), em econômica, pedagógica, política e cultural. A segunda característica, negociação, baseia-se na carga metodológica e simbólica presentes em toda avaliação, como exposto por Guba e Lincoln (1989), dando ênfase ao processo de negociação para construção contextualizada do processo avaliativo. A Figura 14 representa o modelo de análise da pesquisa.

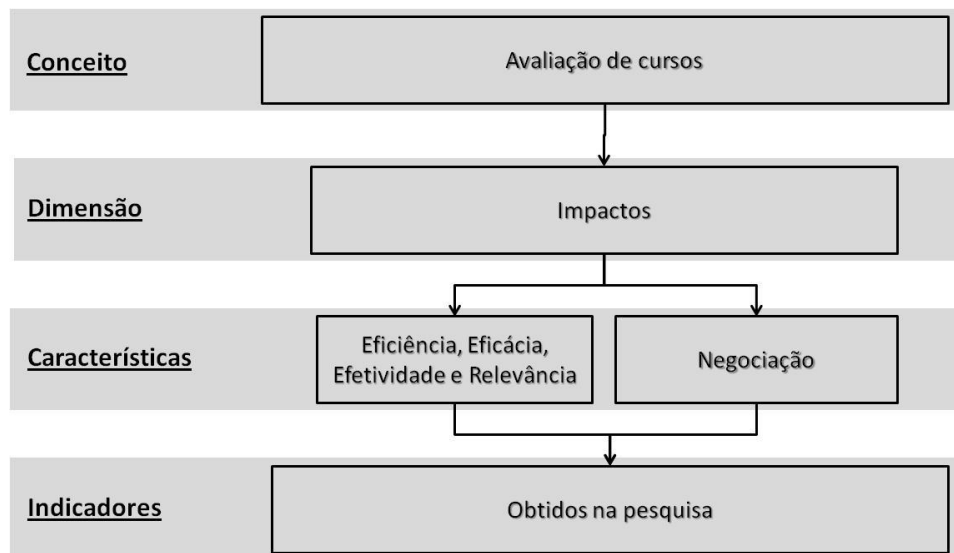


Figura 14: Modelo de Análise.

4.3 MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADAS

Com a finalidade de obter os impactos a serem analisados numa avaliação de cursos de mestrado profissional, buscou-se inicialmente obter o consenso de três grupos de pessoas envolvidas com os MPs: coordenadores de MPs, coordenadores de área da Capes e pesquisadores com trabalhos publicados sobre MPs. Para esta etapa, foi utilizado o método Delphi, de cunho qualitativo. A análise destes impactos

sob a ótica multidimensional proposta por Sander (1995) também fez parte desta etapa.

Nesta primeira etapa, também consta uma análise quantitativa denominada regressão logística ordinal, que objetivou analisar os impactos nas dimensões propostas por Sander (1995).

Posteriormente, numa segunda etapa, foi utilizada a técnica de grupos focais para analisar os impactos dos MPs novamente na ótica multidimensional, mas também de forma negociada e contextualizada. As análises são feitas com o auxílio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

4.3.1 TÉCNICA DELPHI

A técnica Delphi foi utilizada inicialmente pela empresa *The Rand Corporation* na década de 1950. O seu objetivo é obter uma opinião consensual entre um grupo de especialistas, através de uma série de questionários que são aplicados e reaplicados. Este consenso pode não ser possível ou até mesmo desejável (DALKEY; HELMER, 1963).

A técnica envolve a aplicação de sucessivos roteiros com perguntas a grupo de especialistas. Entre cada rodada, são realizadas análises estatísticas das respostas e o resultado é apresentado junto com o questionário da fase seguinte (KAYO; SECURATO, 1997). É possível, assim, alterar a opinião ou corrigir qualquer concepção incorreta tida nas primeiras fases da técnica, ou ainda alterar uma opinião após uma análise mais aprofundada (DALKEY; HELMER, 1963). O processo iterativo permite coletar e destilar julgamentos anônimos usando técnicas de coleta e *feedback*. A técnica permite incrementar o entendimento acerca de problemas, oportunidades, soluções, ou ainda, quando se deseja fazer previsões do futuro (SKULMOSKI; HARTMAN; KRAHN, 2007).

Algumas das principais características da técnica são: a) ênfase em pesquisas sobre o futuro ou sobre algo sobre o qual se sabe pouco ou se tem pouco consenso; b)

normalmente se baseia na confiança das opiniões de profissionais com notório saber em relação ao tema; c) utiliza um processo grupal sem a necessidade de presença física; d) é uma técnica de pesquisa iterativa; e e) conduz à criação de um consenso (AMOS; PEARSE, 2008).

Wright e Giovinazzo (2000) asseveram que a evolução, em direção ao consenso, representa a consolidação do julgamento intuitivo dos especialistas em relação a determinado evento. Parte-se da premissa de que o julgamento coletivo é superior à opinião de um só indivíduo. Em função da coleta de informações de especialistas, os autores afirmam que a técnica é especialmente atrativa quando não se dispõe de dados quantitativos ou quando a sua utilização não é representativa. Skulmoski, Hartman e Krahn (2007) destacam que a técnica pode ser usada quando existe um conhecimento incompleto acerca de um problema ou fenômeno.

Existem, basicamente, dois tipos de técnicas Delphi: o método convencional e o Delphi em tempo real. O primeiro é também denominado de papel-e-lápis e consiste no envio do conjunto de questões aos especialistas e o consequente retorno. Trata-se de custosa e relativamente demorada. O segundo método utiliza computadores em rede e tem a vantagem de ser processado, em tempo reduzido, dado que a computação das respostas é feita instantaneamente. Contudo, é mais difícil de reunir um grupo de especialistas, ao mesmo tempo, e em pontos geográficos diferentes (KAYO; SECURATO, 1997).

Uma terceira abordagem é a utilização da internet no auxílio à coleta e processamento das informações. Um grupo de pesquisadores da Universidade de São Paulo é pioneiro, no Brasil, na utilização desta abordagem, trata-se da Equipe de Dimensão Global (2004). Loures (2002) apresenta o método Delphi original e a sua versão com o auxílio da internet (webdelphi). A versão eletrônica incorpora todas as premissas e característica da versão original, contando apenas com as facilidades relativas ao processamento e divulgação dos resultados entre as fases.

A sequência da técnica consiste, basicamente, em etapas bem delineadas e dependentes entre si, como descrevem Wright e Giovinazzo (2000):

- a) Elaboração do conjunto de questões e seleção dos painelistas;

- b) Execução da primeira rodada: respostas e devolução;
- c) Tabulação e análise das respostas recebidas;
- d) Elaboração de um novo conjunto de questões e reenvio. Caso seja necessário, novas perguntas podem ser elaboradas e introduzidas;
- e) Execução da segunda rodada: respostas e devolução;
- f) Tabulação e análise das respostas recebidas referentes à segunda rodada;
- g) Análise da convergência de respostas. Caso o consenso não seja satisfatório, deve-se proceder a uma nova rodada de coleta de respostas e análise;
- h) Após obtida a convergência desejada, deve-se buscar conclusões gerais e elaborar o relatório para os respondentes e o final.

A Figura 15, adaptada de Wright e Giovinazzo (2000) e de Skulmoski, Hartman e Krahn (2007) descreve o processo referente à técnica Delphi.



Figura 15: Sequência de execução da técnica Delphi.

Fonte: adaptado de Wright e Giovinazzo (2000) e de Skulmoski, Hartman e Krahn (2007).

O critério para escolha dos participantes é em função da experiência dos mesmos com o tema. A participação de especialistas está relacionada também com o fato de

serem potenciais inventores ou um grupo de formadores de opinião, com declarações confiáveis, além de qualidade das mesmas (KAYO; SECURATO, 1997). Skulmoski, Hartman e Krahn (2007) destacam outros critérios de seleção dos participantes, além da experiência com o tema, a saber: capacidade e interesse em participar; tempo disponível para participar; e boa capacidade de comunicação escrita. Gordon (1994) destaca algumas perguntas que podem ser feitas para identificação de especialistas:

- a) Você é um especialista neste tema, trabalhando diariamente nele?
- b) Você trabalha com este tema ocasionalmente?
- c) Você obteve conhecimento sobre este tema através de uma leitura ocasional?
- d) Você se classificaria como uma pessoa informada sobre este tema?
- e) Você desconhece este tema?

Gordon (1994) destaca que o conjunto de questões deve ser meticulosamente elaborado e testado para evitar ambiguidades. Wright e Giovinazzo (2000) asseveram que o uso de jargão técnico considerando como se fosse de domínio público e o uso de termos como “comum”, “normal”, “uso geral”, “segmento significativo de” e “será uma realidade” constituem ambiguidades a serem evitadas, dado que as pessoas podem ter concepções diferentes. Uma solução proposta por estes autores é o uso, quando possível, de informações quantitativas que, apesar de não eliminar as ambiguidades, pode reduzi-las.

Wright e Giovinazzo (2000) afirmam também que o conjunto de questões deve ser o mais simples possível, além de fácil de ser respondido. Não há um número exato predefinido de questões, mas sugere-se no máximo 25 a 30 questões. Deve-se permitir inclusões livres por parte dos respondentes, especialmente na primeira rodada.

Skulmoski, Hartman e Krahn (2007) destacam que o número de participantes é bastante variável. Caso o grupo seja homogêneo, o número poderá ser reduzido. Caso haja heterogeneidade, o número de respondentes deve ser ampliado. Vale lembrar que existe uma redução do nível de erro em função do aumento da amostra. Estes autores fizeram um levantamento das teses publicadas nos estados Unidos,

entre 1981 e 2006, e observaram amostras variando de oito a trezentos e quarenta e cinco respondentes.

Outro ponto levantado é sobre a quantidade de rodadas necessárias para a obtenção do consenso, quando este é o objetivo. Lima, Pinsky e Ikeda (2008) realizaram um levantamento das pesquisas publicadas nos anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ENANPAD) que utilizaram Delphi. Foram selecionados artigos, entre os anos de 2002 e 2007, e as rodadas variaram de apenas uma a três. No estudo de Skulmoski, Hartman e Krahn (2007) foram observados trabalhos com duas, três, quatro e cinco rodadas, sendo a quantidade três numericamente superior às demais.

Diversas vantagens são apontadas pela literatura acadêmica, a saber: a) evita o confronto direto de especialistas, reduzindo a probabilidade de viés na pesquisa em função do status de alguns; b) possibilidade de realização de previsões, quanto se tem carência de dados históricos; c) traz, pelo menos, o nível da informação do membro mais informado, além de um volume grande de informação; d) conduz a um cuidado nas respostas por parte dos respondentes; e) fatores restritivos da dinâmica de grupo são reduzidos, como supressão de posições minoritárias e omissão; f) não há custos com deslocamento de pessoal, dado que os questionários podem ser enviados por correio ou pela internet; g) a reunião de especialistas em torno da pesquisa traz credibilidade ao estudo (DALKEY; HELMER, 1963; WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000).

Pode-se elencar as seguintes desvantagens: a) seleção dos respondentes não é aleatória; b) possibilidade de se forçar o consenso indevidamente; c) dificuldade de redação do questionário, evitando ambiguidades e vieses; d) demora de execução do processo completo, mesmo com a utilização da internet; e) custo geral de elaboração elevado; f) dificuldade de proceder bem todas as etapas (GORDON, 1994; WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000)

4.3.2 REGRESSÃO LOGÍSTICA ORDINAL

Os modelos lineares de probabilidade, também denominados de modelos *logit*, representam uma combinação da regressão múltipla com a análise discriminante múltipla. A aproximação com a regressão múltipla deve-se ao fato de haver interesse em prever uma única variável dependente, a partir de uma ou mais variáveis independentes, sem, contudo, requerer uma escala métrica para a primeira. É a principal diferença em relação à análise discriminante múltipla refere-se à possibilidade de trabalhar com todos os tipos de variáveis independentes, sejam elas métricas ou não-métricas (HAIR et al, 2005).

De acordo com Marôco (2011), a regressão logística (*logit*) ordinal, ou simplesmente regressão ordinal, é indicada quando se possui uma variável dependente em escala ordinal, ou seja, existem mais de duas classes, sendo que existe uma ordenação entre as mesmas, ainda que a real distância entre elas não seja conhecida. É indicada também nos casos em que a variável dependente é contínua, mas a forma de operacionalização e coleta da mesma ocorre de maneira ordinal, como no exemplo da renda que, em geral, é questionada em intervalos (abaixo de um salário mínimo; entre 1 e 3 salários mínimos etc.).

Nos casos em que a variável dependente é do tipo não escalar, pode-se utilizar a regressão logística, contudo existe a necessidade de tratá-la de forma binária. Na regressão logística ordinal, pode-se ter uma variável dependente, com mais de duas possibilidades, como as escalas do tipo *Likert* utilizadas para analisar a concordância ou discordância em relação a determinado tópico e não há tratamento de validação de escalas para uso da regressão múltipla (PEREIRA, 2005). Como destaca Marôco (2011), em muitos casos, a utilização da regressão linear com variáveis dependentes ordinais pode conduzir a resultados incoerentes e até mesmo incorretos, pois assumem que as distâncias entre as classes da variável são constantes.

A existência de uma ordenação na variável dependente faz com que a modelagem de probabilidades de ocorrência de uma das classes seja feita em termos de probabilidades acumuladas. De outra forma, há possibilidade de interpretar a variável ordinal através de outra variável contínua latente (não medida), como uma regressão binomial. Ou seja, “[...] o modelo pode assim ser formalizado de uma

forma probabilística cumulativa não-linear ou através de uma variável latente não medida ou observada diretamente” (MARÔCO, 2011, p. 762).

Assim, o modelo de probabilidade cumulativa pode ser observado através do *logit* de duas categorias adjacentes:

$$L_j = \ln \frac{\pi_j x}{\pi_{j+1} x} = \ln \pi_j x - \ln \pi_{j+1} x$$

E o modelo de regressão logística para as categorias adjacentes é dado por:

$$L_j = \alpha_j + \beta x$$

Onde α_j representa cada uma das classes da variável dependente e β é o vetor dos coeficientes de regressão. Pode-se observar que o modelo não apresenta para o β um índice j . Isso obriga a modelagem a considerar o mesmo efeito da variável independente para todas as classes j e a resposta a ser observada em cada uma das classes encontra-se deslocada, apenas, em função de α (MARÔCO, 2011).

De acordo com Marôco (2011), o modelo ordinal definido permite obter o logaritmo da probabilidade de uma variável apresentar valores de classes iguais ou inferiores a j , em termos comparativos, em relação à probabilidade de apresentar valores de classes iguais ou superiores a j .

Os pacotes estatísticos, especificamente o SPSS, utilizado nesta pesquisa, trabalham com cinco funções de ligação (funções *Link*), que fazem a amarração linear entre a parte aleatória do modelo e a parte sistemática, particularmente, quando a regressão ordinal é através de outra variável contínua latente. A escolha da função adequada deve levar em conta o tipo de distribuição de classes de frequência da variável dependente. A escolha de uma função inadequada pode comprometer a significância do modelo (MARÔCO, 2011).

Função <i>Link</i> (F^{-1})		Usar quando
<i>Logit</i>	$-\text{Ln} \frac{P Y \leq k}{P Y > k}$	As classes de Y apresentam distribuição uniforme.
Log-log Complementar	$\text{Ln} (-\text{Ln}(1 - P Y \leq k))$	As classes de Y de maior ordem são as mais frequentes.
Log-log negativo	$-\text{Ln} (-\text{Ln}(P Y \leq k))$	As classes de Y de menor ordem são as mais frequentes.
Cauchit	$\text{Tan} (\pi(P Y \leq k - 0,5))$	As classes de Y de menores e maiores ordens são as mais frequentes.
Probit	$\Phi^{-1}(P Y \leq k)$	A variável latente é do tipo normal.

Figura 16: Funções *Link*.
Fonte: Marôco (2011, p. 767).

Assim, de uma forma generalizada e recorrendo à função *Link*, o modelo pode ser descrito como:

$$\text{Link} = P y \leq k = \alpha_k - X^* \beta$$

Onde a função *Link* é responsável por fazer a ligação linear entre a parte aleatória do modelo, $P y \leq k$, e a parte sistemática $X^* \beta$. O beta representa o coeficiente de regressão obtido, o α_k representa o parâmetro de localização para as classes da variável dependente, equivalente à ordenada na origem na regressão linear e o X^* corresponde à matriz das variáveis independentes (MARÔCO, 2011).

A significância do modelo é analisada através da razão de verossimilhança (teste das linhas paralelas) e também pelos testes do Qui-quadrado e da *Deviance*. Já a significância prática do modelo é avaliada pelo pseudo R^2 , cuja interpretação é similar à correlação de Pearson (MARÔCO, 2011).

4.3.3 GRUPOS FOCAIS

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que coleta dados através de discussões em grupos sobre um determinado tema (MORGAN, 1998). Como uma técnica, pode-se dizer que o grupo focal estaria entre a observação participante e a entrevista em profundidade (GONDIM, 2003).

Gondim (2003) assevera que a noção dos grupos focais está relacionada com as entrevistas grupais, mas que existem diferenças no papel do entrevistador e no tipo de abordagem na análise. O papel do entrevistador num grupo focal é de moderador, de facilitador e direcionador das discussões, não bem de um entrevistador. A unidade de análise é o próprio grupo, não seus participantes individualmente.

A técnica do grupo focal é, particularmente, interessante em pesquisas exploratórias, quando pouco se sabe sobre o fenômeno pesquisado. Em geral, os grupos focais são mais usados em fases iniciais de projetos de pesquisa, sendo seguidos por outras técnicas e metodologias. Porém, também pode ser utilizado para facilitar a interpretação de pesquisas quantitativas, para dar as bases para uma análise de escalas quantitativas, além de pesquisas confirmatórias com teste de hipóteses (STEWART; SHAMDASANI, 1990). Estas possibilidades demonstram a flexibilidade da técnica, útil em situações diversas do andamento de uma pesquisa.

A principal motivação para utilizar a técnica do grupo focal deve ser o interesse de ouvir e aprender a respeito de um tema a partir dos participantes. A discussão também será mais produtiva se houver um duplo interesse na mesma, ou seja, se os participantes tiverem igualmente interesse em que aquela discussão sobre o tema ocorra (MORGAN, 1998).

Morgan (1998) classifica os grupos focais em três tipos. Os grupos focais autoreferentes, ou seja, aqueles utilizados como principal fonte de dados. O segundo tipo são os grupos focais como técnica complementar, utilizados como abordagem complementar da pesquisa. E o terceiro como composição de uma proposta multi métodos qualitativos, integrando seus resultados com outras técnicas, como a observação participante e a entrevista em profundidade.

Com relação ao processo da pesquisa com grupos focais, Stewart e Shamdasani (1990) destacam que a seleção de participantes por conveniência é o método mais utilizado nos grupos focais. Apesar de representar uma economia de tempo e recursos financeiros, este tipo de amostragem necessita considerar as

características do grupo. Em muitos casos, é interessante ter um grupo formado por um conjunto variado de pessoas (jovens e idosos, homens e mulheres, etc.), ou seja, analisar o nível de heterogeneidade desejado para o grupo. Porém, como destaca Gondim (2003), a seleção dos participantes deve estar baseada, primariamente nos objetivos da pesquisa, visto que a composição do grupo tem implicação direta nos resultados obtidos.

Não existe um consenso com relação ao número exato de pessoas adequado para a realização de um grupo focal. A literatura acadêmica, porém, recomenda entre seis e doze participantes (STEWART; SHAMDASANI, 1990; MORGAN, 1998; GONDIM, 2003). Ou seja, precisa-se de um número de participantes não tão pequeno a ponto se conseguir que as discussões emirjam, mas também não tão grande a ponto de inviabilizar discussões mais profundas. Ademais, grupos maiores vão demandar mais tempo de discussão, o que pode inviabilizar a realização no tempo desejado, de uma a duas horas. O número de grupos focais a serem conduzidos também é função dos objetivos pretendidos, mas pode-se ter a saturação das alternativas de resposta como um indicador.

Também inexistente um número de questões ideal para conduzir um grupo focal. Na prática, não se deve ter mais de doze questões, mas este número não é preciso. Mais importante é adequar o número de questões ao tempo de duração da discussão, o que vai depender fundamentalmente da homogeneidade do grupo. Grupos mais homogêneos tendem a levar menos tempo para responder as questões, o contrário do que ocorre com grupos heterogêneos. As questões devem ser escritas de forma clara para facilitar o entendimento do respondente, ainda que o moderador esteja presente na discussão e possa tirar dúvidas sobre o entendimento de uma pergunta. Ademais, as questões devem estar dispostas da mais geral para a mais específica ou da mais importante para a menos importante. Estes critérios, muitas vezes, são contraditórios, tendo o pesquisador que fazer uma escolha entre eles (STEWART; SHAMDASANI, 1990; GONDIM, 2003).

É recomendável que o moderador seja um profissional habilitado para conduzir discussões em grupo. Porém, como destaca Morgan (1998), isto pode ser

considerado um mito, dado que o fundamental é o conhecimento do papel do moderador, dos objetivos pretendidos e do tema da discussão.

O moderador deve promover uma discussão produtiva, limitando suas intervenções e deixando a discussão fluir naturalmente. As intervenções devem ocorrer quando o grupo começar a fugir do ponto de interesse da pesquisa, para introduzir novas questões ou quando o grupo tender a iniciar uma discussão que está no contexto de uma pergunta futura. Para facilitar a condução da discussão, o moderador deve ter um roteiro orientador, porém que não seja rígido. Algumas diretrizes são importantes e devem ser do conhecimento dos participantes: a) uma pessoa fala de cada vez; b) ninguém deve dominar a discussão; c) todos devem falar e emitir suas opiniões; e d) as discussões paralelas devem ser evitadas e trazidas para o grupo (MORGAN, 1998; GONDIM, 2003).

O grupo focal deve ser conduzido em local adequado, haja vista que muitos fatores (ruído, claridade, limpeza, recursos, etc.) podem influenciar na dinâmica do grupo. O distanciamento do local de realização do grupo focal para a residência dos participantes é fator crítico de sucesso, além de ter impacto nos custos da pesquisa (STEWART; SHAMDASANI, 1990). Outros aspectos como a disponibilidade de equipamentos de gravação (áudio e vídeo) e disposição das posições na sala também devem ser observados (OLIVEIRA, 1999).

A análise dos resultados inicia-se com a transcrição das gravações e codificação dos dados, ou seja, presume-se que as sessões devem ser gravadas. Outras técnicas podem auxiliar na análise dos resultados, como a análise de conteúdo, a análise do discurso ou a análise linguística (GONDIM, 2003).

Stewart e Shamdasani (1991) elencam vantagens e desvantagens da técnica do grupo focal. Como vantagens são destacadas: a) a capacidade de gerar dados a partir de um grupo de forma rápida e com baixo custo, principalmente quando comparada com as entrevistas em profundidade; b) a interação do pesquisador com os respondentes, o que promove oportunidade para clarear respostas e questionamentos; c) a possibilidade do pesquisador obter dados aprofundados, realizar importantes conexões e identificar nuances sutis durante a pesquisa; d)

possibilidade de utilizar a técnica para examinar vários temas; e) a possibilidade de obter dados mesmo de pessoas mais tímidas, menos interativas e também crianças; e f) a facilidade de interpretação e análise dos dados obtidos.

Por outro lado, algumas desvantagens são também destacadas: a) o número reduzido de participantes, em geral, não permite generalizações; b) a dificuldade em reunir um grupo de pessoas por uma ou duas horas de discussão; c) a interação durante o grupo focal dos participantes entre si e deles com o pesquisador pode gerar uma informação viesada, influenciada por um ou dois membros dominantes; d) pode haver um excesso de credibilidade por parte do pesquisador nas informações coletadas ao vivo, o que não ocorreria numa pesquisa quantitativa; e) o formato aberto das reuniões pode dificultar a sumarização e interpretação dos resultados; e f) a possibilidade de o moderador causar um viés nas respostas por prover dicas ou indícios de uma resposta, ainda que isso ocorra de forma não intencional (STEWART; SHAMDASANI, 1990).

4.3.4 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC) foi desenvolvida, no final da década de 1990, por Lefèvre e Lefèvre como uma forma de oposição à sonegação da discursividade, presente nas pesquisas quantitativas e também em pesquisas qualitativas, notadamente a análise de discurso, com sustentação metodológica baseada na Teoria das Representações Sociais. Assim, o DSC busca a expressão do pensamento de uma coletividade, respeitando a condição qualitativa e quantitativa, a primeira expressa no próprio discurso coletivo a segunda na frequência de compartilhamento de discursos individuais similares (GONDIM; FISCHER, 2009).

O DSC é uma técnica de processamento e análise de dados, de cunho quali-quantitativo, que visa obter um pensamento de um coletivo, um grupo de sujeitos, acerca de um determinado tema. O resultado da técnica consiste num painel de discursos de sujeitos coletivos, em geral, apresentados na primeira pessoa do singular, tal qual os discursos individuais, que sugere uma pessoa coletiva

argumentando como se fosse um indivíduo. Assim, trabalha-se com a união de discursos, de âmbito fundamentalmente qualitativo, em busca do que os criadores chamam de primeira pessoa coletiva (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010).

Para Lefèvre e Lefèvre (2010), as pessoas na sociedade compartilham ideias, opiniões, crenças e representações, as quais podem ser reunidas em discursos sintéticos que representam os conteúdos e argumentos dos semelhantes. Isso pode assumir um caráter qualitativo, uma vez que as opiniões são apresentadas em forma de discurso, mas também quantitativo, dado que as opiniões individuais são agrupadas em diferentes tipos ou categorias de pensamento coletivo com expressão numérica e tratamento matemático ou estatístico.

Como argumentam os criadores da técnica, Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 32), “essa forma de apresentação de resultados de pesquisa, é fácil perceber, confere muita naturalidade, espontaneidade, vivacidade ao pensamento coletivo [...]”, uma vez que a discursividade, uma das características do DSC é mantida na fala social. A lógica de um discurso coletivo também é defendida pelos autores, sendo que:

[...] um depoimento coletivo parece à primeira vista artificial e paradoxal, mas tal artificialidade justifica-se porque (em conformidade com a teoria da representação social) um mesmo sujeito individual de um depoimento poderia, verossimilmente, atualizar as demais histórias, conteúdos e argumentos de sujeitos que compartilham a mesma opinião (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 24).

Três figuras metodológicas são importantes para a confecção dos Discursos dos Sujeitos Coletivos: as expressões-chave (ECHs), as ideias centrais (ICs) e as ancoragens. As ECHs são trechos, pedaços, transcrições literais do discurso de cada indivíduo, que representam a essência do seu depoimento. Assim, um discurso individual pode conter uma ou mais ECHs. As ICs representam, de maneira sintética, precisa e fidedigna o sentido de cada conjunto homogêneo de ECHs, sendo categorias ou agrupamentos. Ou seja, as ECHs que são coerentes entre si, por apresentarem uma mesma linha de argumentação, são agrupadas em uma IC.

Dessa forma, pode-se trabalhar com várias ICs. A ancoragem está relacionada com uma ideologia, uma crença, uma manifestação linguística explícita de uma dada teoria professada pelo indivíduo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, 2010). Como dizem os criadores da técnica: “as ECHs são basicamente concretas, expressivas, descritivas, abundantes, afetivas, literárias; em contraste, as ICs são abstratas, conceituais, sintéticas, frias e poucas” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 78).

Pode-se afirmar que, praticamente, todo discurso possui uma ancoragem, uma vez que os argumentos, em geral, são baseados em pressupostos, teorias, conceitos e hipóteses que as pessoas possuem acerca de um determinado tema. Contudo, nem sempre a ancoragem está explícita no discurso ou, como dizem os criadores da técnica, a “[...] ancoragem é genérica”. Nestes casos, não se consegue identificar claramente a ancoragem, podendo o pesquisador incorrer no erro de arbitrariamente construir uma ancoragem que acredita ser, mas que pode de fato não ser efetiva. Assim, a figura metodológica da ancoragem pode não ser utilizada, mantendo apenas a figura da ideia central (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 18).

O Discurso do Sujeito Coletivo é construído a partir das ECHs que têm a mesma IC, escrito, em geral, na primeira pessoa do singular. Operacionalmente, deve-se buscar agrupar as ECHs em um ou mais parágrafos de um discurso coletivo, de forma que o mesmo mantenha a discursividade, a coerência e a capacidade de comunicar o coletivo relacionado àquela IC ou ancoragem, partindo sempre do mais geral para o menos geral e mais particular. Assim, o pesquisador pode “limpar” o DSC de particularidades, além de inserir conectores (assim, então, logo, enfim, etc.) entre as orações, como destacam Lefèvre e Lefèvre (2010), e possíveis erros gramaticais podem ser ignorados, por fazerem parte do discurso.

Para Gondim e Fischer (2009, p. 14), a opção pelo uso da primeira pessoa do singular baseia-se no argumento de que esta “[...] simboliza de modo mais preciso um hipotético sujeito coletivo único (individual) para o qual se concede um caráter ontológico”. O uso da primeira pessoa do plural não é a mais apropriada, porque enfatiza um “nós”, que representa mais uma oposição ao “eles” do que uma inclusão coletiva. Estas autoras argumentam ainda que, apesar dos criadores não trazerem essa possibilidade nos textos originais, poderia ser utilizada a terceira pessoa do

singular, tal qual se utiliza na linguagem científica, como forma de distanciar pesquisador e objeto pesquisado. Assim, a figura da terceira pessoa do singular faria alusão a um sujeito coletivo genérico. Porém, para Lefèvre e Lefèvre (2010) uma das bases da proposta do DSC é o uso da primeira pessoa “coletiva” do singular.

A característica quantitativa do DSC é evidenciada pela frequência de ECHs presentes em cada uma das ICs. Além disso, existe a possibilidade de verificação da intensidade e da amplitude dos resultados. A intensidade, ou força, refere-se ao número de indivíduos que contribuíram com suas ECHs para uma determinada ideia central e, conseqüentemente, para um dado DSC. Já a amplitude está relacionada à presença de uma ideia no universo pesquisado, ou seja, o grau de difusão daquela representação social. Assim, poder-se-ia pensar em quatro situações distintas: a) baixa força e alta amplitude, onde a representação social encontra-se espalhada por toda a amostra (não existe concentração em um dado segmento da amostra), mas com baixa frequência (poucos compartilham dessa ideia); b) grande força e baixa amplitude e, neste caso, a representação social tem alta frequência concentrada em um ou poucos segmentos da amostra (por exemplo, os mais jovens); grande força e alta amplitude, quando se observa alta frequência numa representação social e a mesma está espalhada por diversos segmentos da amostra; e d) baixa força e baixa amplitude, quando a frequência de observação da representação social é reduzida e ocorre apenas em segmentos específicos da amostra (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010).

Por outro lado, o próprio discurso coletivo apresenta-se como elemento fundamental de análise qualitativa. Gondim e Fischer (2009) pontuam que a quantidade de ECHs presentes numa IC não demonstra, necessariamente, a força do discurso, mas sim a amplitude de significado que emerge numa pesquisa qualitativa. Ou seja, apesar da frequência de ECHs nas ICs ser uma tentativa de conciliar o quantitativo com o qualitativo, tal qual é defendido pelos criadores, a construção dos DSCs pode se dar em pesquisas nas quais o número de casos ou a frequência de compartilhamento das ICs não sejam os principais critérios de construção do discurso. Em outras palavras, o DSC pode ser utilizado apenas como base de uma pesquisa qualitativa.

Em termos literais, Gondim e Fischer (2009) argumentam que todo discurso individual é também um discurso coletivo compartilhado, uma vez que o seu sentido

está vinculado aos contextos sociais de produção. Ou seja, os argumentos de um indivíduo em relação a um tema não representam apenas o seu ponto de vista, pois a subjetividade é construída num contexto socialmente compartilhado.

Alguns cuidados devem ser tomados em relação à escolha dos sujeitos e também na elaboração do roteiro de perguntas. No primeiro caso, Lefèvre e Lefèvre (2005, 2010) asseveram que, na medida do possível, deve-se buscar amostras que sejam representativas da população. Contudo, nos casos onde o pesquisador possui conhecimento aprofundado das características do todo, a escolha intencional ou por conveniência pode ser justificada. De qualquer forma, os participantes devem ser sujeitos capazes de emitir julgamentos, opiniões e posicionamentos sobre o tema. Ademais, os atributos ou características dos participantes, como sexo, grau de escolaridade, renda ou nível de conhecimento sobre um determinado assunto, os quais possam estar associados ou relacionados com a pesquisa e que, de alguma forma, possam interferir nos resultados devem ser considerados e coletados.

Com relação ao roteiro de perguntas a serem analisadas com o DSC, Lefèvre e Lefèvre (2005) destacam alguns pontos relevantes para a sua elaboração: a) definir os objetivos que se pretende atingir antes da formulação de uma questão; b) evitar questões que levem o indivíduo a responder o que ele conhece de um tema, ao invés do que pensa ou age em relação ao mesmo, ou seja, de reproduzir representações cognitivas quando o pesquisador busca representações comportamentais ou atitudinais; c) evitar perguntas cujo único objetivo é produzir reações emocionais; d) evitar perguntas que não ensejem discurso, ou seja, perguntas que levem a respostas lacônicas ou monossilábicas não são aconselhadas; e) preparar questões que sejam adequadas ao público-alvo; e f) evitar questões que levem à incompreensão do enunciado ou difíceis de serem compreendidas.

A tabulação dos dados deve seguir alguns passos: a) análise das questões de forma isolada, ou seja, devem-se ler todas as respostas obtidas para a primeira questão, e seguida todas da segunda e assim sucessivamente; b) seleção, em cada uma das respostas individuais, das expressões-chave, sendo que em uma resposta pode haver mais de uma ECH; c) identificar as ideias centrais e (quando for o caso) as

ancoragens a partir das ECHs; d) agrupar as ECHs em ICs, de forma que todas as ECHs similares estejam associadas a uma mesma IC; e e) construir os DSCs a partir das ECHs de cada IC identificada. Os resultados devem ser apresentados em termos de ideias centrais e a frequência com que elas aparecem nos discursos, além de quadros sintéticos com os DSCs referentes às correspondentes ICs (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Nas análises, o pesquisador deve atentar-se para não afirmar que uma ideia não estava presente na amostra estudada, visto que a mesma poderia estar e não ter sido adequadamente detectada. De outra forma, deve ter cuidado para não afirmar que uma ideia é mais ou menos compartilhada pela população, quando, de fato, isso não é verdadeiro, ou seja, ter cautela ao fazer generalizações (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010).

4.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

O modelo de análise proposto pressupõe a execução da pesquisa em duas fases distintas, porém inter-relacionadas e interdependentes. Isso significa que alguns processos de pesquisa ocorreram numa lógica consecutiva.

A operacionalização da primeira fase está relacionada com a obtenção dos impactos dos cursos. Apesar da literatura acadêmica apresentar alguns modelos e indicadores, como os trabalhos de Smith e Beno (1993) e Kreber e Brook (2001), optou-se por criar um procedimento específico para tal. A justificativa baseia-se na necessidade de reflexão dos impactos à luz de múltiplas dimensões. Assim, foi conduzida uma pesquisa utilizando a técnica Delphi com painelistas selecionados dentre pesquisadores (professores com pesquisa sobre avaliação e sobre mestrados profissionais), coordenadores de cursos de mestrado profissional e coordenadores de área da Capes, além de pessoas de notório saber da área de avaliação educacional e institucional, que tenham tido experiências relatadas com mestrados profissionais. Estas experiências podem ser identificadas como coordenações de cursos, participação como docentes, cargos na Capes, participação em comitês específicos sobre o tema, ou pesquisas acadêmicas relevantes sobre MPs. Após a

execução de três rodadas desta fase, foi possível obter uma relação de indicadores de impacto validados analiticamente. Ressalta-se que a relação de indicadores de impacto buscou, fundamentalmente, a resposta para o que medir. O como medir, que se aproxima mais da unidade de medida ou da métrica a ser utilizada, não foi alvo desta pesquisa.

A partir dos indicadores de impacto obtidos na primeira fase, procedeu-se com uma coleta de dados qualitativos através da técnica de grupos focais, com o objetivo de refletir sobre os impactos e sobre a lógica multidimensional de forma negociada e contextualizada.

A Figura 17 sintetiza a operacionalização da pesquisa.

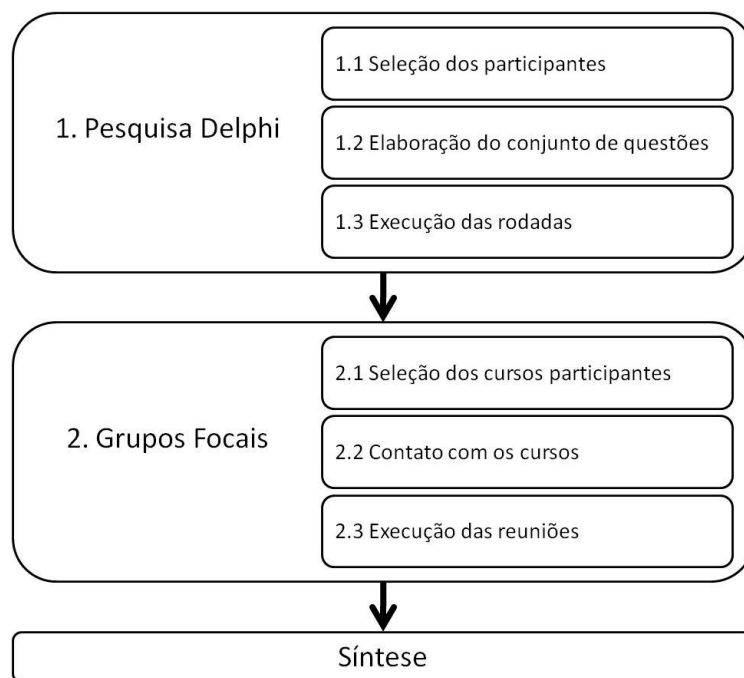


Figura 17: Operacionalização da pesquisa.

Depois de encerradas as duas fases, é feita uma síntese no capítulo final, de âmbito generalista, buscando atender aos objetivos da pesquisa.

4.4.1 COLETA DE DADOS UTILIZANDO A DELPHI

A operacionalização da coleta de dados referente à obtenção de indicadores de impacto seguiu as etapas da técnica Delphi, como apresentado na Figura 15.

4.4.1.1 PRIMEIRA RODADA

Inicialmente, foi desenvolvido um instrumento de coleta, composto de uma carta de apresentação e de um conjunto de questões, subdivididas em três partes.

Na primeira, os respondentes foram convidados a avaliar os três indicadores usados pela CAPES na avaliação trienal 2007-2009. Os respondentes marcavam sua resposta numa escala de cinco pontos, com extremos indicado baixa importância (1) e elevada importância (5). Foi reservado espaço para comentários em cada um dos três itens. Estes indicadores são os únicos constantes de tal processo caracterizados como literalmente de impacto, ou seja, têm explicitamente o termo impacto na sua descrição. De fato, a análise destes indicadores não tem objetivo específico, nesta pesquisa, servindo apenas como uma introdução ao instrumento de coleta.

Na segunda, os respondentes foram convidados a sugerir até cinco indicadores de impacto, sendo que cada sugestão deveria conter o nome do indicador, sua unidade de medida e modo de medição, além de outros comentários tidos como relevantes. Esta é a parte mais relevante deste instrumento de coleta para a presente pesquisa, ou seja, a proposta de indicadores é o objetivo desta fase.

Informações complementares compunham a terceira parte do instrumento de coleta, sendo estas: gênero; escolaridade (maior nível completo); idade; tempo de estudo ou pesquisa com temas relativos à avaliação de mestrados profissionais; tipo de vínculo profissional; unidade da federação onde atua; área de formação; e área de atuação. As informações acerca da área de formação e da área de atuação não são utilizadas, nesta pesquisa, em função da grande diversidade de respostas e áreas de formação e atuação dos respondentes, o que não permitiu a formação de grupos para análise.

Após o instrumento de coleta ser finalizado, com a utilização de um editor de texto (MS-Word 2007), foi desenvolvida uma versão eletrônica do documento para permitir a coleta dos dados através da internet, possibilitando assim, já obter os dados tabulados. Foi utilizado o sistema de formulários do Google, que possui proteção aos dados e acesso apenas a convidados (participantes da pesquisa).

Prosseguiu-se com a realização de um pré-teste para o primeiro instrumento de coleta. Foram convidados cinco professores doutores, que possuem atuação como orientadores em cursos de mestrado ou doutorado. Os mesmos foram contatados através de correio eletrônico e tiveram acesso ao questionário já na versão eletrônica, devendo emitir seus comentários nos próprios campos do questionário. As respostas foram analisadas e as sugestões incorporadas, tendo o questionário sido atualizado para atender às indicações dos participantes do pré-teste.

O próximo passo foi a identificação dos participantes. Optou-se por convidar apenas pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com os temas avaliação ou mestrados profissionais, caracterizando assim uma amostra por conveniência. Foram selecionados três grupos para compor os participantes dessa fase da pesquisa: Autores (denominados nesta pesquisa por Autores), Coordenadores de Área da Capes (denominados nesta pesquisa por Coord. Área Capes) e Coordenadores de cursos de mestrado profissional (denominados nesta pesquisa por Coord. MPs).

O primeiro é composto por autores (assim denominada ao longo deste trabalho), cujos trabalhos são relevantes para o desenvolvimento da área de avaliação e para o aprofundamento da discussão sobre os mestrados profissionais. Vale ressaltar que são autores de livros, de artigos publicados em periódicos e anais de eventos acadêmicos, de dissertações de mestrado e teses de doutorado, sendo a maioria referenciada ao longo deste trabalho. A inclusão deste grupo, na pesquisa, é justificada pela produção de conhecimento acadêmico relevante sobre os temas em questão. A lista completa dos autores participantes, perfazendo um total de 80, pode ser visualizada no apêndice D. A partir dos nomes, buscou-se a instituição de vínculo através da Plataforma Lattes. Em seguida, foram catalogados os respectivos correios eletrônicos.

O segundo grupo é formado pelos Coordenadores de Área da Capes (assim denominados ao longo deste trabalho), ou seja, pessoas, em geral acadêmicos, responsáveis pela coordenação da avaliação periódica em suas áreas de atuação. Estes atuam com mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e também doutorados. A sua inclusão na pesquisa justifica-se pelo conhecimento prático e vivencial que possuem do processo de avaliação dos cursos *stricto sensu*, principalmente dos eixos acadêmico e profissional. A lista completa com a relação dos 48 participantes é apresentada no apêndice E. Essa lista consta no sítio da Capes, relacionando a área, o nome do coordenador, a instituição de vínculo e o correio eletrônico de contato (e-mail institucional da Capes). Para ampliar a probabilidade de resposta, buscou também o correio eletrônico pessoal através das instituições de vínculo, ou seja, para cada coordenador foi obtido um endereço eletrônico institucional (Capes) e outro pessoal, totalizando 96 endereços.

E o terceiro grupo é formado pelos coordenadores de cursos de mestrado profissional (assim denominados ao longo deste trabalho). Partiu-se da lista de cursos de mestrado profissional disponibilizada pela Capes (2010a), que continha originalmente 239 cursos. Buscou o sítio de cada curso na internet, sendo identificado o coordenador, o e-mail do programa e os telefones de contato. Para dez cursos não foram identificados os dados, tendo sido excluídos da amostra, ficando esta finalizada com 229 cursos. Em 50 cursos, obteve-se apenas o correio eletrônico do programa, tendo os mesmos sido contatados por telefone. Em todos estes casos, a secretaria do curso não tem autorização para repassar endereços pessoais. Em 30 cursos, obteve-se apenas o correio eletrônico do próprio coordenador. E, em 149 casos, foram obtidos os correios eletrônicos do curso e também o pessoal do coordenador, o que ampliou a probabilidade de resposta à pesquisa.

Grupo	Número de convidados
Autores	80
Coord. Área Capes	48
Coord. MPs	229
Total	357

Quadro 4 – Convidados por grupo.

Em seguida, iniciou-se a coleta efetiva dos dados. A primeira etapa da Delphi seguiu o cronograma apresentado no Quadro 5. Teve duração de duas semanas, ou seja, o participante tinha duas semanas para acessar a pesquisa e finalizar suas respostas. O pesquisador, por outro lado, teve quatro dias para tabular os dados, preparar um novo instrumento de coleta e enviá-lo aos participantes da segunda rodada.

Data	Atividade
12/09/2011	Envio, pelo pesquisador, da carta convite e conjunto de questões da 1ª rodada.
26/09/2011	Data limite para o retorno do material inicial, ou seja, para a resposta do instrumento de coleta pelo participante da 1ª rodada.

Quadro 5 - Cronograma da 1ª rodada Delphi.

Foram recebidos 43 conjunto de respostas, o que representa uma taxa de resposta de aproximadamente 12%. Os mesmos foram tabulados e analisados com o uso da planilha eletrônica MS-Excel 2007. A análise destas respostas permitiu a obtenção de 21 indicadores de impacto.

Objetivo	Prospectar indicadores de impacto sugeridos pelos participantes, bem como seus respectivos comentários.
Participantes	80 autores, 48 Coordenadores de Área da Capes e 229 coordenadores de cursos de mestrado profissional (357 no total).
Questionário	Eminentemente aberto, de cunho qualitativo, com campos para sugestões de indicadores. Informações complementares presentes.
Respostas	43 respostas recebidas (aproximadamente 12% de taxa de resposta).
Tabulação	Realizada com planilha no MS-Excel 2007.

Quadro 6 - Resumo da 1ª rodada Delphi.

4.4.1.2 SEGUNDA RODADA

O objetivo da segunda etapa foi analisar cada um dos indicadores propostos na fase anterior, à luz de cinco dimensões (importância, eficiência, eficácia, efetividade e relevância). Sua execução seguiu o cronograma apresentado no Quadro 7. A etapa, assim como a primeira, teve duração de duas semanas, ou seja, o participante tinha duas semanas para acessar a pesquisa e finalizar suas respostas. O pesquisador, em função do tratamento estatístico requerido nesta etapa, teve um prazo maior para tabulação, elaboração do instrumento de coleta da terceira rodada e envio do mesmo aos participantes.

Data	Atividade
30/09/2011	Envio, pelo pesquisador, do questionário da 2ª coleta com estatísticas e <i>feedback</i> das respostas dos participantes da 1ª rodada.
14/10/2011	Data limite para o retorno do material inicial, ou seja, para a resposta do questionário pelo participante da 2ª rodada.

Quadro 7 - Cronograma da 2ª rodada Delphi.

A segunda etapa foi enviada para a mesma lista inicial de participantes. Em geral, a técnica Delphi é conduzida, a partir da segunda etapa e demais, apenas com os respondentes da primeira. Porém, por ser de aplicação flexível, existem pesquisas que mantêm a lista inicial de participantes em uma ou mais etapas posteriores, como os trabalhos de Niederman, Brancheau e Wetherbe (1991) e Brancheau, Janz e Wetherbe (1996), ambos citados por Skulmoski, Hartman e Krahn (2007). Isso é justificável pela necessidade de termos um grupo maior de respondentes, além de não haver impedimento analítico para que uma pessoa da lista inicial tivesse que ter participado da primeira rodada para participar da segunda.

O questionário elaborado para a segunda etapa foi, eminentemente, quantitativo. Cada um dos indicadores identificados, na etapa anterior, foi analisado à luz de cinco dimensões: importância, eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Ou seja, cada indicador foi avaliado pelos participantes nas mesmas dimensões. Vale salientar que estas dimensões são apresentadas por Sander (1995), com uma única adição da dimensão importância, de cunho mais generalista.

As dimensões não foram apresentadas pelos termos citados, mas por frases que indicavam a respectiva dimensão sem nomeá-la, exceto para importância. O participante respondia a cada dimensão, para cada indicador, em uma escala semelhante à utilizada na primeira rodada (de cinco pontos), sendo o 1 discordo totalmente e o 5 concordo totalmente. Ademais, em cada indicador, havia um campo para observações de cunho qualitativo para que o participante pudesse expressar um comentário adicional.

Dimensão	Frase utilizada
Importância	Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.

Eficiência	Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.
Eficácia	Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).
Efetividade	Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.
Relevância	Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.

Quadro 8 - Frases utilizadas na 2ª rodada para caracterizar as dimensões.

Cinquenta participantes contribuíram com esta segunda rodada, o que representou uma taxa de resposta de aproximadamente 14%. A tabulação inicial dos dados foi feita com o uso da planilha eletrônica MS-Excel 2007. Posteriormente, os dados foram migrados para o pacote estatístico SPSS 18, onde foram realizados os testes estatísticos referentes à análise das dimensões.

Objetivo	Analisar os 21 indicadores sugeridos anteriormente em cinco dimensões (importância, eficiência, eficácia, efetividade e relevância).
Participantes	80 autores, 48 Coordenadores de Área da Capes e 229 coordenadores de cursos de mestrado profissional.
Questionário	Eminentemente fechado, de cunho quantitativo, utilizando escalas de cinco pontos. Informações complementares presentes.
Respostas	50 questionários recebidos (aproximadamente 14% de taxa de resposta).
Tabulação	Realizada inicialmente com planilha no MS-Excel 2007 e posteriormente com SPSS 18 (para testes estatísticos).

Quadro 9 - Resumo da 2ª rodada Delphi.

4.4.1.3 TERCEIRA RODADA

O objetivo da terceira etapa é validar as informações coletadas na etapa anterior, ou seja, validar as dimensões dos indicadores, porém, de uma forma mais ampla. A etapa, assim como as anteriores, teve duração de duas semanas, ou seja, o participante tinha duas semanas para acessar a pesquisa e finalizar suas respostas. Como, ao final da análise da terceira etapa, não foi verificada a necessidade de uma quarta etapa, não houve elaboração nem envio de um quarto instrumento de coleta.

Data	Atividade
27/10/2011	Envio, pelo pesquisador, do questionário da 3ª coleta com estatísticas e <i>feedback</i> das respostas dos participantes da 2ª rodada.

10/11/2011	Data limite para o retorno do material inicial, ou seja, para a resposta do questionário pelo participante da 3ª rodada.
------------	--

Quadro 10 - Cronograma da 3ª rodada Delphi.

Em função das especificidades do questionário da segunda rodada, o terceiro conjunto de questões foi enviado apenas para a lista de participantes que forneceram respostas na segunda etapa. Em outras palavras, para participar da validação da importância e das dimensões encontradas na segunda rodada seria necessário a participação na mesma.

O instrumento de coleta elaborado para a terceira etapa foi, eminentemente, qualitativo e continha apenas três questões. Foram apresentados os procedimentos estatísticos adotados para a identificação das dimensões, bem como os resultados. A primeira questão, mais abrangente, buscou verificar, na opinião do respondente, de que forma a adição das dimensões apresentadas (eficiência, eficácia, efetividade e relevância) poderia agregar ao processo avaliativo dos cursos de mestrado profissional, principalmente no que tange à captação do impacto dos cursos. Para analisar esta questão, foi utilizada a técnica do DSC, por serem discursivas e envolverem uma opinião, um ponto de vista do respondente.

A segunda questão objetivou verificar se resultados obtidos, especificamente para a dimensão importância, em termos de ordenação dos indicadores, corroboram, em linhas gerais, o que o participante compreende como sendo desejado ou esperado. E a terceira questão objetivou verificar se os indicadores e suas respectivas dimensões, encontrados após tratamento estatístico, corroboravam o que o participante compreende como sendo esperado ou desejado.

Não foram incluídas questões sobre informações gerais dos participantes, visto que os mesmos haviam participado da etapa anterior. Apenas houve um cuidado para rastrear os respondentes em função dos grupos (Coordenadores de MPs, Coordenadores de Área da Capes e Autores).

Nesta etapa, optou-se por não utilizar o sistema de coleta via internet através de formulário eletrônico. Em função do tamanho da amostra, bastante reduzido em comparação com as etapas anteriores, e também por conta da necessidade de

trazer mais informações e tabelas com os resultados encontrados na segunda rodada, optou-se por utilizar o editor de texto MS-Word 2007. Assim, a apresentação dos dados e as três questões desta rodada foram elaboradas no editor de texto e enviadas por correio eletrônico.

Foram recebidos 10 conjuntos de respostas, o que representa uma taxa de resposta de aproximadamente 20%. A tabulação dos dados foi feita com o uso da planilha eletrônica MS-Excel 2007.

Objetivo	Validar analiticamente as dimensões obtidas na etapa anterior.
Participantes	50 respondentes da 2ª rodada.
Questionário	Eminentemente aberto, de cunho qualitativo, com três questões.
Respostas	10 conjuntos de respostas recebidas (20% de taxa de resposta).
Tabulação	Realizada com planilha no MS-Excel 2007.

Quadro 11 - Resumo da 3ª rodada Delphi.

4.4.2 PROCEDIMENTOS PARA REGRESSÃO LOGÍSTICA ORDINAL

Os dados coletados, na segunda rodada da Delphi, foram trabalhados estatisticamente, seguindo os preceitos da regressão logística ordinal, conforme Marôco (2011). Vale ressaltar que esta técnica é indicada quando existe uma variável dependente em escala ordinal, exatamente o que ocorre nesta pesquisa.

Para cada um dos 21 indicadores obtidos na primeira rodada, foi solicitado que o respondente o avaliasse em relação a cinco dimensões, que representam as variáveis do modelo estatístico. As dimensões são: importância, eficiência, eficácia, efetividade e relevância. As quatro últimas foram consideradas as variáveis independentes no modelo de regressão utilizado, sendo a variável importância considerada a dependente. Ou seja, buscou-se verificar a relação de importância do indicador para o respondente em função das dimensões propostas por Sander (1995). Convém destacar que o objetivo não envolveu encontrar um modelo de regressão explicativo, mas sim verificar as relações estatisticamente significativas entre as variáveis independentes e a variável dependente.

Neste sentido, os dados coletados através de formulário eletrônico foram inicialmente exportados para o software MS-Excel 2007. Como o formato do banco de dados do formulário transposto para a planilha eletrônica é organizado por questões, e não por variáveis, foi necessário reorganizar os dados. Este processo gerou um novo banco de dados organizado por variáveis: respondente, indicador, importância, eficiência, eficácia, efetividade, relevância e grupo (Coordenadores de MPs, Coordenadores de Área da Capes e Autores). Este banco de dados foi exportado para o *software* estatístico SPSS.

Para análise da importância de cada indicador, foi criada uma nova variável denominada importância agrupada. Através de procedimento computacional foi possível criar, nesta variável, três categorias de importância: alta, mediana e baixa importância. As respostas 1 e 2 foram agrupadas como sendo de baixa importância. As respostas 3 foram agrupadas para importância mediana. E as respostas 4 e 5 foram agrupadas para alta importância. Este procedimento permitiu extrair a frequência relativa (percentual) da classe alta importância e, assim, criar uma ordenação dos 21 indicadores. Este procedimento foi feito para cada um dos grupos de participantes isoladamente, como também considerando todos os participantes.

Ressalta-se que o procedimento de agrupamento e ordenação dos indicadores, em função da importância relativa agrupada, não influencia diretamente nos procedimentos adotados para a regressão ordinal. Trata-se apenas de um tratamento inicial para introduzir a análise de regressão e, também, para permitir que as dimensões obtidas em cada indicador sejam apresentadas de forma ordenada a partir da importância agrupada.

O primeiro passo para a obtenção do modelo de regressão ordinal e, conseqüentemente, das variáveis independentes significativas foi obter a função de ligação (função *Link*) adequada, ou seja, o tipo de modelo a ser usado. Isto foi realizado através do teste das linhas paralelas (-2LL), que permite calcular uma estatística com distribuição qui-quadrado. Nos casos em que esta estatística não for significativa ($p\text{-value} > 0,05$, assumindo α igual a 5%), pode-se afirmar que o ajustamento do modelo não melhora libertando os coeficientes de regressão. Contudo, a função *link* mais adequada é determinada, primariamente, pela

comparação dos valores de $-2LL$ de modelos diferentes. O melhor modelo é o que apresenta o menor $-2LL$. Este critério foi utilizado, nesta pesquisa, na definição da função *link* utilizada para cada um dos indicadores, assim como o nível de significância obtido para a distribuição do qui-quadrado.

A significância do modelo é analisada pelos testes de qualidade do ajustamento do qui-quadrado de *Pearson* e da *Deviance*. No caso destes testes, um modelo que se ajuste aos dados não deve rejeitar a hipótese nula (de ajuste), ou seja, em ambos os testes os *p-values* obtidos devem ser superiores ao nível de significância adotado (0,05).

Na sequência, as estimativas para os pseudo R^2 mais comuns na regressão ordinal, de Cox e Snell, de Nagelkerke e de McFadden foram verificadas, sendo que é desejável obter valores mais próximos de um em pelo menos um deles. Estatísticas acima de 0,3 já são consideradas moderadas (MARÔCO, 2011).

Por fim, obteve-se os parâmetros estimados, bem como seus *p-values*, dos coeficientes de regressão ordinal. Nos casos onde um ou mais coeficientes das variáveis independentes apresentaram *p-value* acima do nível de significância considerado, procedeu-se a exclusão da variável independente que apresentou este valor mais elevado, calculando os parâmetros e estatísticas novamente. Caso no novo modelo obtido ainda permaneça uma variável independente com parâmetro não significativo, a mesma é excluída do modelo e o mesmo recalculado. Assim, este procedimento só é tido como concluído quando o modelo apresenta apenas parâmetros com significância estatística.

A identificação das variáveis independentes e significativas para o modelo de regressão ordinal é o principal objetivo destes procedimentos, pois permite identificar quais as dimensões do modelo de Sander (1995) são determinantes para a importância dos indicadores, a partir das respostas dos participantes da pesquisa.

4.4.3 COLETA DE DADOS UTILIZANDO GRUPOS FOCAIS

Após a consolidação dos resultados da Delphi, foram realizados cinco grupos focais junto a cursos de mestrado profissional de áreas diversas de quatro universidades brasileiras, todos no mês de dezembro de 2011. Os seguintes aspectos foram considerados na escolha dos mesmos: a escolha dos participantes, o tamanho dos grupos, a sua composição e o número de sessões.

Em função da pesquisa tratar de avaliação de cursos de MP de uma forma ampla, sem especificação de área do conhecimento, a escolha dos participantes, notadamente os cursos, deu-se de forma a ter cursos de áreas diferentes. Este critério teve que ser complementado com a escolha pela amostragem por conveniência. Assim, optou-se por, a partir de uma lista de MPs, contatar cinco cursos inicialmente de cada uma das seguintes grandes áreas: ciências agrárias, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências exatas e da terra, ciências humanas, ciências sociais aplicadas, engenharias e multidisciplinar.

Inicialmente, foi feito um contato com coordenador do curso, detalhando a proposta de realização do grupo focal. Assim, foram enviados quarenta e-mails informais para cursos das áreas citadas. Foram obtidas quatro respostas de interesse na atividade, nos cursos de Administração (UDESC), Planejamento Territorial e Desenvolvimento Sócio-Ambiental (UDESC), Ecologia Aplicada à Gestão (UFBA) e Gestão de Projetos (UNINOVE). Foi feito um esforço adicional para obter um MP da área de ensino, através do envio de e-mails adicionais para coordenadores destes cursos. O quinto grupo foi formado pelo curso de MP em Ensino de Matemática (UFRGS).

Grande Área	Área	Universidade	Curso
Ciências Sociais Aplicadas	Administração, Ciências Contábeis e Turismo	Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC)	Administração
		Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Gestão de Projetos
	Planejamento Urbano e Regional	Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC)	Planejamento Territorial e Desenvolvimento sócio-ambiental
Ciências Biológicas	Ecologia	Universidade Federal da Bahia	Ecologia Aplicada à Gestão
Multidisciplinar	Ensino	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Ensino de Matemática

Quadro 12 – Cursos participantes dos grupos focais.

Houve uma orientação para que o tamanho dos grupos fosse de, no mínimo, seis e, no máximo, doze participantes, contudo esta variável foi de menor controle por parte do pesquisador. Para envolver as pessoas diretamente ligadas com os MPs, (professores e alunos), o coordenador foi orientado a convidar para a sessão os professores do curso e mais alguns alunos, sendo este no máximo de três. Como a coleta foi realizada no mês de dezembro, logo no final do semestre letivo, houve uma dificuldade natural na participação dos professores. Assim, o grupo com menor número de participantes foi cinco e o com o maior foi nove. A distribuição dos participantes entre professores e alunos também foi heterogênea, mas com maior presença de professores, tal qual planejado.

Sessão	Mestrado Profissional	Alunos	Professores	Total
1ª	Administração	1	7	8
2ª	Planejamento Territorial e Desenvolvimento Sócio-Ambiental	3	5	8
3ª	Ecologia aplicada à Gestão	4	5	9
4ª	Gestão de Projetos	1	4	5
5ª	Ensino de Matemática	1	5	6
Total		10	26	36

Quadro 13 – Participantes dos grupos focais (alunos e professores).

O número de sessões foi definido, inicialmente, como sendo o número de respostas obtidas pelos coordenadores de curso, ou seja, os cinco cursos citados. Após a realização da quinta sessão, foi realizada uma avaliação da necessidade de uma nova sessão, que foi descartada por já haver saturação nas respostas.

Como as sessões iriam ocorrer em cidades diferentes e envolvendo sempre uma universidade, optou-se por solicitar uma sala de aula como local da discussão. O formato utilizado para a sala foi em U ou em círculo, no caso dos grupos com cinco e seis participantes. Foi utilizada uma apresentação em formato de slides (MS-PowerPoint), para servir de roteiro ao moderador. Para a gravação dos dados, foram utilizados dois gravadores. As sessões duraram entre uma hora e dez minutos e duas horas.

As questões foram formuladas em função dos objetivos desejados, descritos junto com o roteiro da entrevista. Para a sua apresentação aos participantes, foi desenvolvida uma apresentação em slides, que continha as questões. A validação

do roteiro e das questões foi feita no formato de pré-teste por três professores doutores, sendo que apenas dois sugeriram mudanças, devidamente acatadas e que possibilitaram ajustes no roteiro.

A sessão iniciava com a apresentação do pesquisador, que também atuou como moderador dos grupos. Em seguida, era entregue aos participantes uma ficha para preenchimento de algumas informações básicas gerais (ver Apêndice J). Havia ainda uma apresentação dos participantes (nome) e apresentação por parte do moderador dos objetivos do grupo focal e de orientações para o bom andamento da sessão.

Para introduzir a primeira questão, o moderador apresentava um slide com a diferença entre a avaliação de desempenho e de impacto. Logo em seguida, a primeira questão era apresentada na tela do projetor: “Quais os impactos que você considera necessário avaliar no MP do qual faz parte? Por que?”.

Após a discussão da primeira questão, o moderador apresentava alguns dados referentes aos resultados da primeira rodada da Delphi, notadamente a lista de 21 indicadores obtida. Cada participante recebia essa lista impressa, para facilitar a leitura e reflexão. A segunda questão era então apresentada: “Quais destes indicadores você considera mais relevantes para o seu contexto? Por que?”. Após a discussão, imediatamente era apresentada a terceira questão: “Você adicionaria algum que não consta nesta relação? Qual? Por que?”.

Para introduzir a quarta questão, eram apresentadas as dimensões trabalhadas na segunda rodada da Delphi, a saber: importância, eficácia, eficiência, efetividade e relevância. Destaque era dado para as dimensões propostas por Sander (1995). Em seguida, a quarta questão era apresentada ao grupo: “Qual a sua opinião acerca da inclusão da análise de dimensões de indicadores na avaliação de MPs?”. O moderador, em geral, interferiu neste ponto, destacando que não necessariamente a reflexão teria que ser à luz dos indicadores de Sander (1995), mas a importância de pensar em dimensões na avaliação dos impactos.

Antes da quinta questão, novos dados referentes aos resultados obtidos após a segunda rodada Delphi eram apresentados, especificamente em relação aos indicadores e suas dimensões (principal e secundária). Após esta apresentação, a quinta questão era colocada aos participantes: “Depois do que apresentamos e conversamos, há alguma alteração na relação de indicadores que você considera mais relevante para avaliar o MP de que você participa? Por quê?”. Após a discussão deste ponto, passou-se para a sexta questão: “O processo de identificação de indicadores de forma contextualizada e, em grupo, contribui para o processo de avaliação do seu curso? De que forma?”.

As últimas duas questões encaminhavam a discussão para o encerramento. A sétima questão era: “De todos os pontos discutidos nesta reunião, qual o mais importante para você? Por quê?”. E a oitava era: “Existe algum ponto adicional que vocês gostariam de abordar sobre o tema avaliação de impacto de MPs?”.

Assim, encerrava-se a sessão com o agradecimento aos participantes pela disponibilidade e interesse em discutir o tema.

Momento	Objetivo	Questões norteadoras
Introdução - questões que introduzem o tópico e fornecem aos participantes indícios do que será discutido	Apresentar o tema da discussão ao grupo.	1- Quais os impactos que você considera necessário avaliar no MP do qual faz parte? Justifique.
Discussão sobre indicadores (indicadores obtidos nas rodadas Delphi)	Verificar os indicadores mais relevantes para os participantes.	2- Quais destes indicadores você considera mais relevantes para o seu contexto? Por que? 3- Você adicionaria algum que não consta nesta relação? Qual? Por que?
Discussão sobre multidimensionalidade (resultados obtidos na Delphi)	Verificar se a inclusão de múltiplas dimensões tem algum impacto na análise dos participantes.	4- Qual a sua opinião acerca da inclusão da análise de dimensões de indicadores na avaliação de MPs? 5- Depois do que apresentamos e conversamos, há alguma alteração na relação de indicadores que você considera mais relevante para avaliar o MP de que você participa? Justifique.
Discussão sobre negociação	Verificar se o processo de análise de indicadores em grupo, com diferentes atores envolvidos contribui para o processo avaliativo.	6- O processo de identificação de indicadores de forma contextualizada e, em grupo, contribui para o processo de avaliação do seu curso? De que forma?
Fechamento - última pergunta antes da finalização com o	Identificar aspectos marcantes ou preocupações dos	7- De todos os pontos discutidos nesta reunião, qual o mais importante para você? Por que?

resumo da discussão.	participantes.	
Resumo - moderador faz um apanhado geral da trajetória da discussão e encerra a sessão.	Obtenção de novas ideias e avaliação do roteiro.	8- Existe algum ponto adicional que vocês gostariam de abordar sobre o tema avaliação de impacto de MPs?

Quadro 14 – Roteiro para realização dos grupos focais.

As gravações foram, primeiramente, transcritas para um editor de texto (MS-Word 2007), sendo este processo individualizado para cada grupo focal. Em seguida, os textos de cada questão foram copiados para uma planilha eletrônica (MS-Excel 2007), mantendo uma relação respondente-resposta, ou seja, as respostas tinham a identificação de cada respondente. Com uma base dados criada em planilha eletrônica, passou-se para a análise das questões.

4.4.4 CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS

A partir da base de dados criada com as transcrições das respostas dos participantes de cada um dos grupos focais foi iniciada a construção dos Discursos dos Sujeitos Coletivos (DSCs). Como este método enseja respostas discursivas, a mesma foi aplicada apenas para as questões 1, 4, 6, 7 e 8.

A criação dos DSCs seguiu os passos indicados pelos criadores da técnica, Lefèvre e Lefèvre (2005; 2010). Cada questão teve todas as respostas lidas integralmente. Respostas incoerentes e não relacionadas com o questionamento foram excluídas da análise. Em cada discurso, foram identificadas as Expressões-Chave (ECHs), que poderiam ser apenas uma ou mais de uma, dado que em uma resposta podem ser identificadas duas, por exemplo, ECHs. A partir da análise das ECHs, foram criadas Ideias Centrais (ICs) para agrupá-las, mantendo a similaridade de conteúdo. Por fim, para cada IC identificada foi criado um discurso do sujeito coletivo. Vale ressaltar que, para todas as questões, houve uma codificação, sendo as ideias centrais identificadas como IC-A, IC-B, IC-C, etc. Os DSC foram identificados pelos nomes das ICs.

Em praticamente todos os DSCs construídos, houve a necessidade de ajustar alguns trechos que indicavam particularidades do discurso individual como nomes

próprios ou situações específicas, de modo que o DSC apresentasse uma estrutura sequencial clara, coerente e que tivesse lógica. O uso de elementos textuais, como conjunções, pronomes e artigos é bem comum, mantendo-se o cuidado de não modificar o conteúdo (significado) original.

Os DSCs são apresentados, alguns na primeira pessoa do singular, outros na primeira pessoa do plural. Como a coleta de dados ocorreu em discussões grupais, é comum que as pessoas usem o “nós” para dar ênfase a seus argumentos, quando, muitas vezes, trata-se de um posicionamento do “eu”, e não de uma oposição ao “eles”, como descrito por Gondim e Fischer (2009).

Optou-se por trabalhar os DSCs apenas com as ideias centrais, a partir das expressões-chave, sem considerar possíveis ancoragens. A técnica admite a possibilidade de não utilizar as ancoragens, principalmente quando existe dificuldade em se identificar, com clareza, a manifestação explícita da teoria, crença ou ideologia presente num discurso individual.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão conduzidas as análises dos dados obtidos na pesquisa. Inicialmente, serão abordados os resultados das rodadas da aplicação da técnica Delphi. Na sequência, serão analisados os dados obtidos, a partir da realização dos grupos focais, de forma individualizada e em conjunto. O modelo esquemático do capítulo pode ser visualizado na Figura 18.



Figura 18: Modelo esquemático do Capítulo 5.

5.1 PRIMEIRA RODADA DA DELPHI

As informações gerais acerca dos participantes da primeira rodada da Delphi, bem como os resultados obtidos em termos de indicadores de impacto a serem avaliados em cursos de mestrado profissional são apresentados neste tópico.

5.1.1 INFORMAÇÕES GERAIS

Os 43 respondentes da primeira rodada da Delphi contribuíram com 65 sugestões de impacto a serem analisados em MPs. A amostra obtida é distribuída da seguinte forma entre os três grupos de participantes: 5 autores (aproximadamente 12%); 7 Coordenadores de Área da Capes (aproximadamente 16%); e 31 Coordenadores de

MPs (aproximadamente 72%). Do total, 24 são do gênero masculino (aproximadamente 56%), sendo 19 do gênero feminino.

A maior parte dos participantes possui doutorado completo sendo este percentual equivalente a aproximadamente 93%, quando contabilizados as categorias de doutores e pós-doutores. Apenas um respondente possui especialização, porém como pertence ao grupo dos Coordenadores de MPs, o mesmo foi considerado como tendo o doutorado completo. O mesmo foi observado para um dos respondentes com mestrado, tendo o tratamento sido idêntico. Ressalta-se que o outro respondente com mestrado concluído é da categoria Autores, não havendo nenhum ajuste necessário.

Tabela 1: Escolaridade dos participantes da 1ª rodada Delphi.

Escolaridade	Freq. Absoluta	Freq. Relativa	Freq. Absoluta Válida	Freq. Relativa Válida
Especialização	1	2,33%	-	-
Mestrado	2	4,65%	1	2,33%
Doutorado	40	93,02%	42	97,67%
Total	43	100%	43	100%

A idade média dos respondentes foi de, aproximadamente, 51 anos, sendo este valor muito próximo entre os gêneros dos mesmos. Com relação aos três grupos de participantes, observa-se uma média relativamente mais baixa para o grupo de Coordenadores de MPs e mais alta para grupo de Autores. Contudo, a amplitude é elevada nestes dois grupos, principalmente no de Autores, com o maior desvio-padrão identificado.

Tabela 2: Idade dos participantes da 1ª rodada Delphi.

Grupos	Freq. Absoluta	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Autores	5	55,80	16,51	31	76
Coord. Área Capes	7	53,71	3,90	48	59
Coord. MPs	31	49,82	9,73	35	68
Total	43	51,25	10,05	35	68

Com relação ao tipo de vínculo, nota-se que a maior parte (37 respondentes) atua em instituições de ensino superior (aproximadamente 86%), sendo 28 respondentes em instituições públicas e 9 em instituições privadas. Três respondentes atuam em empresa pública e outros três atuam em empresa privada, não sendo uma instituição de ensino superior o principal vínculo.

Tabela 3: Vínculo profissional dos participantes da 1ª rodada Delphi.

Vínculo profissional	Grupo	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Empresa privada	Autores	-	-
	Coord. Área Capes	-	-
	Coord. MPs	3	6,98%
Empresa privada Total		3	6,98%
Empresa pública	Autores	1	2,33%
	Coord. Área Capes	-	-
	Coord. MPs	2	4,65%
Empresa pública Total		3	6,98%
IES privada	Autores	1	2,33%
	Coord. Área Capes	1	2,33%
	Coord. MPs	7	16,28%
IES privada Total		9	20,93%
IES pública	Autores	3	6,98%
	Coord. Área Capes	6	13,95%
	Coord. MPs	19	44,19%
IES pública Total		28	65,12%
Total geral		43	100%

A distribuição dos respondentes, entre as regiões do país, evidencia uma maior participação de Coordenadores de MPs de instituições do Sudeste do país, com 18 respondentes, sendo que esta região totaliza, aproximadamente, 58% dos respondentes.

Tabela 4: Região do país dos participantes da 1ª rodada Delphi.

Região	Grupo	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Centro-Oeste	Autores	-	-
	Coord. Área Capes	1	2,33%
	Coord. MPs	2	4,65%
Centro-Oeste Total		3	6,98%
Nordeste	Autores	-	-
	Coord. Área Capes	3	6,98%
	Coord. MPs	2	4,65%
Nordeste Total		5	11,63%
Norte	Autores	-	-
	Coord. Área Capes	-	-
	Coord. MPs	1	2,33%
Norte Total		1	2,33%
Sudeste	Autores	4	9,30%
	Coord. Área Capes	3	6,98%
	Coord. MPs	18	41,86%
Sudeste Total		25	58,14%
Sul	Autores	1	2,33%
	Coord. Área Capes	-	-
	Coord. MPs	8	18,60%
Sul Total		9	20,93%
Total geral		43	100%

O item referente ao tempo em que o respondente estuda, pesquisa ou trabalha com temas relativos à avaliação de mestrados profissionais explicita dados que apontam para um grupo com relativa experiência com o tema, visto que aproximadamente 53% dos respondentes o fazem há 5 ou mais anos. A análise do tempo de contato com o tema entre grupos permite verificar que todo o grupo de Autores possui experiência com o mesmo, assim como os Coordenadores de MPs e Coordenadores de Área da Capes. Dos que têm menos de dois anos de contato com o tema avaliação de MPs, quatro são Coordenadores de MPs e 2 são Coordenadores de Área da Capes.

Tabela 5: Tempo de estudo, pesquisa ou trabalho com o tema dos participantes da 1ª rodada Delphi.

Idade (em anos)	Todos os grupos		Autores		Coord. MPs		Coord. Área Capes	
	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.
0 -2	6	13,95%	-	-	4	12,90%	2	28,57%
2 -5	14	32,56%	-	-	14	45,16%	-	-
5 -10	13	30,23%	2	40,00%	10	32,26%	1	14,29%
≥ 10	10	23,26%	3	60,00%	3	9,68%	4	57,14%
Total	43	100%	5	100%	31	100%	7	100%

Tendo sido os participantes desta rodada da pesquisa apresentados em termos gerais, partir-se-á para a análise dos indicadores de impacto obtidos a partir das suas contribuições.

5.1.2 IMPACTOS SUGERIDOS PARA AVALIAÇÃO

Foram recebidas 68 respostas ao questionário da primeira etapa da Delphi, sendo que três foram descartadas por conterem na sua descrição outros comentários, que não uma sugestão de impacto a ser avaliado.

Das 65 respostas válidas, observou-se que a maior parte dos respondentes indica o que medir, porém não o como, que seria a métrica ou unidade de medida. Por exemplo, um respondente informou a necessidade de analisar a progressão profissional dos egressos, porém não informou a medida ou como fazer isso. Como este fato foi recorrente, optou-se por seguir esta linha ao longo da pesquisa,

mantendo a lógica de qual impacto avaliar, assumindo uma posição menos operacional ou procedimental. Assim, o termo indicadores é utilizado, nesta pesquisa, de forma ampla como sendo “o que” avaliar, não contendo, portanto, o “como” avaliar.

Cada uma das 65 respostas foi analisada e destacada a sua ideia central. Uma resposta válida poderia conter uma ou mais ideias centrais, sendo esta última mais constante. As ideias centrais permitiram a consolidação das respostas em 21 indicadores de impacto. Ressalta-se que os textos foram mantidos o mais próximo possível da descrição original dos respondentes, sendo apenas inserida ou alterada alguma frase. A tabela completa pode ser visualizada no Apêndice F.

As 65 respostas válidas são distribuídas entre os grupos de participantes da seguinte forma: 64,6% (42) foram indicadas pelos Coordenadores de MPs; 24,6% (16) pelos Coordenadores de Área da Capes; e 10,8% (7) pelos Autores.

A lista dos 21 indicadores, bem como as frequências absolutas e relativas que apareceram nas respostas pode ser visualizada na Tabela 6. Ressalta-se que os indicadores de número 1 ao 9 abarcam 81,5% do total de sugestões obtidas nas respostas. Vale destacar ainda que esta lista de indicadores foi obtida considerando os três grupos de participantes.

Tabela 6: Lista de indicadores obtidos após a 1ª rodada Delphi.

N	Descrição	Fi	Fi%
1	Produção de cunho técnico (patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde).	14	21,5%
2	Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).	9	13,8%
3	Publicação em periódicos de cunho técnico.	7	10,8%
4	Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico.	7	10,8%
5	Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças; caracterização do tipo de mudança; classificação das alterações e resultados alcançados).	6	9,2%
6	Comunicações com o público técnico e geral (jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites).	3	4,6%

7	Intercâmbios, parcerias, colaborações, cooperações e pesquisas realizadas junto a outras instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais.	3	4,6%
8	Manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo.	2	3,1%
9	Análise qualitativa do trabalho final de curso.	2	3,1%
10	Relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto.	1	1,5%
11	Atividades dos docentes do quadro permanente na iniciação científica junto à graduação (número de alunos com Iniciação científica, área de estudos, metodologias empregadas).	1	1,5%
12	Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional.	1	1,5%
13	Relação percentual de alunos com bolsas pagas por instituições do setor de atividade profissional relacionado ao programa.	1	1,5%
14	Inserção em setores de P&D dentro das organizações (quando existente).	1	1,5%
15	Sustentabilidade socioambiental do projeto (água, ambiente, resíduos e ar) - quando aplicável.	1	1,5%
16	Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa.	1	1,5%
17	Alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais).	1	1,5%
18	Adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado.	1	1,5%
19	Número de patentes que tenham culminado com a criação de produtos ou serviços.	1	1,5%
20	Parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas).	1	1,5%
21	Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional por ano.	1	1,5%
Total		65	100%

A análise por grupos é apresentada a partir da Tabela 7, com o grupo de Coordenadores de MPs. A coluna N representa a numeração ordinal da lista de indicadores. Já a coluna N' representa a numeração ordinal dos indicadores na lista que contém todos os grupos, apresentada na Tabela 6. Para este grupo foram obtidas 42 respostas válidas, que foram agrupadas em 15 indicadores.

Pode-se observar a influência do grupo de Coordenadores de MPs sobre o total ao observar que os 8 primeiros itens descritos na Tabela 7 também aparecem entre os primeiros na Tabela 6, com todos os grupos, tendo apenas a posição do indicador sido alterada pela frequência absoluta de ideias centrais obtidas nas respostas dos participantes. Os indicadores do 1 ao 8 representam 83,3% do total de sugestões obtidas nas respostas, sendo que todos estes indicadores também estão presentes na relação dos 8 primeiros da tabela com todos os grupos.

Tabela 7: Lista de indicadores obtidos após a 1ª rodada Delphi (grupo Coord. de MPs).

N	N'	Descrição	Fi	Fi%
1	1	Produção de cunho técnico (patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde).	9	21,4%
2	4	Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico.	7	16,7%
3	3	Publicação em periódicos de cunho técnico.	5	11,9%
4	2	Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).	5	11,9%
5	7	Intercâmbios, parcerias, colaborações, cooperações e pesquisas realizadas junto a outras instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais.	3	7,1%
6	5	Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças; caracterização do tipo de mudança; classificação das alterações e resultados alcançados).	2	4,8%
7	6	Comunicações com o público técnico e geral (jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites).	2	4,8%
8	8	Manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo.	2	4,8%
9	16	Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa.	1	2,4%
10	9	Análise qualitativa do trabalho final de curso.	1	2,4%
11	15	Sustentabilidade socioambiental do projeto (água, ambiente, resíduos e ar) - quando aplicável.	1	2,4%
12	12	Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional.	1	2,4%
13	20	Parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas).	1	2,4%
14	11	Atividades dos docentes do quadro permanente na iniciação científica junto à graduação (número de alunos com Iniciação científica, área de estudos, metodologias empregadas).	1	2,4%
15	21	Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional por ano.	1	2,4%
Total			42	100%

A Tabela 8, que totaliza 16 respostas válidas em 11 indicadores, não apresenta o mesmo peso em relação à lista de indicadores com todos os grupos, principalmente, em função de um número de respostas menor. Os três primeiros indicadores também figuram entre os de maior frequência na lista com todos os grupos. Porém, dos oito restantes, quatro (N' iguais a 10, 13, 14 e 18), representam propostas exclusivas deste grupo e três representam propostas que aparecem nas ideias centrais dos grupos de Coordenadores de MPs e Coordenadores de Área da Capes (N' iguais a 6, 9 e 19). A apenas um indicador aparece entre os de maior frequência

na lista com todos os grupos e com apenas um registro no grupo de Coordenadores de Área da Capes (N' igual a 3).

Tabela 8: Lista de indicadores obtidos após a 1ª rodada Delphi (grupo Coord. de Área Capes).

N	N'	Descrição	Fi	Fi%
1	1	Produção de cunho técnico (patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde).	4	25,0%
2	2	Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).	2	12,5%
3	5	Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças; caracterização do tipo de mudança; classificação das alterações e resultados alcançados).	2	12,5%
4	9	Análise qualitativa do trabalho final de curso.	1	6,3%
5	13	Relação percentual de alunos com bolsas pagas por instituições do setor de atividade profissional relacionado ao programa.	1	6,3%
6	10	Relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto.	1	6,3%
7	19	Número de patentes que tenham culminado com a criação de produtos ou serviços.	1	6,3%
8	18	Adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado.	1	6,3%
9	6	Comunicações com o público técnico e geral (jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites).	1	6,3%
10	14	Inserção em setores de P&D dentro das organizações (quando existente).	1	6,3%
11	3	Publicação em periódicos de cunho técnico.	1	6,3%
Total			16	100%

No caso do grupo de Autores, que apresenta um número de respostas ainda menor que o grupo de Coordenadores de Área da Capes, observa-se que dos cinco indicadores sugeridos, quatro também o foram pelos demais grupos e figuram na lista dos indicadores com maior frequência de respostas. O único que não consta na mesma se refere a uma contribuição exclusiva deste grupo (N' igual a 17), visto sua frequência unitária.

Tabela 9: Lista de indicadores obtidos após a 1ª rodada Delphi (grupo Autores).

N	N'	Descrição	Fi	Fi%
1	5	Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças; caracterização do tipo de mudança; classificação das alterações e resultados alcançados).	2	28,6%

2	2	Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).	2	28,6%
3	17	Alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais).	1	14,3%
4	3	Publicação em periódicos de cunho técnico.	1	14,3%
5	1	Produção de cunho técnico (patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde).	1	14,3%
Total			7	100%

A análise da Figura 19 permite identificar que os Coordenadores de MPs e os Coordenadores de Área da Capes contribuíram com mais indicadores únicos por grupo, ou seja, mais indicadores citados somente pelos respectivos grupos. O primeiro grupo com 9 indicadores e o segundo com 5. Destes últimos, apenas três indicadores aparecem na lista dentre os de maior frequência: 4, 7 e 8. Estes mesmos grupos contribuíram conjuntamente com 2 indicadores (6 e 9). Outros quatro indicadores (1, 2, 3 e 5) aparecem com respostas obtidas de todos os grupos, sendo que todos aparecem na citada lista de maior frequência.

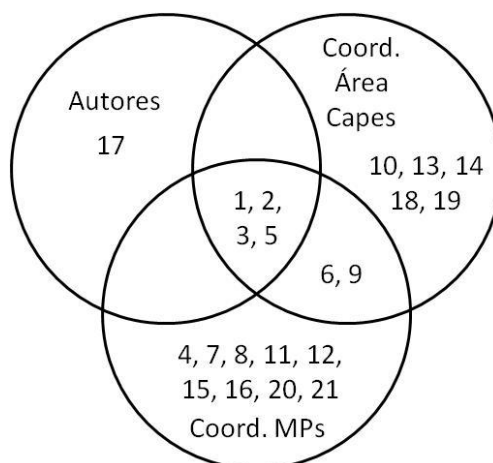


Figura 19: Diagrama de Venn com indicadores e grupos.

Então, pode-se perceber, observando as interseções do diagrama de Venn, que os três grupos que participam da pesquisa estão, relativamente, alinhados com os impactos mais necessários de serem avaliados nos MPs, mesmo considerando o maior número de participantes do grupo de Coordenadores de MPs. Dos oito indicadores com maior frequência absoluta apresentados na Tabela 6, cinco (1, 2, 3, 5 e 6) foram obtidos a partir de visões compartilhadas entre os grupos. Apenas três

destes (4, 7 e 8) foram citados, exclusivamente, pelos Coordenadores de MPs. Dentre estes, um é peculiar, o indicador de número 4, que corresponde às publicações em periódicos e anais de cunho científico, ou seja, publicações acadêmicas. Este indicador apareceu em 7 respostas (10,8% do total), todas deste grupo.

Tabela 6: Lista de indicadores obtidos após a 1ª rodada Delphi. Ao mesmo tempo, fica evidente que os grupos de Coordenadores de MPs e Coordenadores de Área da Capes concomitantemente possuem visões relativamente diferentes, dado que ambos propõem indicadores exclusivamente citados pelos respectivos grupos. Porém, esta diferença é sutil, em função da verificação das frequências de respostas, que são eminentemente unitárias (em 11 dos 14 referidos).

5.2 SEGUNDA RODADA DA DELPHI

Este tópico apresenta as informações gerais acerca dos participantes da segunda rodada da Delphi, bem como os resultados estatísticos obtidos a partir da análise de regressão logística ordinal das respostas dos mesmos, em relação às dimensões analisadas na pesquisa.

5.2.1 INFORMAÇÕES GERAIS

Participaram da segunda rodada da Delphi 36 Coordenadores de MPs (72% do total), 9 Coordenadores de Área de Capes (18% do total) e 5 Autores (10% do total). Pôde-se identificar que 23 haviam participado da primeira rodada e 15 não. Ou seja, para 12 participantes não há certeza da participação ou não na etapa anterior. Porém, não era pré-requisito ter participado da primeira para participar da segunda rodada da Delphi. De fato, trata-se de uma escolha metodológica para haver um número de respondentes maior. Vale ressaltar que a taxa de respostas ficou próxima a 14%, número não distante do obtido na primeira etapa.

A proporção entre os gêneros manteve-se próxima à obtida na etapa anterior, com 48% dos participantes do gênero masculino e o 52% do gênero feminino. Com relação aos grupos, a proporção do gênero masculino é de 66,67% de Coordenadores de MPs, 20,83% de Coordenadores de Área da Capes e 12,5% de Autores. Para o gênero feminino, as proporções são respectivamente iguais a 76,92%, 15,38% e 7,69%.

Doutores representam, em conjunto, 98% do total de respondentes. Apenas um respondente (2% do total) possui mestrado, sendo este do grupo de Autores, logo, não tendo sido necessário nenhum ajuste. Ressalta-se que novamente um Coordenador de MP assinalou a escolaridade de mestrado completo, neste caso, tendo sido confirmado que o mesmo possui doutorado completo, foi feito o ajuste na estatística descritiva.

Tabela 10: Escolaridade dos participantes da 2ª rodada Delphi.

Escolaridade	Freq. Absoluta	Freq. Relativa	Freq. Absoluta Válida	Freq. Relativa Válida
Especialização	1	2%	-	-
Mestrado	1	2%	1	2%
Doutorado	48	96%	49	98%
Total	50	100%	50	100%

A média de idade dos participantes é de, aproximadamente, 51 anos, sendo também muito próxima entre os gêneros dos mesmos. O participante mais novo tem 27 anos e o de idade mais avançada possui 68 anos, sendo ambos Coordenadores de MPs, o que demonstra a amplitude observada neste grupo. A média de idade dos Autores, de 48 anos é, relativamente, mais baixa que as demais, mas tendo também o maior desvio-padrão. A média de idade dos Coordenadores de Área da Capes, de aproximadamente 54 anos, é a que possui a menor dispersão, variando entre 48 e 61 anos.

Tabela 11: Idade dos participantes da 2ª rodada Delphi.

Grupos	Freq. Absoluta	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Autores	5	48,00	14,02	31	64
Coord. Área Capes	9	53,78	3,93	48	61
Coord. MPs	36	51,39	10,32	27	68
Total	50	51,48	9,84	27	68

Com relação ao tipo de vínculo, observa-se que maior parte (43 respondentes) atua em instituições de ensino superior (aproximadamente 86%, mesmo percentual da primeira rodada), sendo 29 respondentes em instituições públicas e 14 em instituições privadas. Três respondentes informaram atuar em empresa pública e outros quatro em empresa privada, em ambos os casos não sendo uma instituição de ensino superior o principal vínculo.

Tabela 12: Vínculo profissional dos participantes da 2ª rodada Delphi.

Vínculo profissional	Grupo	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Empresa privada	Autores	-	-
	Coord. Área Capes	1	2%
	Coord. MPs	2	4%
Empresa privada Total		3	6%
Empresa pública	Autores	1	2%
	Coord. Área Capes	-	-
	Coord. MPs	3	6%
Empresa pública Total		4	8%
IES privada	Autores	2	4%
	Coord. Área Capes	-	-
	Coord. MPs	12	24%
IES privada Total		14	28%
IES pública	Autores	2	4%
	Coord. Área Capes	8	16%
	Coord. MPs	19	38%
IES pública Total		29	58%
Total geral		50	100%

A distribuição dos respondentes, entre as regiões do país, novamente evidencia uma maior participação de Coordenadores de MPs de organizações do Sudeste do país, com 26 respondentes (52% do total). O Sudeste também representa a região de 80% dos Autores, sendo que apenas um atua fora da região, no Centro-Oeste do país.

Tabela 13: Região do país dos participantes da 2ª rodada Delphi.

Região	Grupo	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Centro-Oeste	Autores	1	2%
	Coord. Área Capes	1	2%
	Coord. MPs	2	4%
Centro-Oeste Total		4	8%
Nordeste	Autores	-	-
	Coord. Área Capes	4	8%
	Coord. MPs	2	4%
Nordeste Total		6	12%
Norte	Autores	-	-
	Coord. Área Capes	-	-

	Coord. MPs	1	2%
Norte Total		1	2%
Sudeste	Autores	4	8%
	Coord. Área Capes	4	8%
	Coord. MPs	26	52%
Sudeste Total		34	68%
Sul	Autores	-	-
	Coord. Área Capes	-	-
	Coord. MPs	5	10%
Sul Total		5	10%
Total geral		50	100%

O tempo de estudo, pesquisa ou trabalho com o tema também demonstra que um grupo experiente participou da segunda rodada, dado que, aproximadamente, 57% dos participantes têm mais de cinco anos de experiência com o mesmo. Esta proporção de participantes com mais de cinco anos de atuação com o tema também se mostra, neste patamar, para os grupos de Coordenadores de MPs e Coordenadores de Área da Capes. Assim como na primeira rodada, o grupo de Autores possui forte concentração acima de cinco anos.

Tabela 14: Tempo de estudo, pesquisa ou trabalho com o tema dos participantes da 2ª rodada Delphi.

Idade (em anos)	Todos os grupos		Autores		Coord. MPs		Coord. Área Capes	
	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.	Freq. Abs.	Freq. Rel.
0 -2	4	8,16%	-	-	1	2,78%	3	37,50%
2 -5	17	34,69%	1	20,00%	15	41,67%	1	12,50%
5 -10	19	38,78%	2	40,00%	15	41,67%	2	25,00%
≥ 10	9	18,37%	2	40,00%	5	13,89%	2	25,00%
Total	49	100%	5	100%	36	100%	8	100%

O próximo tópico apresenta os resultados obtidos para os indicadores e as dimensões estudadas.

5.2.2 ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA AGRUPADA DOS INDICADORES

O processo de agrupamento da variável importância permitiu a obtenção de três categorias para uma nova variável, denominada importância agrupada. Desta nova variável, foi extraída a frequência relativa (percentual) somente para a categoria alta importância. Este procedimento, realizado para todos os grupos de participantes,

bem como para cada grupo de forma individualizada, possibilitou uma análise ordinal dos indicadores.

Inicialmente, percebe-se que o ordenamento, considerando todos os grupos de participantes, difere do resultado obtido na primeira etapa em termos de frequências relativas das ideias centrais dos respondentes. Esta última, inclusive, serviu de base para a numeração dos indicadores, de 1 a 21. A numeração dos indicadores é mantida ao longo da pesquisa, mas algumas alterações podem ser percebidas no seu ordenamento. As discussões dessa seção estão baseadas nos resultados apresentados na Tabela 15. Vale ressaltar ainda que os resultados para todos os grupos de participantes levam em consideração os pesos de cada grupo, ou seja, o tamanho de cada grupo no total. Optou-se por manter estes resultados, porque a análise dos mesmos, sem pesos, apresentou resultado igual em termos de ordenamento dos indicadores. Ou seja, as modificações ocorreram apenas na frequência relativa, porém não a ponto de modificar a ordem dos indicadores..

Tomando como base, aproximadamente a metade dos indicadores, ou seja, os onze primeiros da lista, pode-se verificar que existe um consenso em cinco destes em todos os grupos de participantes, ou seja, este cinco são tidos como mais importantes em qualquer grupo de participantes. São eles os indicadores de números 1, 2, 3, 5 e 7. Pode-se considerar, então, que a ênfase na produção de cunho técnico, na execução técnica, na publicação em periódicos de cunho técnico (não acadêmico), o acompanhamento profissional do egresso e os intercâmbios, parcerias e cooperações estão no centro dos impactos a serem avaliados nos MPs, considerando este grupo de participantes da pesquisa.

Tabela 15: Indicadores ordenados por importância agrupada.

Todos		Autores		Coord. Área Capes		Coord. MPs	
Freq. Relat. (%)	Indicador	Freq. Relat. (%)	Indicador	Freq. Relat. (%)	Indicador	Freq. Relat. (%)	Indicador
85,7	1	100,0	6	100,0	1	86,1	1
79,6	5	80,0	2	100,0	5	80,6	12
78,0	12	80,0	3	100,0	10	77,8	5
69,4	2	80,0	15	88,9	12	69,4	2
68,8	3	60,0	1	87,5	3	69,4	4
65,3	7	60,0	5	77,8	19	66,7	7
63,3	9	60,0	7	62,5	2	66,7	9
63,3	10	60,0	8	62,5	6	65,7	20

63,3	20	60,0	9	62,5	7	62,9	3
61,2	4	60,0	13	62,5	8	61,1	18
61,2	6	60,0	17	55,6	11	58,3	10
58,0	18	60,0	18	55,6	16	55,6	6
54,0	11	60,0	20	55,6	20	55,6	11
51,0	19	60,0	21	50,0	9	50,0	15
50,0	15	40,0	4	44,4	13	48,6	13
49,0	13	40,0	10	44,4	18	48,6	17
49,0	21	40,0	11	44,4	21	48,6	21
46,9	17	40,0	12	37,5	4	47,1	14
46,0	16	40,0	16	33,3	14	45,7	19
44,9	8	40,0	19	33,3	15	44,4	16
41,7	14	20,0	14	33,3	17	38,9	8

Legenda:

	Todos os grupos de participantes
	Autores + Coord. Área da Capes
	Autores + Coord. de MPs
	Coord. Área da Capes + Coord. de MPs
	Únicos

Considerando os onze primeiros indicadores, com todos os grupos de participantes, dois indicadores, os de números 10 e 12, aparecem apenas para os grupos de Coordenadores de Área da Capes e Coordenadores de MPs. Estes indicadores relacionam-se com a aplicabilidade do projeto de pesquisa do aluno em relação a sua realidade profissional e a relação do tema do trabalho final com a experiência profissional do aluno, ou seja, ambos tratam especificamente da característica aplicada das pesquisas desenvolvidas nos cursos de mestrado profissional, sendo isto percebido com mais intensidade para estes dois grupos de participantes. No caso dos Autores, estes indicadores aparecem bem abaixo da linha de corte trabalhada.

O indicador de número 6 aparece para os grupos de Autores e Coord. de Área da Capes. Este indicador refere-se às comunicações feitas com o público técnico e geral, como matérias em jornais, rádios e televisão. Vale ressaltar que este indicador também aparece para o grupo de Coord. de MPs, porém, por estar na 12^a posição ficou à parte do corte dado, em onze indicadores. Assim, pode-se entender como sendo outro indicador central na avaliação dos impactos de MPs.

O indicador de número 9 aparece apenas para os grupos de Autores e Coord. de MPs. Este indicador refere-se à análise qualitativa do trabalho final de curso. Como os trabalhos finais de curso nos MPs podem, legalmente, assumir formatos

diferenciados em relação à tradicional dissertação, infere-se que estes dois grupos visualizam isto como algo relevante de ser avaliado.

E os indicadores 4 e 20 aparecem, exclusivamente, para o grupo de Coordenadores de MPs. O indicador 20 refere-se às parceiras com organizações profissionais, que não são de cunho acadêmico, algo esperado de emergir do grupo de Coord. de MPs, justamente em função das características do curso e também da aplicabilidade já visualizada nos indicadores 10 e 12. Contudo, este grupo também considera importante o indicador de número 4 (publicações em periódicos e anais de eventos acadêmicos). Este resultado entra em conflito, diretamente, com as principais críticas ao sistema de avaliação da Capes e também à avaliação dos MPs, a excessiva ênfase nas publicações em periódicos. Porém, pode-se inferir que este indicador deve compor a avaliação, em conjunto, com os demais citados, por tratar-se de cursos *stricto sensu*, ou seja, com obrigação de gerar conhecimento científico relevante.

5.2.3 ANÁLISE DAS DIMENSÕES DOS INDICADORES

O tratamento estatístico, através da modelagem com regressões ordinais, permitiu identificar as dimensões dos indicadores. Como o processo de coleta de dados envolveu a avaliação de cinco dimensões (importância, eficiência, eficácia, efetividade e relevância), sendo quatro destas propostas do modelo multidimensional da administração educacional de Sander (1995) e, posteriormente, a separação de uma variável dependente, importância, sendo as demais independentes, era esperado que os indicadores apresentassem mais de uma dimensão com significância estatística. Isto de fato ocorreu.

A Figura 20 apresenta a relação de indicadores, ordenados, horizontalmente, pela importância agrupada, com suas respectivas dimensões principais e secundárias, sendo que apenas para um indicador obteve-se um modelo com três variáveis independentes significativas. Assim, como um exemplo, observa-se que o indicador 1 tem apenas uma dimensão principal identificada, que é eficácia. Já o indicador 11

tem duas dimensões identificadas, sendo eficácia a principal e efetividade a secundária.

Dimensão / Indicador	1	5	12	2	3	7	9	10	20	4	6	18	11	19	15	13	21	17	16	8	14	
Importância	85,7	79,6	78,0	69,4	68,8	65,3	63,3	63,3	63,3	61,2	61,2	58,0	54,0	51,0	50,0	49,0	49,0	46,9	46,0	44,9	41,7	
Eficiência																						
Eficácia																						
Efetividade																						
Relevância																						

Dimensão principal
 Dimensão secundária
 Dimensão terciária

Figura 20: Indicadores e dimensões (todos os grupos).

Os dados apresentados refletem uma forte concentração na dimensão eficácia, assumida como principal em onze indicadores (1, 5, 7, 9, 10, 20, 6, 11, 19, 13 e 14, na ordem em que aparecem na figura) e secundária em outros três. Isto significa que os respondentes consideram que estes indicadores estão bem coerentes com as finalidades e os objetivos educacionais propostos, isto é, eles fundamentalmente estão ligados com os resultados pretendidos pelos cursos. Ou seja, pode-se inferir que os respondentes visualizam estes indicadores como sendo fundamentalmente de impacto. A ênfase na eficácia também pode ser visualizada através da Figura 21.

		Secundária			
		Eficiência	Eficácia	Efetividade	Relevância
Principal	Eficiência	1	16, 21	8, 17	
	Eficácia	6, 14, 20	1, 9	11	5, 7, 10, 13, 19
	Efetividade			15	
	Relevância	3, 4	18		12

Figura 21: Matriz dimensão principal x secundária (todos os grupos).

Por outro lado, os impactos numa esfera mais ampla, que estão relacionados à capacidade de produção de respostas para os problemas da comunidade e com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na sociedade, leia-se efetividade e relevância, no conceito adotado de Sander (1995), aparecem mais como dimensões secundárias.

A dimensão efetividade aparece como principal em um indicador e como secundária em outros três. O primeiro refere-se à sustentabilidade socioambiental do projeto

(água, ambiente, resíduos e ar), que pode ter sido associado aos problemas identificados pela comunidade.

Já a dimensão relevância aparece como principal em quatro indicadores e secundária em outros cinco. Estes indicadores são: a) aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional; b) publicação em periódicos de cunho técnico; c) publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico; e d) adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado. Ou seja, infere-se que houve uma correlação mais intensa entre a melhoria do desenvolvimento humano, parte da expressão utilizada no instrumento de coleta, e a questão da aplicabilidade, evidente nos indicadores 12 e 18, e as publicações produzidas pelo curso (indicadores 3 e 4).

E a dimensão eficiência que, teoricamente está mais relacionada com o desempenho, do que com o impacto, apresenta-se como principal para cinco indicadores: a) execução técnica; b) número de inscrições para ingresso no MP; c) alunos com trabalho formal em organizações; d) evolução curricular do discente; e e) manifestação de importância por parte da organização sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho de final de curso.

Como o grupo de Coordenadores de MPs é o mais representativo numericamente no conjunto total de respondentes, optou-se por fazer esta mesma análise somente para este grupo. Vale ressaltar que, como o quantitativo de respostas para os demais grupos de participantes é reduzido, existe uma dificuldade maior em encontrar modelos de regressão que tenham significância estatística. Os resultados obtidos estão apresentados na Figura 22, cujos indicadores estão ordenados, horizontalmente, pela importância agrupada apenas do grupo de coordenadores de MPs.

Dimensão / Indicador	1	12	5	2	4	7	9	20	3	18	10	6	11	15	13	17	21	14	19	16	8
Importância	86,1	80,6	77,8	69,4	69,4	66,7	66,7	65,7	62,9	61,1	58,3	55,6	55,6	50,0	48,6	48,6	48,6	47,1	45,7	44,4	38,9
Eficiência																					
Eficácia																					
Efetividade																					
Relevância																					

Dimensão principal
 Dimensão secundária
 Dimensão terciária

Figura 22: Indicadores e dimensões (grupo de Coord. de MPs).

Novamente, percebe-se a concentração na dimensão eficácia, tendo dez indicadores (5, 7, 20, 10, 6, 11, 13, 21, 14 e 19, na ordem em que aparecem na figura) com esta dimensão principal. Destes indicadores, apenas os de número 1 e 9 não constam como dimensão principal para este grupo de participantes. Ademais, aparece apenas um indicador que não consta na relação para todos os grupos, o de número 21. A Figura 23 também auxilia na visualização da concentração citada.

		Secundária			
		Eficiência	Eficácia	Efetividade	Relevância
Principal	Eficiência	2		8, 17	
	Eficácia	6, 14	10, 11, 20, 21	13	5, 7, 19
	Efetividade	1, 9		15	
	Relevância	3, 4			12, 16, 18

Figura 23: Matriz dimensão principal x secundária (grupo de Coord. de MPs).

Os indicadores de número 1 e 9 (produção técnica e análise qualitativa do trabalho final do egresso), que nos dados trabalhados de todos os grupos de participantes, encontram-se com a dimensão principal eficácia, na análise do grupo de Coordenadores de MPs apresentam-se como sendo de efetividade. A dimensão relevância aparece como sendo a principal para cinco indicadores (12, 4, 3, 18 e 16). Além dos quatro, também obtidos com todos os grupos de participantes, tem-se o indicador de número 16, relacionado à evolução curricular discente. Por fim, três indicadores apresentaram a eficiência como sendo a principal (2, 17 e 8), exatamente os mesmos obtidos quando considerados todos os grupos de participantes.

Vale ressaltar que os resultados obtidos, nesta pesquisa, refletem única e exclusivamente a posição dos grupos de respondentes, não sendo, portanto,

generalizáveis. Adicionalmente, foi executada a terceira rodada da Delphi, bem como os grupos focais.

5.3 TERCEIRA RODADA DA DELPHI

Participaram da terceira rodada da Delphi um total de dez pessoas, sendo a metade do gênero masculino. Em termos de grupos de participantes, como era esperado, houve predominância de Coordenadores de MPs (sete participantes, sendo quatro do gênero feminino e três do masculino). Os Coordenadores de Área da Capes totalizaram duas pessoas (um de cada gênero) e apenas um autor participou desta etapa (gênero masculino).

A primeira questão desta terceira rodada Delphi buscou verificar como a adição das dimensões apresentadas (eficiência, eficácia, efetividade e relevância) pode agregar melhorias ao processo avaliativo dos cursos de MP especificamente na captação de seus impactos. A análise desta questão é feita com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Vale ressaltar que a análise não contempla a discussão dos grupos de participantes de forma separada, devido ao reduzido número de respostas.

Todos os dez participantes responderam a este item. Contudo, duas respostas foram descartadas (dos grupos de Coordenadores de Área da Capes e Autores), pois tratavam de uma discussão da inclusão no atual sistema de avaliação da Capes. Como o objetivo não é este, as mesmas não foram alvo de análise com o DSC. Assim, ficou-se com oito respostas, sendo sete de Coordenadores de MPs e uma de Coordenador de Área.

Das respostas dos oito participantes restantes, foi possível extrair nove expressões-chave, que culminaram com o agrupamento em torno de duas ideias centrais. Uma resposta pode conter mais de uma expressão-chave, daí o número das mesmas ser superior ao número total de respostas. As duas ICs são apresentadas na Tabela 16.

Tabela 16: Ideias Centrais da questão 1 da 3ª rodada da Delphi.

Categoria	Ideia Central	Freq. Abs.	Freq. Relat. Cumulativa
IC-A	Aperfeiçoamento geral da avaliação	6	66,7%
IC-B	Sistematização da avaliação	3	100%

O Quadro 15 apresenta o DSC referente à ideia central “Aperfeiçoamento geral da avaliação”. Pode-se observar, neste DSC, que os argumentos a respeito da contribuição das dimensões ocorrem de forma generalista, como um aprimoramento na lógica das avaliações. Assim, a contribuição da lógica multidimensional dar-se-ia como uma ampliação da sistemática avaliativa, trazendo fundamentos norteadores das metodologias a serem utilizadas, englobando a sociedade e trazendo análise crítica ao processo.

Proporcionam maior visibilidade ao processo de avaliação. Um aprofundamento nos fundamentos norteadores das metodologias utilizadas no processo por especialistas pode trazer novas luzes que consigam aperfeiçoar este tipo de avaliação, sendo possível mensurar o impacto do mestrado profissional na sociedade como um todo e também dentro dos programas de pós-graduação. Permitirá avaliar com maior propriedade se o mestrado profissional tem produção acadêmica vinculada aos produtos ali produzidos e se os mesmos respondem às demandas externas, ou seja, diminuem a subjetividade do avaliador e trazem maior nível de análise crítica ao processo avaliativo. Em pesquisas avaliativas esses e outros aspectos poderiam ser observados.

Quadro 15 – Aperfeiçoamento geral da avaliação (IC-A Questão 1).

A segunda ideia central obtida, “Sistematização da avaliação”, apresentada no Quadro 16, apresenta elementos relacionados à organização analítica e procedimental de um processo avaliativo, como construtores da avaliação.

Fornecem um quadro de referência interessante para organizar a multiplicidade de impactos que o mestrado profissional pode ter. Atuam como objetivos a serem alcançados pelos mestrados profissionais sem estrangular a vocação dos mesmos, mas é importante ter-se métricas definidas para cada construtores de avaliação.

Quadro 16 – Sistematização da avaliação (IC-B Questão 2).

A segunda questão apresentada, no instrumento de coleta da terceira rodada da Delphi, objetivou verificar se, de uma forma geral, o respondente corrobora com os resultados obtidos para o ordenamento dos indicadores na segunda rodada, através

da importância agrupada. Assim, um quadro com os indicadores ordenados por importância agrupada foi apresentado.

Duas respostas, ambas de Coordenadores de MPs, foram desconsideradas para a análise deste item por não estarem relacionadas com a pergunta. Das oito respostas restantes, três, todas de Coordenadores de MPs, afirmaram que sim, sem emitir nenhum tipo de comentário adicional acerca do ordenamento. Restaram outras cinco respostas. Uma, do grupo de Autores, desconsidera todos os indicadores, exceto as publicações científicas, pois argumenta que os resultados são teóricos e não existe viabilidade para aplicação dos indicadores apresentados em instituições públicas. Das quatro restantes, um, do grupo de Coordenadores de MPs, trouxe comentários para dois indicadores, os de número 2 e 18. No caso do indicador de número 2 (execução técnica), o participante argumenta que o mesmo foi superestimado e compara-o com o 18 (adequação da perspectiva do aluno para lidar com problemas organizacionais aplicados), alegando que este está subestimado; devendo, portanto, estar em um nível superior na ordenação.

Outro, do grupo de Coordenadores de Área da Capes, emitiu comentários acerca dos indicadores de número 3 (publicação em periódicos de cunho técnico), 9 (análise qualitativa do trabalho final) e 11 (atividades docentes junto à iniciação científica). O argumento levantado pelo respondente é de que os indicadores 3 e 11 estariam mais próximos do mestrado acadêmico. E, para o indicador de número 9, o argumento utilizado é de que a evidência da qualidade não deveria ser buscada nos trabalhos finais, mas principalmente através da relação do tema do trabalho final com a experiência profissional do aluno (indicador 10) e, também, da adequação da perspectiva de investigação do aluno para lidar com problemas e desafios organizacionais aplicados (indicador 18).

A terceira resposta, também advinda do grupo dos Coordenadores de Área da Capes, ressalta que os indicadores de números 14 e 17 (inserção em setores de pesquisa e desenvolvimento nas organizações e alunos com trabalho foram em organizações) são mais importantes que o 17 (número de inscrições para ingresso). Afirma ainda que o indicador 19 (patentes que tenham culminado com a criação de produtos) não é tão importante quanto outros, mas dependendo do tipo de MP.

Argumenta ainda que os indicadores 4 (publicação em periódicos e anais de eventos científicos) e 10 (relação do tema do aluno com a sua experiência profissional) não são tão importantes, sendo que os mesmos deveriam constar em estratos mais baixos de importância.

E a quarta resposta, emitida por uma pessoa do grupo de Coordenadores de MPs, destaca serem desnecessários sete indicadores: o cinco (acompanhamento profissional do egresso); o oito (manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo); o doze (aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional); o quatorze (inserção em setores de P&D dentro das organizações); o quinze (sustentabilidade socioambiental do projeto); o dezesseis (evolução curricular do discente); e o dois (número de inscrições para ingresso no mestrado). Destes, é peculiar a crítica ao indicador de número cinco, referente ao acompanhamento profissional do egresso, especificamente por vir de uma pessoa do grupo de Coordenadores de MPs, visto que o mesmo obteve um elevado nível de importância relativa na segunda rodada da Delphi, bem como uma frequência relativa também elevada na primeira rodada.

Com relação aos dados obtidos na terceira questão, sobre os indicadores e as dimensões observadas através do tratamento estatístico da regressão ordinal, cinco respondentes (todos Coordenadores de MPs) argumentam que, de uma forma geral, os resultados são coerentes com o que esperavam. Três respondentes, sendo dois do grupo de Coordenadores de MPs e um do grupo de Coordenadores de Área da Capes, afirmaram, categoricamente, não saberem responder ou analisar este item. É possível que, para este grupo de respondentes, a questão não tenha ficado clara o suficiente para que os mesmos emitissem suas respostas. E um respondente, do grupo de Coordenadores de Área da Capes, argumenta que a eficácia ficou superdimensionada provavelmente pelo fato de que outros respondentes não conseguiram avaliar, corretamente, as dimensões efetividade e relevância. Este mesmo respondente também propõe pequenos ajustes nos textos dos indicadores, que foram absorvidos na pesquisa. Houve apenas uma resposta em branco.

A lista atualizada de indicadores é apresentada Quadro 18, com a ordem obtida na segunda rodada da Delphi, de importância agrupada. Foram estes indicadores os utilizados nas discussões realizadas nos grupos focais.

N	Indicador
1	Produção de cunho técnico (patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde).
5	Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças na sua ocupação; caracterização do(s) tipo(s) de mudança(s); classificação das alterações e resultados alcançados).
12	Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional.
2	Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).
3	Publicação em periódicos de cunho técnico.
7	Intercâmbios, parcerias, colaborações, cooperações e pesquisas realizadas junto a outras instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais.
9	Análise qualitativa do trabalho final de curso.
10	Relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto.
20	Parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas).
4	Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico.
6	Comunicações com o público técnico e geral (jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites).
18	Adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado.
11	Atividades dos docentes do quadro permanente na iniciação científica junto à graduação (número de alunos com Iniciação científica, área de estudos, metodologias empregadas).
19	Número de patentes que tenham culminado com a criação de produtos ou serviços.
15	Sustentabilidade socioambiental do projeto (água, ambiente, resíduos e ar) desenvolvido no curso de mestrado - quando aplicável.
13	Relação percentual de alunos com bolsas pagas por instituições do setor de atividade profissional relacionado ao programa.
21	Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional por ano.
17	Alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais).
16	Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa.
8	Manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo.
14	Inserção de alunos e/ou egressos em setores de P&D dentro das organizações (quando existente).

Quadro 17 – Lista de indicadores ao final da Delphi.

5.4 OS GRUPOS FOCAIS

Inicialmente, serão destacadas as informações acerca dos participantes dos grupos focais. Foram realizados cinco grupos focais com professores e alunos de cursos de Mestrado Profissional (MP) de áreas diversas, como Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Biológicas e Multidisciplinar, conforme divisão de grandes áreas da Capes. No total, participaram 36 pessoas, sendo 10 alunos (27,8%) e 26 professores (72,2%).

GF	Mestrado Profissional	Participantes
1	Administração	7 Professores 1 Aluno
2	Planejamento Territorial e Desenvolvimento Sócio-Ambiental	5 Professores 3 Alunos
3	Ecologia aplicada à Gestão	5 Professores 4 Alunos
4	Gestão de Projetos	4 Professores 1 Aluno
5	Ensino de Matemática	5 Professores 1 Aluno

Quadro 18 – Grupos focais e seus participantes (alunos e professores).

A maior parte dos alunos situa-se nas faixas de idade de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos. No caso dos professores, observa-se uma frequência maior destes na faixa de 36 a 45 anos, exceto para o GF-5, o qual possui apenas professores com mais de 46 anos.

Grupo	Idade	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Total
Aluno	26-35 anos		3			1	4
	36-45 anos	1		3	1		5
	46-55 anos			1			1
Professores	26-35 anos	1					1
	36-45 anos	4	1	3	4		12
	46-55 anos	1	2	1		3	7
	Acima de 56 anos	1	2	1		2	6
Total geral		8	8	9	5	6	36

Quadro 19 – Idade dos participantes dos grupos focais.

Em relação à escolaridade dos professores, destaca-se que, como é de se esperar, todos possuem doutorado completo. Alguns destes já fizeram estágio pós-doutoral,

sendo este percentual igual a 34,6% do total. Ressalta-se que todos os alunos são mestrandos.

Escolaridade	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Total
Doutorado	6	3	1	3	4	17
Doutorado (com estágio pós-doutoral)	1	2	4	1	1	9
Total	8	7	5	5	4	5

Quadro 20 – Escolaridade dos professores dos grupos focais.

A formação dos professores, em termos de doutorado, é bastante diversificada, inclusive dentro dos próprios grupos focais. Os grupos focais 2 e 5 possuem formação dos docentes bastante heterogênea, o que contribui para uma abordagem multidisciplinar dos objetos de pesquisa.

Área do Doutorado	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Total
Engenharia de Produção	3	1				4
Administração	2			2		4
Ecologia			3			3
Educação		1			2	3
Geografia		1				1
Física					1	1
Biogeografia			1			1
Ciências Contábeis				1		1
Geociências		1				1
Informática					1	1
Direito	1					1
Matemática					1	1
Política	1					1
Zoologia			1			1
Antropologia		1				1
Engenharia de Materiais				1		1
Total	7	5	5	4	5	26

Quadro 21 – Área de formação dos professores dos grupos focais.

A maior parte dos professores obteve a formação de doutor no país (69,2%), sendo a Universidade de São Paulo (7), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (5) e a Universidade Federal de Santa Catarina (3) as que mais recorrentes. Fora do país, há uma diversidade na origem da obtenção do título de doutor, mas com forte ênfase no continente europeu, porém em universidades distintas.

País Dout.	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Total
Brasil	5	4	2	4	3	18
EUA					2	2
Austrália			1			1
Espanha	1					1
Itália	1					1
Portugal		1				1
Alemanha			1			1
Canadá			1			1
Total	7	5	5	4	5	26

Quadro 22 – País de formação dos professores dos grupos focais.

O período de obtenção do doutorado é mais frequente na faixa dos anos 2000-2004, 2005-2009 e 1995-1999, respectivamente, representando 34,6%, 26,9% e 19,2%. Isso significa que a maior parte dos professores tem acima de cinco de formação concluída ao nível de doutorado. Ressalta-se ainda que dois professores, ambos do GF-4, possuem formação recente, sendo um em 2010 e outro em 2011.

Período Dout.	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Total
1985-1989			1			1
1990-1994	1				1	2
1995-1999	1	1	1		2	5
2000-2004	2	3	2		2	9
2005-2009	3	1	1	2		7
Após 2009				2		2
Total	7	5	5	4	5	26

Quadro 23 – Período de formação dos professores dos grupos focais.

O Quadro 24 apresenta o tempo de experiência como docente em cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu* dos professores participantes dos grupos focais. Em termos de graduação, pode-se afirmar que a maior parte dos professores é bastante experiente. Essa relação com a experiência docente diminui um pouco quando se trata de cursos de mestrado e doutorado. O GF-4, por exemplo, é o grupo no qual os professores têm menos tempo de docência nos cursos *stricto sensu*.

GF	Nível	Tempo (em anos)							
		0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	20 – 25	25 – 30	30 – 35	35 – 40
GF-1	Grad.		2	1	2	2			
	<i>Lato</i>	2	2	3					

	<i>Stricto</i>	2	3	2					
GF-2	Grad.			1	1	2	1		
	<i>Lato</i>	1	1	1	2				
	<i>Stricto</i>		4	1					
GF-3	Grad.	1	2			2			
	<i>Lato</i>	5							
	<i>Stricto</i>	2	1	2					
GF-4	Grad.		3	1					
	<i>Lato</i>	4							
	<i>Stricto</i>	4							
GF-5	Grad.				2	1		1	1
	<i>Lato</i>	2	2		1				
	<i>Stricto</i>		2	2	1				
Total	Grad.	1	7	3	5	7	1	1	1
	<i>Lato</i>	14	5	4	3				
	<i>Stricto</i>	8	10	7	1				

Quadro 24 – Tempo de experiência docente dos professores dos grupos focais.

Outra informação relevante é se o professor já foi, em algum momento da sua carreira, coordenador de um curso de mestrado profissional, sendo o que atua hoje em dia ou em outro anterior. A justificativa é que, em geral, os coordenadores assumem maior responsabilidade pelos processos de avaliação da Capes. Por conseguinte, vivenciam os critérios e indicadores adotados, inferindo-se, portanto, que possuem mais conhecimentos e críticas sobre a avaliação dos MPs. Assim, observa-se que apenas 34,6% (9) professores já atuaram ou atuam como coordenadores de MP, enquanto a maior parte (65,4%) não teve essa experiência.

Coord. de MP	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Total
Não	4	3	4	3	3	17
Sim	3	2	1	1	2	9
Total	7	5	5	4	5	26

Quadro 25 – Quantitativo dos professores que já coordenaram MPs.

Os dados acima são complementares acerca da atuação como coordenador de área da Capes. Contudo, nenhum dos participantes já teve esse tipo de experiência.

Ainda buscando captar uma provável intimidade com a lógica de avaliação de cursos, foi questionado aos participantes o seu nível de conhecimento do sistema de avaliação da Capes e, também, se o professor pesquisa ou já pesquisou sobre avaliação de cursos. No primeiro caso, utilizou-se uma escala *Likert* de cinco pontos

(1 para muito baixo e 5 para muito alto). As respostas 1 e 2 foram agrupadas, como sendo baixo conhecimento; as respostas 3 foram categorizadas como conhecimento mediano e as respostas 4 e 5 foram agrupadas para alto conhecimento. A maior parte dos professores (53,8%) possui conhecimento mediano da sistemática de avaliação da Capes. Em geral, apenas um professor em cada um dos grupos, com exceção do GF-2 com dois professores, possui conhecimento alto da sistemática (totalizando seis professores). Destes, apenas três são coordenadores, ou seja, existem outros professores que já foram coordenadores de MPs e conhecem a sistemática de avaliação da Capes de forma mediana ou baixa. Por outro lado, é interessante observar três professores, que não atuam ou atuaram como coordenadores e que possuem bom conhecimento da sistemática de avaliação.

Conhecimento avaliação Capes	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Total
Baixo		2	4			6
Mediano	6	1		3	4	14
Alto	1	2	1	1	1	6
Total	7	5	5	4	5	26

Quadro 26 – Conhecimento da avaliação da Capes dos professores dos grupos focais.

No segundo caso, em relação ao pesquisar ou já ter pesquisado avaliação de cursos na sua trajetória acadêmica, fica evidenciado que o tema está sendo tratado por diversos professores, visto que, aproximadamente, 40% deles afirmam já ter pesquisado ou pesquisam, atualmente, avaliação de cursos. Ressalta-se que apenas o GF-5 não possui professores pesquisando tal tema.

Pesquisou tema	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Total
Não	4	3	3	1	5	16
Sim	3	2	2	3		10
Total	7	5	5	4	5	26

Quadro 27 – Pesquisa avaliação de cursos por parte dos professores dos grupos focais.

Tendo sido apresentadas as informações gerais acerca dos participantes dos grupos focais, partir-se-á para a análise das questões conduzidas nos mesmos.

5.4.1 SOBRE OS IMPACTOS A SEREM AVALIADOS

Para a primeira questão levantada nos grupos focais, sobre quais os impactos que os participantes julgam serem necessários avaliar nos MPs que participam foram obtidas 35 respostas, que após tratamento inicial resultaram em 29 respostas válidas. As respostas excluídas correspondem a comentários feitos pelos participantes, que não correspondem a uma resposta à questão. Das respostas válidas, foram obtidas 40 expressões-chave, que culminaram com a identificação de 11 ideias centrais, apresentadas na Tabela 17.

Tabela 17: ICs da 1ª questão dos grupos focais.

IC	Descrição	Freq. Abs.	Freq. Relat. Cumulativa
IC-A	A ampliação do conhecimento aplicado do egresso	12	30,0%
IC-B	Aplicabilidade das pesquisas nas organizações	7	47,5%
IC-C	Crescimento profissional do egresso em termos de carreira	6	62,5%
IC-D	Ampliação da relação universidade-organização	3	70,0%
IC-E	Produção de cunho técnico	3	77,5%
IC-F	Impacto nos próprios professores, através de novos objetos de pesquisa	2	82,5%
IC-G	Produção acadêmica	2	87,5%
IC-H	Relacionamento com a graduação	2	92,5%
IC-I	Continuidade da carreira acadêmica do egresso	1	95,0%
IC-J	Evolução do egresso a partir da visão do empregador	1	97,5%
IC-K	Ampliação do relacionamento (network)	1	100%
Total		40	-

As cinco primeiras ICs (da A à E) representam, praticamente, 80% do total de ECHs identificadas, sendo alvo de uma análise detalhada nesta pesquisa. Somente a IC-A representa 30% deste mesmo total. Isto demonstra os principais impactos levantados pelos participantes dos grupos focais, a destacar: a ampliação do conhecimento aplicado do egresso; a aplicabilidade nas organizações das pesquisas; o crescimento profissional do egresso em termos de carreira; a ampliação da relação universidade-organizações; e a produção de cunho técnico.

O DSC referente à ampliação do conhecimento aplicado do egresso (IC-A) relaciona-se com a aquisição de conhecimento aplicado por parte do aluno, isto é, a transformação que pode ocorrer, em termos cognitivos, decorrente de ter feito o curso. Trata-se do desenvolvimento de competências, de habilidades, de aprofundamento teórico, argumentativo e discursivo desenvolvido em função do

curso. Essas competências e habilidades são destacadas como necessárias para os egressos, uma vez que atuam no ambiente profissional, necessitando observar, identificar e usar a pesquisa em suas atividades (RIBEIRO, 2005; SCARANO; OLIVEIRA, 2005). O Quadro 28 apresenta o DSC construído.

O incremento da dimensão substantiva do ser humano. A nossa expectativa é de haja realmente uma mudança de atitude desse indivíduo. A partir do momento que ele sai daqui ele vai colocar dentro da sua filosofia de trabalho um conhecimento que antes ele não aplicava, ou seja, estar devolvendo para a sociedade um profissional muito melhor capacitado. Ele desenvolve as competências, desenvolve habilidades, que por sua vez levam a uma maior aplicação. A pessoa muda a maneira de olhar para as coisas. O aluno começa a ver outras possibilidades, outros referenciais, outras perspectivas. A qualificação dessas pessoas e as pessoas levarem competências para atuação na esfera pública, nas organizações não governamentais, enfim, nas políticas públicas como um todo. Mudança do perfil da pessoa, poder de compreender e propor o novo. A alteração do perfil da pessoa que trabalha nos órgãos no seu cotidiano e que ele seja capaz de gerar estes documentos com uma qualidade maior, em função do aporte de conhecimento. Uma ampliação da capacidade, um poder de convencimento, um poder de argumentação e um fundamento teórico para tentar transformar algumas coisas. A capacidade de incorporar uma parte do conhecimento científico dentro da sua tríade de pensamento e tomada de decisões. Então se eu pudesse avaliar a entrada no nível de conhecimento dele no uso tecnológico instrumental e a hora que ele sai, o quanto ele adquiriu desse conhecimento e o quanto ele consegue aplicar dessa técnica instrumental tecnológica, isso seria interessante. E essa mudança de capital humano é do tipo substantivo, é um aumento no capital humano.

Quadro 28 – A ampliação do conhecimento aplicado do egresso (IC-A Questão 1).

Ressalta-se que este impacto identificado nos grupos focais não havia sido identificado com esta mesma ênfase nas rodadas da Delphi. Essa dimensão subjetiva ou ainda “substantiva” como apresentada no DSC aproxima-se do indicador “evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa” obtido na Delphi, mas tendo um detalhamento mais específico.

Por outro lado, a IC referente à aplicabilidade das pesquisas nas organizações relaciona-se com alguns indicadores obtidos na Delphi, como: a “produção de cunho técnico”; a “execução técnica”; a “manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo”; a “relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto”; a

“adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado”; e, principalmente, com o indicador “aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional”.

O que mais teria que ver é a aplicabilidade do que os nossos meninos estão focados, isto é aplicabilidade nas organizações. Focar o desempenho do nosso curso no impacto de uma aplicabilidade maior nas organizações e na comunidade. Tem também que os trabalhos envolvem uma reflexão sobre a instituição. Tem isso do produto ser utilizável, como é que os trabalhos que foram feitos aqui estão impactando dentro do Estado, por exemplo. Dissertações contenham material que possa ser utilizado, ou seja, o produto da dissertação. Me parece que o tema da dissertação, que geralmente trata de pesquisa aplicada, mas que ela seja de fato aplicada lá no município ou onde de fato o mestrando está atuando. Se o tema da dissertação de fato tenha alguma relação com o que a pessoa está trabalhando e que ela possa ser aplicada. Se é um mestrado profissional o foco da capacitação tem ser a aplicabilidade.

Quadro 29 – Aplicabilidade das pesquisas nas organizações (IC-B Questão 1).

É importante frisar ainda que a aplicabilidade é algo que traduz a essência dos MPs (VIRMOND, 2002; FISCHER, 2003; RUAS, 2003; AGOPYAN; OLIVEIRA, 2005; QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010) e consta na Portaria n^o. 07/2009 como uma de suas características e um de seus objetivos. Ademais, a portaria n^o. 47/1995 já indicava a possibilidade de outros trabalhos finais de curso, além da convencional dissertação, justamente para ampliar as evidenciações da aplicabilidade da pesquisa em relatos diversos.

O crescimento profissional do egresso, em termos da sua carreira, é outra ideia central recorrente nos grupos focais. Trata-se da questão do crescimento profissional do egresso, ou seja, parte-se da ideia de que um MP deve ter algum tipo de impacto na carreira do indivíduo e deve-se tentar mensurar este impacto. O DSC é apresentado no Quadro 30. Como destaca Ruas (2003), o impacto no crescimento profissional do egresso é uma das principais razões para o aumento da demanda pelos MPs, sendo assim, importante avaliá-lo.

Eu acredito que o principal impacto que tem que se avaliar é o impacto do egresso. Nesse impacto do egresso você vai avaliar o egresso, diferença do curso na vida desse egresso, o que ele era quando entrou e o que ele é quando sai e o que ele vai ser daqui a uns 3, 4 ou 5 anos e que gerou todo esse estudo que ele fez, o que gerou de contribuição na carreira e na indústria que ele estava. Seria ele teve efeito ele ter conseguido emprego, particularmente para aqueles que não estão empregados, que ainda não têm emprego quando entram. O aluno saiu daqui e está lá trabalhando, mas exatamente o que ele está fazendo, em que grupo está atuando, se essa atuação está sendo marcada através de autoria, de planejamentos, muitos deles mudaram de inserção profissional. Enfim, a forma de atuação do egresso e a mudança do local de trabalho devido ao curso.

Quadro 30 – Crescimento profissional do egresso em termos de carreira (IC-C Questão 1).

Esta IC possui conotação direta com o indicador “acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças na sua ocupação; caracterização do(s) tipo(s) de mudança(s); classificação das alterações e resultados alcançados)”. Busca-se evidenciar a mesma alteração, o impacto na trajetória profissional do aluno. Relaciona-se, ainda, com os indicadores: “alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais)”; e “inserção de alunos e/ou egressos em setores de P&D dentro das organizações (quando existente)”.

O DSC referente à ampliação da relação entre as universidades e as organizações (empresas, ONGs, governo, etc.) é destacado no Quadro 31. O que se sobressai, neste discurso, é a aproximação de duas instituições que, aparentemente, aparecem como distantes. Assim, o MP contribuiria para essa aproximação, por trazer de volta à academia as pessoas que estão atuando profissionalmente nestas organizações. E esse impacto foi identificado como relevante e necessário de ser avaliado, assim como é destacado como uma das características intrínsecas dos MPs (WOOD JR; PAES DE PAULA, 2004; ANDRADE; D’ÁVILA; OLIVEIRA, 2004; AGOPYAN; OLIVEIRA, 2005; FELTES; BALTAR, 2005; PIQUET; LEAL; TERRA, 2005; NEGRET, 2008; FISCHER, 2010b). A aproximação universidade-organização é tida como complexa em função do compromisso crítico reflexivo, da necessidade de elevada qualidade no ensino, do constante confronto ente teoria e prática e do alto nível de interdisciplinaridade exigido (ANDRADE, D’ÁVILA; OLIVEIRA, 2004), o que aumenta a necessidade de avaliação deste item. Nas rodadas da Delphi, o indicador que se aproxima da lógica contida, neste DSC, é o de número 20, das “parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas)”.

Tem uma outra coisa que é facilitar o trâmite, a entrada dessa pessoa na academia, ou seja facilitar a comunicação. Tem o impacto de abrir a porta da onde os alunos estão e da universidade. Trazer quais são as expectativas de melhoria na gestão para dentro da academia, buscando soluções dentro da academia. Parece que a universidade, que estava lá longe, desceu e chegou perto.

Quadro 31 – Ampliação da relação universidade-organização (IC-D Questão 1).

A última ideia central destacada, produção de cunho técnico, evidencia a necessidade de avaliar alguns produtos dos MPs, como manuais, documentos,

normas, relatórios técnicos, comuns ao ambiente profissional e que também constam da lista de trabalhos de final de curso na Portaria nº. 07/2009. Ou seja, busca evidenciar algo que a legislação já abarca. O que conta para os MPs não é o que é publicado, mas o que é produzido em termos técnicos (CASTRO, 2005). Como destacam Ribeiro (2005) e Scarano e Oliveira (2005), os egressos de MPs devem estar capacitados a localizar, reconhecer, identificar e usar a pesquisa nas suas atividades práticas, gerando produtos com viés eminentemente técnicos. O DSC é apresentado no Quadro 32. Esta ideia central aproxima-se dos seguintes indicadores obtidos na Delphi: “produção de cunho técnico”; “execução técnica”; “publicação em periódicos de cunho técnico”; e “comunicações com o público técnico e geral”.

A coisa da produção acho que é um impacto que tem que avaliar, porque o MP tem um viés de produção técnica e tecnológica, então a gente trabalha muito no curso, além da produção em periódicos, artigos indexados, apresentações em congressos, a gente também incentiva, por exemplo, os alunos a construírem um relato técnico, a começarem a explicar academicamente, mais profundamente os problemas que eles vivenciavam no trabalho, um estudo caso, qualquer coisa assim, não de uma forma puramente técnica, mas de uma forma mais acadêmica, sem esquecer do viés da aplicação. Ou seja, o quanto que esse aluno produziu intelectualmente ou de novos processos, manuais, documentos e normas técnicas, legislação, elaboração de instrumentos normativos, instruções normativas, etc.

Quadro 32 – Produção de cunho técnico (IC-E Questão 1).

Apesar de não compor o grupo de ICs mais representativo, a IC-F (Impacto nos próprios professores, através de novos objetos de pesquisa) relaciona-se com os argumentos apresentados por Wood Jr. e Paes de Paula (2004), de que os MPs também representam uma renovação para as instituições que os hospedam. Isso porque os professores, por atuarem junto a um grupo de alunos com perfil bem distinto do acadêmico, como bem caracteriza Fischer (2003), são constantemente instigados a trabalhar com novos projetos de pesquisas, os quais refletem situações específicas e que exigem interdisciplinaridade na sua condução (FELTES; BALTAR, 2005).

Uma relação entre os impactos identificados como sendo necessários avaliar e os indicadores obtidos, ao final das rodadas Delphi, é apresentada no Quadro 33, que inclui todas as ideias centrais obtidas na questão. Pode-se observar que existe uma correlação entre o que os participantes da Delphi julgaram ser necessário avaliar e o

que os participantes dos grupos focais julgam, ou seja, os resultados de ambas as pesquisas convergem para uma mesma gama de impactos a serem avaliados.

N	Indicador	IC
1	Produção de cunho técnico (patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde).	IC-B/E
5	Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças na sua ocupação; caracterização do(s) tipo(s) de mudança(s); classificação das alterações e resultados alcançados).	IC-C
12	Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional.	IC-B
2	Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).	IC-B/E
3	Publicação em periódicos de cunho técnico.	IC-E
7	Intercâmbios, parcerias, colaborações, cooperações e pesquisas realizadas junto a outras instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais.	
9	Análise qualitativa do trabalho final de curso.	
10	Relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto.	IC-B
20	Parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas).	IC-D
4	Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico.	IC-G
6	Comunicações com o público técnico e geral (jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites).	IC-E
18	Adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado.	IC-B
11	Atividades dos docentes do quadro permanente na iniciação científica junto à graduação (número de alunos com Iniciação científica, área de estudos, metodologias empregadas).	IC-H
19	Número de patentes que tenham culminado com a criação de produtos ou serviços.	
15	Sustentabilidade socioambiental do projeto (água, ambiente, resíduos e ar) desenvolvido no curso de mestrado - quando aplicável.	
13	Relação percentual de alunos com bolsas pagas por instituições do setor de atividade profissional relacionado ao programa.	
21	Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional por ano.	
17	Alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais).	IC-C
16	Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa.	IC-A
8	Manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo.	IC-B
14	Inserção de alunos e/ou egressos em setores de P&D dentro das organizações (quando existente).	IC-C

Quadro 33 – Lista de indicadores ao final da Delphi x Impactos identificados nos GFs.

Porém, três ideias centrais identificadas nos grupos focais não o foram na Delphi: a) impacto nos próprios professores, através de novos objetos de pesquisa; b)

continuidade da carreira acadêmica do egresso; e c) ampliação do relacionamento (*network*). Contudo, estas ICs têm 2 (no caso da primeira citada) ou 1 discurso, ou seja, corrobora o argumento de que as ICs mais recorrentes, identificadas nos grupos focais, encontram pares nos indicadores obtidos na Delphi.

Das ICs destacadas, apenas a IC-A foi observada em discursos de todos os grupos focais. A IC-B (aplicabilidade das pesquisas nas organizações) não foi identificada nos grupos focais 3 e 4. Isso não significa que este item não é relevante para estes grupos de participantes, apenas que isto não foi evidenciado naquele momento. O mesmo ocorre com a IC-C e os grupos 1 e 3, a IC-D e os grupos 1, 2 e 4 e a IC-E e os grupos 1, 2 e 5.

Tabela 18: ICs da 1ª questão - por grupo focal.

IC	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Freq. Abs.
IC-A	4	1	4	2	1	12
IC-B	2	1			4	7
IC-C		2		1	3	6
IC-D			2		1	3
IC-E			1	2		3
IC-F	1		1			2
IC-G		1		1		2
IC-H				1	1	2
IC-I		1				1
IC-J		1				1
IC-K			1			1
Total	7	7	9	7	10	40

Em termos da relação professor-aluno, ainda que se considere a maior proporção de professores, no total de participantes dos grupos focais, destaca-se que a ideia central referente à ampliação do relacionamento (*network*) do aluno ou egresso (IC-K), identificada em apenas um discurso, é oriunda de um aluno. Isto enseja um questionamento sobre a importância de avaliar esse quesito, especificamente porque esse é um impacto visível e relevante para o aluno, porém sem eco no grupo de professores.

Considerando apenas as respostas dos professores, a separação em dois grupos, dos que coordenam ou já coordenaram um MP, evidencia uma coerência entre os

mesmos, uma vez que todas as ideias centrais destacadas possuem discursos nos dois grupos. Ou seja, não há uma ou mais ideias centrais levantadas apenas pelo grupo dos que coordenam ou já coordenaram um MP, sendo o mesmo válido para o outro grupo.

O mesmo não se observa quando se separa os professores entre os que já pesquisaram sobre mestrados profissionais e os que não o fizeram. Verifica-se que a aplicabilidade das pesquisas nas organizações (IC-B) aparece apenas no grupo dos professores que não pesquisaram sobre os MPs, o que parece uma contradição. Em se tratando de professores que já pesquisaram ou pesquisam os MPs, infere-se que os mesmos conhecem as suas características, sendo a aplicabilidade uma das mais evidenciadas na literatura (FISCHER, 2005; PIQUET; LEAL; TERRA, 2005; QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005; NEGRET, 2008). Ademais, a produção de cunho técnico foi evidenciada, apenas, pelo grupo dos que pesquisam ou já pesquisaram MPs, não tendo ênfase para o outro grupo.

Tabela 19: ICs da 1ª questão – por professores que pesquisam ou já pesquisaram MPs.

IC	Sim	Não	Freq. Abs.
IC-A	2	9	11
IC-B		7	7
IC-C	3	2	5
IC-D	1	1	2
IC-E	3		3
IC-F	1	1	2
IC-G	1		1
IC-H	1	1	2
IC-I		1	1
IC-J	1		1
IC-K			0
Total	13	22	35

Foi analisada, ainda, a frequência dos discursos para três grupos de professores, com baixo, mediano ou alto conhecimento sobre o processo de avaliação da Capes para os MPs. A análise das ICs destacadas, em relação a estes grupos, não permite identificar uma concentração de discursos em um dos grupos extremos, ou seja, impactos identificados por professores com baixo ou alto conhecimento sobre a avaliação da Capes para MPs.

Tabela 20: ICs da 1ª questão – por nível de conhecimento sobre a avaliação da Capes para MPs.

IC	Baixo	Mediano	Alto	Freq. Abs.
IC-A	3	7	1	11
IC-B		5	2	7
IC-C		3	2	5
IC-D	1		1	2
IC-E	1	1	1	3
IC-F	1	1		2
IC-G			1	1
IC-H		2		2
IC-I	1			1
IC-J		1		1
IC-K				0
Total	7	20	8	35

5.4.2 OS INDICADORES MAIS RELEVANTES

A segunda questão apresentada nos grupos focais refere-se aos indicadores mais relevantes dentre a lista de indicadores apresentada. Ou seja, a lista contendo os 21 indicadores obtidos na Delphi foi entregue aos participantes dos grupos focais e foi solicitado que os mesmos identificassem os que julgaram ser mais relevantes. Vale ressaltar que a questão foi levantada pelo grupo, objetivando identificar os mais relevantes para o mesmo e não para cada participante individualmente. Assim, não se construiu nenhuma análise a partir destes.

A relação de indicadores e a sua marcação como relevante em cada um dos grupos focais é apresentada no Quadro 34, cujo ordenamento dos indicadores foi feito a partir do número total de identificações feitas nos grupos focais.

A relação dos indicadores que foram identificados como mais relevantes nos grupos focais aproxima-se da ordem de importância obtida na Delphi. Ou seja, as duas coletas de dados convergem para uma lista ordenada bastante similar. Este fato ajuda, principalmente, a confirmar quais os impactos avaliar nos MPs. Dito de outra forma, as pesquisas, através da Delphi e dos grupos focais, permitem identificar o

que avaliar, porém sem entrar na seara do como avaliar, especificamente das métricas relacionadas a estes indicadores.

N	INDICADOR	GF 1	GF 2	GF 3	GF 4	GF 5	Cont.
1	Produção de cunho técnico (patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde).	x	x	x	x	x	5
7	Intercâmbios, parcerias, colaborações, cooperações e pesquisas realizadas junto a outras instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais.	x	x	x	x	x	5
12	Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional.	x	x	x	x	x	5
2	Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).		x	x	x	x	4
5	Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças na sua ocupação; caracterização do(s) tipo(s) de mudança(s); classificação das alterações e resultados alcançados).	x		x	x	x	4
10	Relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto	x	x	x		x	4
3	Publicação em periódicos de cunho técnico.		x	x	x		3
4	Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico.			x	x	x	3
6	Comunicações com o público técnico e geral (jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites).			x	x	x	3
8	Manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo.	x		x		x	3
20	Parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas).	x		x	x		3
9	Análise qualitativa do trabalho final de curso.			x		x	2
11	Atividades dos docentes do quadro permanente na iniciação científica junto à graduação (número de alunos com Iniciação científica, área de estudos, metodologias empregadas).	x	x				2
13	Relação percentual de alunos com bolsas pagas por instituições do setor de atividade profissional relacionado ao programa.	x			x		2
14	Inserção de alunos e/ou egressos em setores de P&D dentro das organizações (quando existente).		x		x		2
15	Sustentabilidade socioambiental do projeto (água, ambiente, resíduos e ar) desenvolvido no curso de mestrado - quando aplicável.	x	x				2
16	Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa.				x	x	2
18	Adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado.		x	x			2

19	Número de patentes que tenham culminado com a criação de produtos ou serviços.				x		1
21	Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional por ano.			x			1
17	Alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais).						0

Quadro 34 – Lista de indicadores mais relevantes para os grupos focais.

A condução dos grupos focais iniciou-se com a identificação dos impactos relevantes, seguida da identificação dos indicadores relevantes a partir de uma lista pré-existente. A sequência buscou retomar a reflexão dos impactos.

5.4.3 OUTROS INDICADORES

A terceira questão dos grupos focais referia-se à identificação de mais algum impacto importante de ser avaliado, que não havia sido identificado nas duas questões anteriores.

Foram obtidas apenas 14 respostas, sendo que três foram excluídas por representarem impactos já comentados anteriormente. Das 11 respostas válidas, foram identificadas, a partir da ideia central da resposta de cada participante, sete outros impactos, apresentados na Tabela 21.

Tabela 21: Outros impactos identificados na 3ª questão dos grupos focais.

INDICADOR		GF 1	GF 2	GF 3	GF 4	GF 5	Cont.
1	Mudança e ampliação na rede social do aluno (network, contatos)	2		1			3
2	Infra-estrutura institucional disponível para o programa (quantidade e qualidade de laboratórios, núcleos, etc.)		2				2
3	Relação de alunos com bolsas pagas (não apenas pela instituição profissional, mas qualquer outro tipo de bolsa de fomento)		2				2
4	Número de estudantes que abandonam o curso			1			1
5	Análise da missão e objetivos do curso				1		1
6	Transferência de tecnologia para as organizações, através de núcleos de tecnologia e incubadoras				1		1
7	Ampliação da capacidade analítica, discursiva, interpretativa e de planejamento dos egressos					1	1
Total		2	4	2	2	1	11

O impacto referente à mudança e ampliação na rede social do aluno (network), apesar de ter aparecido na primeira questão, optou-se por mantê-lo nesta lista adicional, por ter aparecido em discursos de dois professores do GF-1 e por um terceiro professor do GF-3 (cujo aluno havia levantado anteriormente).

Outros impactos como a infraestrutura institucional disponível ao programa e a relação de alunos com bolsas por qualquer instituição (não apenas pelas organizações, como aparece na lista de indicadores obtida na Delphi) aparecem com duas ocorrências, sendo ambas no mesmo grupo focal.

Os demais impactos aparecem, pontualmente, nos grupos focais, não sendo objeto de análise na presente pesquisa.

5.4.4 SOBRE A INCLUSÃO DE DIMENSÕES

Após as discussões sobre os impactos e indicadores para avaliá-los em cursos de mestrado profissional, foi apresentado, em cada um dos grupos focais, o modelo multidimensional de administração educacional proposto por Sander (2005), com ênfase nas dimensões eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Cada uma das dimensões foi apresentada com a frase que foi utilizada na segunda rodada da Delphi. Os participantes eram, então, convidados a refletir sobre a lógica multidimensional na determinação de indicadores de impacto em MPs.

Foram obtidas 24 respostas para o questionamento, sendo que quatro foram excluídas por representarem comentários gerais, sem aprofundamento ligado à questão. Das vinte respostas válidas, foi possível extrair 23 expressões-chave (ECHs), que permitiram a formação de cinco ideias centrais (ICs), apresentadas na Tabela 22. As quatro primeiras ICs, em conjunto, representam aproximadamente 91% das ECHs, tendo sido destacadas para análise. São elas: a) permite refletir sobre vários aspectos organizadamente; b) sistematiza a forma de entender e definir indicadores; c) dificulta o processo e traz excesso de subjetividade; e d) é importante ter homogeneidade conceitual.

Tabela 22: ICs da 4ª questão dos grupos focais.

IC	Descrição	Freq. Abs.	Freq. Relat. Cumulativa
IC-A	Permite refletir sobre vários aspectos organizadamente	7	30,4%
IC-B	Sistematiza a forma de entender e definir indicadores	5	52,2%
IC-C	Dificulta o processo e traz excesso de subjetividade	5	73,9%
IC-D	É importante ter homogeneidade conceitual	4	91,3%
IC-E	Isso já ocorre implicitamente	2	100,0%
Total		23	-

A primeira IC representa aproximadamente 30% do total de ECHs identificadas. Ela remete à possibilidade de reflexão sobre os vários aspectos do curso de forma organizada. Ou seja, a lógica multidimensional, independente do modelo adotado, seja o de Sander (2005) ou outro, é vista pelos participantes como algo interessante, por permitir a avaliação de pontos diferentes mas, ao mesmo tempo, importantes; tratando-se, portanto, de perceber a avaliação como multidimensional, como é argumentado pelo próprio Sander (2005). Também corrobora o entendimento de Paul, Ribeiro e Pilatti (1992), de que os melhores esforços, no campo da avaliação, são aqueles que seguem uma abordagem multidimensional, no sentido de que permitem refletir sobre vários aspectos do objeto avaliado. O DSC apresentado no Quadro 35 evidencia justamente isso. Ademais, o discurso coletivo deixa transparecer o interesse na avaliação que leve em consideração algo além da eficiência, associada à produtividade na publicação de artigos.

Acho que são válidos, que é importante colocar este tipo de artifício justamente para não só dar uma robustez um pouco maior para as análises que podem ser feitas, mas principalmente para abrir janelas de visões de análises diferentes. A avaliação não é unidimensional. São relações que precisam ser combinadas e não só numa única direção. Qualquer alternativa em que se pense mais os indicadores, sejam essas dimensões ou outras estratégias, parece-me mais razoável você pensar adequadamente, pensar mais amplamente e profundamente sobre o que exatamente a cada item que se está avaliando, do que simplesmente colocar o item sem se preocupar com quais são as dimensões ou quais seriam as outras maneiras ou outras estratégias. É interessante porque remete a uma reflexão do que você quer medir. Com essas dimensões eu consigo avaliar onde um indicador indica um sucesso, em qual direção. O impacto teria mais a ver com as outras dimensões, não apenas eficiência.

Quadro 35 – Permite refletir sobre vários aspectos organizadamente (IC-A Questão 4).

A IC-B também aponta para a visualização da lógica multidimensional como algo interessante, mas no sentido de sistematização ou organização do processo avaliativo e da definição do que avaliar (indicadores). A proposta de Sander (2005) perpassa justamente as ideias centrais, contidas nessas duas primeiras ICs, leia-se,

dos olhares sobre vários aspectos e da sistematização processual. Especificamente para a IC-B, o discurso coletivo segue a linha do entendimento acerca do que será avaliado, da segmentação de indicadores, a partir de uma definição conceitual, mas que seja o mais objetivo possível, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de eliminar possíveis indicadores redundantes.

Acho que são ferramentas, mecanismos para aperfeiçoar essa análise dos seus indicadores. As dimensões vêm ajudar a complementar quais são os indicadores, contextualizar também é importante. Ajuda a definir qual é a importância de um indicador, para que ele serve, o que você está medindo. Agrupar os segmentados pode ser que seja interessante, foge do subjetivismo. Acho que essas dimensões permitem facilmente a sua transformação em informações quantitativas. Acho que se você tiver as dimensões você pode ou fundir ou eliminar indicadores que na verdade usariam uma dimensão e você teria menos indicadores. Melhor do que ter um monte de indicadores. Esse raciocínio permite que se conceba uma lista de indicadores de avaliação mais enxuta e isso é interessante. Ajuda a condensar os indicadores. Tende a separar os que são convergentes dentro de cada indicador e contribuir para a efetividade da própria avaliação.

Quadro 36 – Sistematiza a forma de entender e definir indicadores (IC-B Questão 4).

As duas outras ideias centrais identificadas na quarta questão dos grupos focais apresentam discursos completamente diferentes das duas primeiras. A linha argumentativa transparece negatividade e os cuidados que precisam ser tomados ao aderir a uma lógica multidimensional.

A IC-C apresenta um discurso coletivo que enfatiza o excesso de subjetividade trazido pelas dimensões, ao mesmo tempo em que evidencia que a abordagem pode dificultar o processo. Neste DSC, a lógica multidimensional traria um nível de complexidade e detalhamento adicional ao processo, que seria prejudicial para a avaliação.

Eles são interessantes, mas eles são subjetivos. Acho que tem um grau de subjetividade muito grande, que não complicasse mais, mas sim que trouxesse uma simplificação, uma objetividade maior. É entrar em subjetividades cada vez maior, vai entrando num nível de detalhamento que eu vejo que se chegasse a situação que esse seria o formato que expressasse nosso fazer dos MPs, um detalhamento desse nível eu teria que ter uma construção do curso, teria que ser enviado junto com a avaliação. Porque eu acho que algo muito, digamos assim detalhado, acaba sendo um esforço enorme do avaliador para desfiar mesmo, entrar na subjetividade daquele curso. Meu receio é que de repente se tenha tanta dimensão, que você analisa tanta coisa que você acaba dificultando o processo. Fico com um pouco de receio da avaliação ficar um pouco fechada, não ter espaço real para discussões. Quando se fala em dimensões, o grande problema é dar pesos para estas dimensões, ou seja, deve agregar, mas é meio complicado o peso.

Quadro 37 – Dificulta o processo e traz excesso de subjetividade (IC-C Questão 4).

E a IC-D, seguindo uma linha argumentativa muito próxima à IC-C, ressalta a importância de ter os conceitos acerca das dimensões, sejam elas quais forem,

muito bem disseminados entre aqueles que avaliam e são avaliados. Ou seja, é fundamental ter homogeneidade conceitual, quando da inclusão da lógica multidimensional na identificação de indicadores. E as mesmas precisam evidenciar caminhos avaliativos diferentes, aspectos diferentes, precisam ser “ortogonais”, como colocado no discurso coletivo.

Isso aí também depende do que valora o sujeito que está avaliando. Aquilo que ele ponderará como sendo relevante ou não. Assim, nós precisamos discutir muito estes conceitos para que as pessoas não tenham diferentes interpretações. É muito importante para que as pessoas quando façam uma avaliação elas tenham uma razoável homogeneidade conceitual. Além disso, as dimensões são tão mais interessantes quanto mais ortogonais forem, mais elas captam coisas bem diferentes entre si.

Quadro 38 – É importante ter homogeneidade conceitual (IC-D Questão 4).

Das 23 ECHs identificadas, quatro foram advindas de respostas de alunos, sendo duas relativas à IC-B e duas à IC-C, ambas de grupos focais diferentes. Todas as ICs destacadas tinham argumentos evidenciados em pelo menos três, dos cinco grupos focais. A IC-A só não foi evidenciada nas discussões do GF-2 (Planejamento Territorial), onde prevaleceram argumentos relacionados à IC-C, ou seja, houve uma resistência maior à reflexão dos indicadores a partir de dimensões, neste grupo focal, assim como observado no GF-4 (Gestão de Projetos). Por outro lado, no GF-3 (Ecologia Aplicada à Gestão) ficaram claras as questões da sistematização e da possibilidade de refletir vários aspectos. Por fim, a IC-E referente ao argumento de que o pensamento multidimensional já ocorre, só que de forma não explícita, foi evidenciado por dois professores do mesmo grupo focal (GF-5).

Tabela 23: ICs da 4ª questão - por grupo focal.

IC	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Freq. Abs.
IC-A	1		3	1	2	7
IC-B		1	3	1		5
IC-C		2	1	2		5
IC-D	2	1	1			4
IC-E					2	2
Total	3	4	8	4	4	23

A separação das ECHs dos professores em dois grupos, os que coordenam ou já coordenaram um MP e os que ainda não tiveram tal experiência, não permitiu encontrar diferenças analiticamente significativas, ou seja, existem discursos em todas as ICs nos dois grupos.

O mesmo não ocorre quando os professores são agrupados nos que já pesquisaram ou pesquisam MPs e os que não o fazem. Neste caso, a IC-B, referente à opinião de que a inclusão das dimensões sistematiza a forma de entender e definir indicadores, aparece apenas no grupo que não tem atividades de pesquisa sobre MPs. Contudo, o desproporcional número de professores, neste grupo, pode contribuir para esta diferença encontrada.

Tabela 24: ICs da 4ª questão – por professores que pesquisam ou já pesquisaram MPs.

IC	Sim	Não	Freq. Abs.
IC-A	3	4	7
IC-B		3	3
IC-C	2	1	3
IC-D	1	3	4
IC-E		2	2
Total	6	13	19

O último agrupamento dos professores, a partir do nível de conhecimento relatado nos grupos focais acerca da sistemática de avaliação da Capes, é apresentado na Tabela 25. Observa-se, também, uma uniformidade na distribuição das ECHs entre as categorias analisadas para as ICs destacadas. Apenas a IC-C (dificulta o processo e traz subjetividade) é argumentada por pessoas de conhecimento mediano e alto. Isso requer uma análise mais profunda, a que esta pesquisa não se propõe. Pode-se inferir, a título de exemplo, que a sistemática da Capes já é tida como de relativa complexidade e que a inclusão de novos conceitos, como da multidimensionalidade, traria ainda mais complexidade ao que assim já é.

Tabela 25: ICs da 4ª questão – por nível de conhecimento sobre a avaliação da Capes para MPs.

IC	Baixo	Mediano	Alto	Freq. Abs.
IC-A	2	3	2	7
IC-B	1	1	1	3
IC-C		1	2	3
IC-D	1	2	1	4
IC-E		2		2
Total	4	9	6	19

5.4.5 MUDANÇAS NA RELAÇÃO DE INDICADORES

Após a discussão sobre a inclusão das dimensões na análise dos indicadores, eram apresentados nos grupos focais os resultados obtidos, após a segunda rodada da Delphi, especificamente para a análise estatística das dimensões. Um quadro contendo os indicadores e suas dimensões observadas, através da regressão logística ordinal, era apresentado e, em seguida, os respondentes eram questionados (quinta questão) sobre uma possível alteração da relação de indicadores escolhidos anteriormente. O objetivo era avaliar se o pensamento dos indicadores, em termos de múltiplas dimensões, alteraria as suas identificações dos indicadores mais relevantes.

Foram obtidas apenas sete respostas, sendo que todas elas indicam não haver alteração na relação de indicadores considerados mais relevantes após a discussão e apresentação dos dados das dimensões obtidos na segunda rodada da Delphi. De fato, o número reduzido de respostas reflete, apenas, os participantes que expressaram verbalmente a não alteração. Contudo, pode-se afirmar que todos os demais participantes também concordaram com este argumento, haja vista que se tivesse havido alteração, os mesmos teriam verbalizado neste sentido.

5.4.6 SOBRE A NEGOCIAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A sexta questão, apresentada nos grupos focais, refere-se a uma possível contribuição ao processo avaliativo o fato do mesmo ocorrer de forma negociada e contextualizada. A discussão de indicadores e dos procedimentos relativos a uma avaliação podem agregar ao processo avaliativo, como é apresentado por Guba e Lincoln (1989) na avaliação construtivista responsiva, ou simplesmente, avaliação como negociação. Assim, esta questão buscou verificar de que forma essa contribuição ocorreria, partindo-se do pressuposto de que a mesma poderia ocorrer. Ressalta-se que a negociação é apresentada como o ambiente de discussão e definições em torno da avaliação na qual participam os principais envolvidos no processo, no caso, alunos e professores. E a contextualização é evidenciada a partir

do momento em que a negociação ocorre, não em termos gerais, mas especificamente para um determinado curso, ou seja, num determinado contexto.

Foram coletadas 27 respostas para essa questão, sendo que três foram excluídas por representarem comentários gerais não dirigidos ao cerne do questionamento. Das 24 respostas válidas, foi possível destacar 31 expressões-chave (ECHs), divididas em seis ideias centrais (ICs), apresentadas na Tabela 26.

Tabela 26: ICs da 6ª questão dos grupos focais.

IC	Descrição	Freq. Abs.	Freq. Relat. Cumulativa
IC-A	Aumenta o envolvimento do grupo no processo avaliativo	8	25,8%
IC-B	Repensar os objetivos do MP	8	51,6%
IC-C	Aprende-se com os outros	6	71,0%
IC-D	Sistematiza o processo avaliativo	4	83,9%
IC-E	Forma de incentivar a auto-avaliação	3	93,5%
IC-F	Indicadores mais próximos da realidade	2	100%
Total		31	-

As quatro primeiras ICs representam aproximadamente 84% das ECHs identificadas, que discorrem sobre envolvimento, objetivos dos MPs, aprendizado e sistematização.

A principal ideia central identificada refere-se ao aumento do envolvimento do grupo no processo avaliativo. Isso significa que, para os participantes dos grupos focais, o fato de a avaliação ocorrer de forma negociada e contextualizada, tem efeito direto sobre o envolvimento dos participantes, justamente por terem trabalhado na construção da mesma. O envolvimento é maior por conta da participação dos atores, da construção coletiva, visto que se sentem criadores do processo e, por conseguinte, responsáveis também pelas diretrizes e pelos resultados. O discurso coletivo apresentado no Quadro 39 evidencia justamente isso.

Eu acho que aumenta o nível de comprometimento das pessoas que estão envolvidas. Acho inclusive dos próprios alunos que participam dessa discussão, aumenta o comprometimento com o curso, com a qualidade e tudo mais, ou seja, todo o grupo vai montar estratégias e colocar em prática o que espera-se como resultado desses indicadores. O próprio processo de construção conjunta tem uma externalidade muito boa que é a conformação do grupo, se aceita melhor aqueles indicadores, gera maior comprometimento. Acho que tem uma discussão nesse processo, no sentido de nós mesmos nos cobrarmos dentro desses indicadores. As pessoas que estão envolvidas naturalmente já têm comprometimento com aquilo que é produzido. Quando você consegue ter um grupo que pensa os

indicadores, que contextualiza os indicadores, que discute os indicadores, esse grupo passa a fazer parte não do problema, e sim da solução. Porque numa avaliação o grande problema é que todos puxem para o mesmo lado, com a mesma intensidade. A gente trabalha coletivamente, eu vejo sempre essa avaliação como algo coletivo.

Quadro 39 – Aumenta o envolvimento do grupo no processo avaliativo (IC-A Questão 6).

Ressalta-se que o aumento do envolvimento identificado na IC-A está diretamente ligado à avaliação centrada nos participantes e na lógica intucionista-pluralista apresentada por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) ou hermenêutica e dialética citada por Guba e Lincoln (1989) e Vieira e Tenório (2010). Para os primeiros autores, a avaliação centrada nos participantes, além de gerar informações ricas, tem o efeito de persuadir os interessados, pois os mesmos tenderão a vê-la como um reflexo da compreensão genuína do funcionamento interno do objeto avaliado, traduzindo-se em maior envolvimento. Para os segundos autores citados, o envolvimento é uma das características de uma possível quinta dimensão, em relação às quatro dimensões apresentadas por Guba e Lincoln (1989), tida como avaliação como um compromisso com a sustentabilidade, de interação dialética, de análise crítica e reanálise, e sendo assim, de compromisso com o resultado.

Outro ponto destacado refere-se ao fato de que, quando ocorre uma discussão contextualizada e em grupo, abre-se espaço para discutir, para repensar, os objetivos do próprio curso. Isso ocorre porque as discussões sobre o que avaliar, que perpassam as discussões sobre os indicadores, carecem da própria discussão sobre o objeto avaliado e o que se pretende com o mesmo. Isso de uma forma participativa, com a introdução dos alunos e a participação dos professores, cada qual com seus olhares, suas demandas e seus vieses. E discutir os objetivos do curso também faz parte do processo de mudança desejado. Assim, como apresentado no discurso coletivo do Quadro 40, a negociação contextualizada contribui para repensar os objetivos do curso, que podem auxiliar na busca de uma identidade para uma modalidade de curso, o qual cresce à margem de um sistema institucionalizado e que prioriza o eixo acadêmico (CASTRO, 2005; PIQUET; LEAL; TERRA, 2005; MENANDRO, 2010).

Acho que contribui não só para a avaliação, mas para o redesenho do curso. Porque para poder avaliar você vai definir indicadores e vai ver que para atingi-los vai ter que mudar muitas coisas na forma de conduzir o programa. A discussão, os indicadores em grupo ela favorece tanto o desenvolvimento programa, como também do próprio grupo e também dos indicadores. Essas discussões ajudam a pensar um pouco mais sobre o programa em outras esferas, ter momentos para

refletir o que é importante, o que a gente quer com esse negócio. Refletir com os alunos se isso é bacana, se o modo como está sendo feito é adequado ou se deveria ser feito de outro jeito. Se você quer entender como se dá a dinâmica de avaliação do curso, tanto internamente como externamente, o contexto em que isso se dá, que é a missão do curso, a visão, o objetivo, tudo isso é importante, muito importante. Acredito que toda vez que você discute algum tipo de indicador você acaba compreendendo melhor o que você está avaliando. E nessa ideia de compreensão a avaliação é fundamental. Então, sem sombra de dúvidas discutir indicadores melhora inclusive o curso, porque você conhece melhor seus objetivos. Uma vez que o curso define estes indicadores ele também traça qual o perfil que ele quer. E é importante que esteja claro, não só para os professores do curso, quanto para os alunos o que é que ele percebe. O perfil que ele quer e o que ele quer formar para que todo mundo caminhe junto. Fica muito mais fácil de se promover mudanças a partir da compreensão disso, primeiro pela compreensão dos docentes das dimensões e indicadores ligados ao foco principal do projeto do curso de mestrado.

Quadro 40 – Repensar os objetivos do MP (IC-B Questão 6).

A terceira IC identificada trata do aprendizado que ocorre, sempre que há uma discussão em grupo, acerca de um tema, ou seja, o processo de discussão e negociação em grupo e com ênfase num objeto específico, contribui para o aprendizado dos participantes de uma forma geral. Isto é coerente com o argumento de Kreber e Brook (2001) de que as avaliações devem ser baseadas nas visões de todos os participantes (*stakeholders*), pois se amplia a capacidade analítica e discursiva. No discurso coletivo apresentado no Quadro 41, fica clara essa identificação, que as discussões e o processo de negociação, ainda que tácita, com a apresentação de argumentos, posicionamentos e opiniões de todos contribui para o aprendizado dos próprios participantes.

Acho que é importante discutir em grupo. Qualquer discussão faz a gente crescer, passa a clarear. A gente tem que privilegiar espaços como este para discutir e clarear por onde orientar nossa prática. Quando tem um grupo que discute os indicadores, esse grupo se ajuda também para que todo ele cresça, contribui para amadurecer a visão da instituição que está estudando e até o próprio comprometimento com o estudo. Então, o grupo é fundamental para isso, por trazer várias opiniões diversas, quando se tem discussões acredito que todos acabam aprendendo. Também não vejo como fazer isso de forma individual. Acho que de fato seria interessante se tivéssemos mais discussões internas, não só reuniões de área, por exemplo, nossos parceiros próximos, trocas de experiências.

Quadro 41 – Aprende-se com os outros (IC-C Questão 6).

E a quarta ideia central identificada, relacionada com a sistematização do processo avaliativo, retorna a uma lógica de organização, mas também uma lógica democrática, através da participação em fóruns de discussões em níveis diferentes, inicialmente num curso, em seguida, numa cidade, depois numa região e assim sucessivamente. Está presente, no discurso coletivo, a necessidade de sistematizar algo (a avaliação) que é múltiplo, que é diverso, ainda que seja através da negociação contextualizada, o que está presente nos argumentos de Guba e Lincoln (1989), quando destacam o processo de avaliação como negociação. Ressalta-se,

ainda, a necessidade de sistematização, de planejamento, para que a avaliação seja uma consequência das atividades da coletividade, e não uma surpresa.

Acho que sistematiza o processo de avaliação, dá a oportunidade de trazer informações relevantes para o programa, dá para fazer uma avaliação mais amíúde, mais frequentemente. Na minha cabeça seria uma discussão interna, do coordenador com os discentes e docentes, levando para o fórum de coordenadores, levando para o representante de área e levando para a Capes. Processo democrático e identificação geral daquela área do que seria apropriado. Acho que existem modos diferentes de se organizar um procedimento como esse. Acho que o mundo é caótico e quando a gente consegue extrair ordem de algum modo, seja qual ele for, a gente consegue montar algo interessante. Existem muitos modos possíveis para sair do caos e chegar a alguma organização, nesse sentido é bacana. Mas existem modos alternativos que também podem levar à organização. A avaliação não deve ser uma surpresa, deve ser uma consequência, porque ela é transparente. Você sabe os indicadores, você ajudou a construir, você se programou para isso. Tem que ser planejado.

Quadro 42 – Sistematiza o processo avaliativo (IC-D Questão 6).

A visualização das ICs, entre os grupos focais realizados, permite verificar uma uniformidade na distribuição das expressões-chave. Apenas a IC-D, acerca da sistematização do processo avaliativo foi bem evidenciada no GF-3 (Ecologia Aplicada à Gestão), justamente o mesmo que não identifica o envolvimento como principal contribuição da negociação contextualizada.

Tabela 27: ICs da 6ª questão - por grupo focal.

IC	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Freq. Abs.
IC-A	3	2		2	1	8
IC-B	2	2	1	3		8
IC-C		2	1	2	1	6
IC-D			3	1		4
IC-E	2	1				3
IC-F			1	1		2
Total	4	5	6	7	1	31

A análise das ECHs, entre professores e alunos, permite verificar que o envolvimento é apontado apenas por professores. Os alunos, de uma forma geral, não verbalizaram esta contribuição, mas também não a contestaram. O envolvimento percebido pelos atores, dentro de um processo avaliativo, aparece como um ponto merecedor de novas pesquisas, as quais busquem entender de que forma isso ocorre, tendo o aluno como ator principal. A Tabela 28 apresenta as quantidades de ECHs de alunos e professores.

Tabela 28: ICs da 6ª questão – por professores e alunos.

IC	Prof.	Aluno	Freq. Abs.
IC-A	8		8
IC-B	6	2	8
IC-C	5	1	6
IC-D	3	1	4
IC-E	1	2	3
IC-F	2		2
Total	25	6	31

A análise das ICs, a partir dos professores que coordenam ou já coordenaram MPs e os que não o fazem, não demonstra nenhuma concentração em um dos grupos, uma vez que todas as ICs destacadas possuem ECHs em ambos os grupos. Da mesma forma, a separação dos professores entre aqueles que pesquisam ou já pesquisaram MPs e o que não pesquisam também apresenta ECHs em ambos os grupos para todas as ICs.

O mesmo ocorre em relação aos grupos de professores com diferentes níveis de conhecimento informado sobre a avaliação da Capes para os MPs. Todas as ideias centrais apresentam ECHs nos três grupos. A única exceção fica por conta da IC-D, sobre sistematização do processo avaliativo, que não foi apontada por professores com conhecimento mediano, conforme apresenta a Tabela 29.

Tabela 29: ICs da 6ª questão – por nível de conhecimento sobre a avaliação da Capes para MPs.

IC	Baixo	Mediano	Alto	Freq. Abs.
IC-A	1	4	3	8
IC-B	1	4	1	6
IC-C	1	2	2	5
IC-D	1		2	3
IC-E		1		1
IC-F	1	1		2
Total	5	12	8	25

5.4.7 OS PONTOS MAIS IMPORTANTES DOS GRUPOS FOCALIS

A última pergunta, antes da finalização dos grupos focais com o resumo da discussão, era sobre o ponto mais importante para o participante, daqueles que foram discutidos ao longo da reunião. O participante deveria destacar um ou mais de um ponto tido como o mais importante em sua opinião.

Foram computadas 27 respostas, sendo apenas uma descartada pelo fato de ser um comentário geral, sem destaque de um (ou mais) ponto importante. Das 26 respostas válidas, foi possível extrair 35 expressões-chave (ECHs), que resultaram em cinco ideias centrais (ICs): refletir sobre a avaliação de mestrados profissionais; refletir sobre os mestrados profissionais de forma geral; a discussão contextualizada e em grupo; discutir o modelo atual da Capes; e incluir dimensões no processo de avaliação. As quatro primeiras ICs são destacadas por representarem mais de 95% das ECHs identificadas.

Tabela 30: ICs da 7ª questão dos grupos focais.

IC	Descrição	Freq. Abs.	Freq. Relat. Cumulativa
IC-A	Refletir sobre a avaliação de MPs	15	42,9%
IC-B	Refletir sobre a identidade dos MPs	7	62,9%
IC-C	Discutir de forma contextualizada e em grupo	7	82,9%
IC-D	Refletir sobre a sistemática de avaliação da Capes	5	97,1%
IC-E	Incluir dimensões no processo	1	100%
Total		35	-

Refletir sobre a avaliação dos mestrados profissionais é o ponto tido como o mais importante das discussões realizadas, nos grupos focais, tendo esta IC apresentado aproximadamente 43% das ECHs identificadas nos discursos individuais. Isso demonstra como este debate está atual e na pauta das discussões dos envolvidos com esta modalidade de curso. A avaliação de MPs é um tema que tem sido recorrente na literatura, nos últimos anos (FISCHER, 2003; CASTRO, 2005; BARROS; VALENTIM; MELO, 2005; AGOPYAN; LOBO, 2007; NEGRET, 2008; FISCHER, 2010a; 2010b; MENANDRO, 2010) e a importância pode ser observada no discurso coletivo apresentado no Quadro 43. Não apenas os indicadores discutidos são evidenciados como importantes, mas também a sistematização de um processo avaliativo independente (em relação aos mestrados acadêmicos), os produtos gerados nos MPs e a importância da própria avaliação.

Discutir sobre avaliação dos cursos só isso já é importante. Toda vez que tem uma discussão sobre o sistema de avaliação e programas de pós-graduação ou graduação, isso já é importante. Essa discussão de avaliação dos MPs é boa, todos estão discutindo isso, a sistematização de um formato de avaliação, como fazer uma avaliação mais organizada, como uma melhoria contínua, ou seja, a própria discussão de avaliação. Eu tenho uma preocupação muito grande em como medir esses produtos que são próprios do mestrado profissional, medir impactos na sociedade, medir até mesmo a produção técnica, por exemplo, como provar uma consultoria, porque tem empresa que não quer que mostre, que não vai te dar uma declaração. São coisas bem complicadas e não se sabe como fazer ainda. Eu acho que caracterizar o perfil do aluno é fundamental para a gente avaliar estes parâmetros e o desempenho e o retorno que os alunos nos dão. Eu estou vendo a proposição desses indicadores. Que nós estamos sujeitos hoje a uma produtividade em publicação em periódicos. Embora sejamos profissionais, mas nós somos avaliados em linhas gerais por publicação em periódicos indexados. E isso é muito pobre tendo em vista o que nós desenvolvemos. Eu penso que o mais importante é a necessidade de ter estes indicadores que avaliem de fato os MPs e que possam mostrar essa contribuição. Acho que agora a gente tem mais acervo de listas de indicadores que a gente vai poder levar isso e enriquecer nossa discussão de tentar aprimorar e chegar num mestrado de excelência, indicadores que eu não havia pensado e que aparecem levantados na pesquisa. A gente fica sempre falando do sistema de avaliação externo, mas a gente pode construir nossos próprios critérios de avaliação, como aqueles que a gente considera relevantes. Isso tem um potencial imenso de gerar aprendizagem para o programa, que não exclui a gente ter que responder ao critério institucional. A avaliação é uma consequência de um processo que vem sendo feito dentro das áreas. As áreas trazem as inovações, então essas discussões são importantes para até criar outras coisas, organizar melhor e até sugerir algumas evoluções. Tem que existir uma avaliação, seja como ela for, de modo sistematizado e ela tem que ser utilizada para gerar movimento, para gerar alterações. É profundamente necessário ter um sistema de avaliação o tempo inteiro e que ele seja inteligente e consiga se retroalimentar. Os indicadores podem mudar, as dimensões podem mudar, mas não muda o seu interesse em ficar o tempo inteiro melhorar.

Quadro 43 – Refletir sobre a avaliação de MPs (IC-A Questão 7).

Outro ponto tido como relevante para os participantes dos grupos focais é a questão da reflexão acerca da identidade dos mestrados profissionais. Os MPs foram abertos no seio das universidades, boa parte em programas consolidados de mestrado acadêmico e doutorado. Assim, trazem consigo uma discussão sobre a sua identidade dentro de um modelo de pós-graduação estabelecido. Ou tido como próximo a um curso *lato sensu*, ou tido como um curso *stricto sensu* de valor inferior ao acadêmico. Essa identidade, a qual é peculiar, representa o cerne do discurso coletivo apresentado no Quadro 44 e também é discutida, na literatura, como sendo um ponto crucial para a avaliação dos MPs, principalmente pela associação exagerada aos mestrados acadêmicos; pela ambiguidade do termo profissionalizante; pelo suposto menor rigor científico; pela hipervalorização dos mestrados acadêmicos pela comunidade; e pela estrutura dos MPs, em geral, atrelada aos programas acadêmicos (BERTERO, 1998; AGOPYAN; OLIVEIRA, 2005; CASTRO, 2005; PIQUET; LEAL; TERRA, 2005; FISCHER, 2010a; MENANDRO, 2010).

É importante parar um pouco para pensar o MP em si, isso é importante, pensar sobre isso. O mais importante foi justamente pensar o porquê. Por que é importante? Por que temos que discutir isso? A discussão em si é a grande chave. O mais importante foi a discussão dessas especificidades, diferenças entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico. Uma das coisas que mais me chamou a atenção é discutir isso, para a identidade do MP em si e o que deveria fazer. A discussão da identidade de cada um deles é muito importante para que a coisa se defina, porque hoje a coisa ainda está muito misturada, muito indefinida, com critérios de avaliação principalmente, além da discriminação, do preconceito. É criticar esse entendimento e ver que muitas vezes nós temos uma inércia de mestrados acadêmicos e isso nos leva a pensar dessa forma também. Eu acho que o MP não é menor que o acadêmico. A gente senta para conversar e a gente vê os colegas olhando como se o MP fosse alguma coisa mais fácil, mais leve e absolutamente não. E o perfil do profissional já são pessoas com mais idade, pessoas que têm família, são pessoas que têm um vínculo e uma prioridade na sua vida. Então, o que mais chamou a atenção é justamente que talvez a gente ter essas discussões com uma frequência muito maior. Se não fizermos essa discussão a gente passa a ser reboque e não sugerir inovações para a própria área. Quando você é reboque toda hora você está correndo atrás de alguma coisa que alguém achou que é importante, mas sem discutir se aquilo é realmente importante.

Quadro 44 – Refletir sobre a identidade dos MPs (IC-B Questão 7).

O terceiro ponto levantado como relevante é a discussão de forma contextualizada e em grupo. A participação, a lógica negocial e as discussões entre alunos e professores fazem parte desse DSC, que deixa transparecer a ideia do envolvimento, da responsabilização entre os atores. Ou seja, evidencia-se a aproximação com a avaliação centrada nos participantes e a abordagem dialética e hermenêutica (GUBA; LINCOLN, 1989; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004; VIEIRA; TENÓRIO, 2010).

A construção participativa acho o mais importante, identificar os indicadores num contexto e em grupo é realmente muito interessante. O processo de discussão de avaliação é muito interessante, o processo de construção de um sistema de avaliação e a oportunidade de ter os alunos e professores discutindo. Essa interferência do perfil do aluno que entra e o que ele espera do curso modifica muito a nossa avaliação do que seria um curso bom. A discussão nesse nível, de professores com alunos e fazer este processo de discussão algo sistematizado. Aí a gente volta não apenas para o resultado, mas a construção do resultado, construção e melhoria. E aí fazemos com que as pessoas se sintam parte. Quando você abre para o grupo, todo mundo discute, para todo mundo entender como é esse processo acho que isso é bastante importante. Aí você não faz parte do problema, mas vai ajudar na solução de vários problemas que tem com a avaliação.

Quadro 45 – Discutir de forma contextualizada e em grupo (IC-C Questão 7).

E, por fim, o último DSC destacado refere-se à reflexão sobre a sistemática de avaliação da Capes. Apesar de não ter sido o objetivo dos grupos focais, a discussão de impactos a serem avaliados nos MPs, em todos os casos, remeteu a discussões sobre o modelo vigente de avaliação externa da Capes. As comparações, críticas e reflexões foram inevitáveis e aparecem para alguns respondentes como um dos pontos mais importantes da reunião, assim como aparece, na literatura, no trabalho de Barros, Valentim e Melo (2005). Afinal, como

destaca Schwartzman (1992), nem todos os cursos podem ser medidos pelos mesmos critérios. No DSC, também se evidencia o tom de necessidade de mudança face à identificação de outros impactos discutidos nas próprias reuniões pelos participantes, tal qual se observa no trabalho de Fischer (2010b).

A gente começa a discutir e começa a ver que tem muito mais indicadores que aqueles que a gente tem que responder. Esse modelo que está aí hoje não atende aos nossos problemas. Já sabe que não tem condições de ser aplicado pra essa situação. Tem que ser formulada uma forma alternativa. Não fomos nós que inventamos os MPs. Nós oferecemos esta modalidade por estímulo da Capes. E de repente a gente se vê em imensas dificuldades. O próprio órgão que estimula a abertura dos MPs ao mesmo tempo discrimina e nos dificulta muito a sobrevivência. Na prática a gente acaba sendo prejudicado na avaliação da Capes, a gente está vendo que tem coisas que se exige a mais e que não conta aquilo que a gente está fazendo. Nós continuamos sendo avaliados no pacote dos acadêmicos e eu penso que nós temos exigências que são maiores até, porque a gente tem que estar sempre dando uma resposta para a questão imediata da inserção, pra questão da eficácia. E aí a avaliação dos pesos tem que ser completamente distintos, pelo perfil do próprio cara. Não tem como retroagir isso. Esse achatamento, colocar todo mundo num balaio e avaliar pela quantidade de produção científica em artigos, anais, revistas, etc. é interessante, mas não é o principal. Porque o principal é a transformação quando o sujeito entrou e quando ele saiu, o que ele aprendeu efetivamente, cada um com os seus fatores limitantes. E isso ainda não é traduzido de uma forma clara e eficiente.

Quadro 46 – Refletir sobre a sistemática de avaliação da Capes (IC-D Questão 7).

A IC-A referente à reflexão sobre a avaliação de MPs foi o ponto mais importante, informado em praticamente todos os grupos focais, exceto no GF-4 (Gestão de Projetos), que teve maior frequência de expressões-chave ligadas à IC-B, reflexão sobre os MPs. Esta IC aparece em todos os grupos, menos para o GF-3 (Ecologia Aplicada à Gestão) e o GF-5 (Ensino de Matemática). Em ambos os grupos, houve um predomínio da IC-C como ponto mais importante da discussão. A IC-D também não aparece para o GF-3 e o GF-4.

Tabela 31: ICs da 7ª questão - por grupo focal.

IC	GF-1	GF-2	GF-3	GF-4	GF-5	Freq. Abs.
IC-A	3	3	5	2	2	15
IC-B	1	2		4		7
IC-C			3	2	2	7
IC-D	1	3			1	5
IC-E	1					1
Total	6	8	8	8	5	35

Em termos de alunos e professores, ainda levando-se em consideração a efetiva maior proporção de ECHs ligadas a professores, ressalta-se que apenas a IC-D não teve representação nos discentes. Pode-se inferir que um baixo conhecimento

acerca da avaliação da Capes tenha contribuído para tal resultado. De fato, os alunos informaram, em sua maioria, conhecimento baixo de tal sistemática.

Tabela 32: ICs da 7ª questão - por professor e aluno.

IC	Prof.	Aluno	Freq. Abs.
IC-A	14	1	15
IC-B	6	1	7
IC-C	3	4	7
IC-D	5		5
IC-E	1		1
Total	29	6	35

A separação dos professores, nos grupos dos que coordenam ou já coordenaram um MP e os que não o fizeram, apresenta ECHs, em ambas as categorias, não sendo este um fator determinante para diferenciar as ICs.

Já o agrupamento dos professores que pesquisam ou já pesquisaram sobre MPs demonstra que a IC-D não foi citada por este grupo, sendo citada apenas pelos professores que não o fazem. Este resultado, embora não conclusivo, permite inferir que aqueles que pesquisam sobre MPs talvez já tenham visualizado os contrapontos do modelo de avaliação da Capes e, por isso, não evidenciado tal quesito. Os demais, como não têm atividades de pesquisa sobre o tema, visualizaram nas discussões dos grupos focais uma lógica senão diferente, ao menos peculiar, de sistematizar um processo avaliativo e, justamente, tenham verbalizado acerca do sistema da Capes.

O agrupamento dos professores em categorias relativas ao conhecimento informado sobre a sistemática de avaliação da Capes (baixo, mediano e alto), também apresenta ECHs, em todas as mesmas, exceto na IC-C. Esta IC tem registros, apenas, de professores com conhecimento mediano e alto. Infere-se que um maior conhecimento sobre o sistema de avaliação da Capes pode favorecer a identificação de formas alternativas de processar uma avaliação como algo relevante.

Tabela 33: ICs da 7ª questão – por nível de conhecimento sobre a avaliação da Capes para MPs.

IC	Baixo	Mediano	Alto	Freq. Abs.
----	-------	---------	------	------------

IC-A	5	5	4	14
IC-B	2	3	1	6
IC-C		2	1	3
IC-D	2	2	1	5
IC-E		1		1
Total	9	13	7	29

5.4.8 PONTOS ADICIONAIS SOBRE AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DE MPs

A questão de encerramento dos grupos focais buscava identificar algum ponto adicional que o participante poderia ter sobre a avaliação de impactos dos mestrados profissionais. Como última questão, trabalhada ao final de pelo menos uma hora de discussão, a mesma foi respondida positivamente por apenas nove participantes. Ou seja, a maior parte dos participantes não quis evidenciar nenhum ponto adicional, além daqueles que já haviam levantado nas questões anteriores. Considerando que três respostas tinham conteúdo relacionado com pontos discutidos anteriormente, efetivaram-se, apenas, seis respostas válidas, sendo todas de professores.

O processo de construção dos DSC deu-se de forma semelhante às demais questões, contudo, ao separar os discursos individuais em ideias centrais (ICs), foi observado que cada qual continha uma IC independente. Assim, não existe a possibilidade de concluir a construção de um discurso do sujeito coletivo, uma vez que se trata, na verdade, de discursos individuais. Assim, optou-se por apenas apresentar as ICs (Tabela 34).

Tabela 34: ICs da 8ª questão dos grupos focais.

IC	Descrição	Freq. Abs.
IC-A	Compartilhar a discussão com organizações	1
IC-B	Imprecisão dos indicadores	1
IC-C	Importância da auto-avaliação	1
IC-D	Doutorado profissional	1
IC-E	Comissão de avaliação	1
IC-F	Diferentes tipos de MPs	1
Total		6

Um professor do GF-1 (Administração) levantou a necessidade de compartilhar uma discussão sobre avaliação de MPs com as organizações, uma vez que esta modalidade de curso tem a aplicabilidade como característica intrínseca. Assim, um processo de discussão de indicadores de impacto de MPs não deveria prescindir da participação de professores e alunos, mas também de representantes das organizações, as quais, em geral, fazem parte do objeto de estudo. Vale ressaltar que a comissão, criada em 2002 pela Capes, para estabelecer critérios de avaliação compatíveis com os MPs era formada por professores e também por profissionais, como apresentado por Fischer (2003) e Barros, Valentim e Melo (2005).

Outro professor, do GF-3 (Ecologia aplicada à Gestão), enfatizou a questão da imprecisão dos indicadores. O argumento é de que todos os indicadores, por mais bem trabalhados, discutidos e negociados, não conseguem medir algo efetivamente real. Porém, ainda assim, eles são fundamentais e devem ser adotados como uma *proxy* do impacto real. Esse argumento aproxima-se da visão apresentada por Demo (1996; 1999a), de que os indicadores são representações lógicas criadas, a partir de um quadro teórico interpretativo, representando um recorte selecionado e parcial, sendo constructos reducionistas, dados que restringem a teoria e a realidade.

Outro professor, deste mesmo grupo focal, argumenta a importância da autoavaliação, da necessidade do curso não apenas “ficar esperando a avaliação externa”. A autoavaliação, apesar de ter sido discutida no âmbito da sexta questão, é defendida por este professor como uma alternativa para conduzir mudanças rumo à excelência do curso, assim como é destacada por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), como fundamental para criar uma imagem de dentro para fora, adquirindo importância superior à avaliação externa (*empowerment*).

No GF-4 (Gestão de Projetos) foram apresentados outros dois pontos. O primeiro em defesa da criação de um doutorado profissional ou algum tipo de curso que funcione como uma continuidade do MP. A discussão sobre um possível doutorado profissional tem sido capitaneada por Fischer, Waiandt e Fonseca (2011), a partir da descrição de um eixo de formação profissional. E o segundo sobre a importância de, em avaliações externas, como a da Capes, formar comissões que sejam de pares efetivos. Ou seja, MPs avaliados por comissões de professores de outros MPs, não

de mestrados acadêmicos, como é destacado também por Negret (2008). O principal argumento é que essa comissão precisa ter a visão dos MPs, não podendo ser avesso à modalidade de curso.

E, por fim, o último ponto levantado refere-se à importância de discriminar os diferentes tipos de MPs. Este argumento é levantado por um professor do GF-5, do curso de Ensino de Matemática. Neste sentido, os MPs devem ser analisados de forma diferenciada, entre a área técnica e a área de ensino, por representarem objetivos distintos. Essa peculiaridade dos MPs em ensino é apresentada por Moreira (2004), como sendo algo cujo enfoque é marcado pela sala de aula, enquanto *lócus* de intercâmbio de conhecimentos.

6 CONCLUSÕES

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos de forma mais sintética, com enfoque especial nos indicadores, na inclusão das dimensões e na negociação contextualizada. Por fim, são tecidas e apresentadas as limitações do estudo, bem como, perspectivas de pesquisas futuras para o campo. O modelo esquemático do capítulo pode ser visualizado na Figura 24.

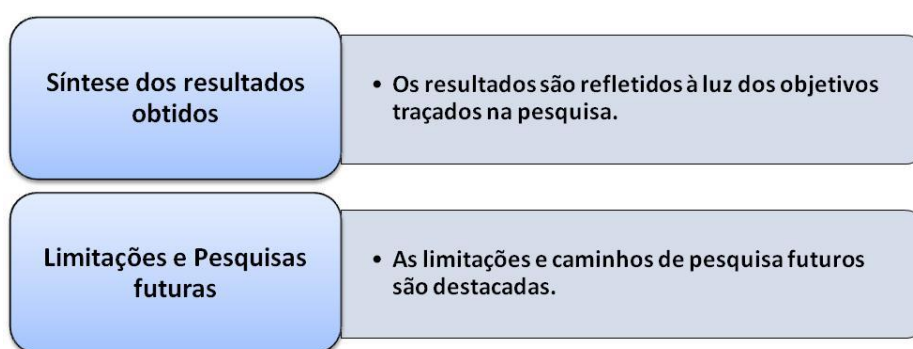


Figura 24: Modelo esquemático do Capítulo 6.

6.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste trabalho, partiu-se da ideia da avaliação centrada nos participantes, assumindo o posicionamento teórico apresentado em Sander (1995), a respeito da multidimensionalidade da administração educacional, e em Guba e Lincoln (1989), acerca das dimensões da avaliação, com enfoque na quarta dimensão, denominada avaliação como negociação. Dessa forma, o objetivo geral é propor um conjunto de indicadores de impacto de cursos de mestrado profissional, coerentes com estas duas abordagens teóricas.

Para realizar o estudo, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar os impactos de cursos de mestrado profissional, a partir da visão de coordenadores de MPs, de coordenadores de área da Capes e de pesquisadores do tema; b) analisar os impactos de cursos de mestrado profissional, a partir da lógica multidimensional, proposta por Sander (1995); c) verificar de que forma a racionalização de impactos, a partir de múltiplas dimensões, pode contribuir ao

processo avaliativo; d) verificar de que forma a racionalização de impactos, a partir de uma abordagem negociada e contextualizada (GUBA; LINCOLN, 1989), pode contribuir ao processo avaliativo; e e) propor contribuições à sistemática de gestão e avaliação dos cursos profissionais, mantendo a coerência em relação aos seus objetivos.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, foi realizada uma Delphi, sendo que após três rodadas de coleta de dados, obteve-se uma relação de impactos tidos como mais relevantes. De fato, na primeira rodada, a lista tinha sido formada, tendo sido lapidada ao final da terceira. Essa coleta envolveu três grupos de participantes: Coordenadores de Mestrados Profissionais (MPs), Coordenadores de Área da Capes e Pesquisadores com trabalhos publicados sobre o tema. Alguns indicadores obtidos são: produção técnica; acompanhamento profissional do egresso; aplicabilidade dos projetos de pesquisa; execução técnica; publicação em periódicos de cunho técnico; intercâmbios, parcerias, colaborações com outras instituições de ensino e pesquisa; parcerias com empresas e organizações profissionais, dentre outros. De fato, a pesquisa não obteve indicadores e suas unidades de medida ou métrica. O que se obteve foi uma lista com critérios e impactos a serem avaliados, mas que carecem de detalhamento maior para que possam desdobrar-se em um ou mais indicadores. Por exemplo, a produção técnica indica “o que” medir, mas não indica o como. Optou-se por seguir esta linha por julgar que o debate sobre “o que” pode auxiliar mais nas discussões sobre a avaliação dos mestrados profissionais do que o debate sobre o “como”. Assim, foi mantida a denominação dos itens obtidos como indicadores, apesar do pleno entendimento de que um indicador completo precisa relatar o que medir e como medir um determinado objeto de análise.

É possível observar que a relação de indicadores obtida possui relação com os objetivos descritos nas portarias sobre os mestrados profissionais e, também, sobre sua avaliação. Assim, pode-se concluir que estes grupos de participantes compreendem a avaliação dos MPs como sendo específica, justamente por entenderem que esta modalidade de curso tem características peculiares, que o distancia dos cursos acadêmicos. Por outro lado, também ficou evidente que existe, na visão dos participantes, uma preocupação com a publicação em periódicos acadêmicos, dado que este item é relacionado na lista dos indicadores. Deste ponto,

podem-se suscitar duas questões: os participantes, realmente, entendem e julgam que a publicação é um importante impacto a ser avaliado nos cursos *stricto sensu*, independente se são do eixo acadêmico ou profissional; ou haveria indícios de que, como os MPs nasceram no contexto de um sistema de pós-graduação instituído com êxito dentro dos objetivos a que fora proposto, existiria ainda uma resistência, em um determinado nível, em compreendê-los como algo completamente peculiar e, assim, visualizar este item como secundário. Estas duas questões não foram abordadas, ao longo da pesquisa, mas deixam uma inquietude sobre o tema e suscitam pesquisas futuras.

De forma complementar, os impactos dos MPs foram novamente questionados, nos grupos focais realizados em cinco instituições de ensino superior, participando professores, coordenadores e alunos destes cursos. A questão da aplicabilidade, do crescimento profissional do egresso e da produção de cunho técnico foram novamente evidenciadas. Isso reforça o argumento de que os atores envolvidos com os MPs têm pleno conhecimento de suas características. Quando os participantes dos grupos focais foram solicitados a julgar os indicadores mais importantes da lista obtida na Delphi, os resultados apresentaram-se bastante alinhados com a ordenação obtida a partir da importância julgada pelos participantes da Delphi. Ou seja, houve coerência entre a importância dos indicadores para os participantes da Delphi e para os participantes dos grupos focais. A produção técnica, os intercâmbios e parcerias, a aplicabilidade dos projetos, a execução técnica e o acompanhamento profissional do egresso aparecem como indicadores selecionados como importantes em praticamente todos os grupos focais.

Em relação ao segundo objetivo específico, a análise dos impactos listados na primeira rodada da Delphi, à luz das dimensões propostas por Sander (1995), permitiu observar que muitos são vistos como tendo mais de uma dimensão principal. Este resultado não se apresenta como surpreendente, uma vez que o processo de coleta envolveu escalas ordinais para as quatro dimensões. Por outro lado, evidenciou-se uma consideração supervalorizada em relação à eficácia, em detrimento de níveis mais amplos de impacto, como a efetividade e a relevância. Isso suscita que estes níveis não são de pleno conhecimento ou não foram de pleno entendimento para os participantes, o que pode ter impactado os resultados obtidos.

Esta pode ser uma inferência válida, uma vez que os resultados obtidos, nos grupos focais, para a questão acerca da inclusão das dimensões na racionalização dos indicadores apresentaram resultados coerentes com tal argumento. De outra forma, pode-se inferir que a avaliação externa realizada pela Capes, centrada em medidas, objetivos e decisões, sobressai-se em relação aos processos de negociação e, de forma indireta, podem bloquear reflexões acerca da efetividade e da relevância. A existência, na ficha de avaliação da Capes para os MPs no triênio 2007-2009 de apenas três itens sobre impacto nos alunos reforça esta conclusão.

As ideias centrais obtidas nos discursos coletivos realizados nos grupos focais, para a relação entre os indicadores e suas dimensões principais, podem ser agrupadas em dois blocos. Um que compreende as dimensões como mecanismo sistematizador e que permite a reflexão sobre vários aspectos dos cursos, ou seja, as dimensões permitem a visualização ao mesmo tempo de vários aspectos dos cursos, servindo como uma abordagem lógica sistematizadora do processo. Outro que acerca da necessidade de homogeneidade conceitual, isto é, as pessoas envolvidas na avaliação devem compreender, plenamente, os conceitos acerca das dimensões, uma vez que existe uma dificuldade em relação ao processo avaliativo face ao excesso de subjetividade envolvido. Estes pontos abarcam o terceiro objetivo específico, acerca de como a racionalização dos impactos, a partir de múltiplas dimensões, pode contribuir para o processo de avaliação,

O quarto objetivo específico, acerca de como a racionalização de indicadores à luz da negociação contextualizada, pode contribuir para o processo avaliativo, foi tratado junto aos participantes dos grupos focais. Pôde-se observar que a principal contribuição para avaliação da forma como apresentada é o aumento do envolvimento dos participantes. Este é um dos itens mais importantes em relação a este objetivo específico, porque evidencia uma discussão relativamente recente sobre uma evolução, a partir da proposta de Guba e Lincoln (1989), vista em Vieira e Tenório (2010). O compromisso, a inclusão dos atores envolvidos no processo, a negociação em todas as fases da avaliação, que se desenvolve seguindo a lógica hermenêutica e dialética é vista, empiricamente, nos discursos coletivos. A participação também perpassa a ideia de reconhecer o aprendizado a partir do outro, o que, também, é relatado nos resultados deste quesito.

E, por fim, os resultados da pesquisa permitem levantar algumas contribuições à sistemática de avaliação dos mestrados profissionais.

- a) A reflexão sobre a identidade dos MPs, com suas características e peculiaridades, é fundamental para a coerência dos processos avaliativos destes cursos;
- b) Nas discussões sobre a avaliação dos MPs, é importante ter fóruns locais, racionalizando cada curso, de forma contextualizada. É o contrário da avaliação em larga escala, ou ainda, uma complementação da mesma;
- c) A avaliação externa, regulatória, não dispensa a autoavaliação, a qual se constitui numa poderosa ferramenta de avaliação emancipatória e dialética;
- d) A inclusão de outras organizações (empresas, ONGs, governo, etc.) nas discussões sobre os impactos dos mestrados profissionais pode trazer, à tona, novos itens que as mesmas julgam relevantes e que possam agregar melhorias ao processo avaliativo;
- e) A utilização de dimensões, seja as propostas por Sander (1995) ou outras, têm impacto na racionalização dos indicadores e na possibilidade de redução e simplificação dos processos avaliativos, desde que haja compartilhamento dos conceitos entre os participantes;
- f) Diferentes tipos de mestrado profissional, generalistas, focalizados e de ensino, como descritos por Fischer (2005), possuem especificidades e a abordagem hermenêutica e dialética (negociação e envolvimento) pode auxiliar a captar seus impactos.

Fica ainda a possibilidade de visualizar estas contribuições, à luz do atual sistema de avaliação dos cursos *stricto sensu* realizada pela Capes, especificamente dos mestrados profissionais. Esta pesquisa não teve o objetivo de analisar tal modelo, mas, a partir do momento em que se discutiu avaliação dos MPs, percebeu-se que, notadamente nos grupos focais, os envolvidos buscam paralelos entre o tema da pesquisa e a realidade vivida nas avaliações trienais. Dessa forma, acredita-se ainda que esta pesquisa possa contribuir para novas reflexões sobre a avaliação trienal da Capes, podendo alguns pontos serem adicionados a esta sistemática avaliativa no intuito de tentar captar melhor os impactos dos programas.

Em resumo, este trabalho permitiu identificar algumas conclusões diretas. Primeiro, uma proposta de indicadores de impactos para os cursos de mestrado profissional, que seja coerente com as duas correntes teóricas adotadas, da negociação (GUBA; LINCOLN, 1989) e da multidimensionalidade (SANDER, 1995). Em segundo lugar, pode-se verificar que os participantes, em geral, visualizam a dimensão eficácia em sobreposição a outras dimensões. Uma vez que os próprios participantes participaram da construção dos indicadores, a avaliação dos mesmos à luz das dimensões de Sander (1995) permitiu observar que a maior parte deles tem na eficácia a sua dimensão principal. A partir da análise integrada das duas abordagens pode-se inferir que as dimensões mais profundas da proposta do Sander (1995), diga-se efetividade e, principalmente, relevância, carecem de processos negociados e, ainda assim, reflexões mais subjetivas. O terceiro ponto, ainda com relação às dimensões e aos indicadores, está relacionado com o poder das mesmas de servir como elo sistematizador do processo avaliativo, logo contribuindo para avaliações menos redundantes e mais ortogonais, porém, que exigem ampla homogeneidade conceitual para que haja convergência entre os participantes. O último ponto refere-se a uma possível complementação teórica da proposta de Guba e Lincoln (1989), acerca da evolução da negociação para o envolvimento. Abordagens pluralistas e intucionistas, de cunho dialético e hermenêutico, avançam para a avaliação como envolvimento.

Outra contribuição deste trabalho refere-se aos procedimentos metodológicos empregados, efetivamente a junção de técnicas distintas, de cunho quantitativo e qualitativo, para a operacionalização da pesquisa. O processo que envolveu pesquisa Delphi com especialistas, técnica de regressão ordinal dentro do processo da Delphi, grupos focais e análise dos discursos dos envolvidos com a técnica do discurso do sujeito coletivo, pode ser tido como integrador e, ao mesmo tempo, inovador.

Por fim, vale destacar que a principal contribuição desta pesquisa está centrada em dois pontos básicos: a proposição dos indicadores de impactos para avaliar mestrados profissionais; e a verificação de que a união de duas correntes teóricas, envolvendo negociação e multidimensionalidade, contribui de forma efetiva para

processos avaliativos mais envolventes e coerentes com os objetivos de cada programa.

6.2 LIMITAÇÕES E PESQUISAS FUTURAS

Pode-se destacar algumas limitações da pesquisa, as quais podem ser vistas como oportunidades de novas pesquisas futuras.

Primeiramente, cabe ressaltar que a Delphi contou com um número reduzido de participantes, face ao número total da amostra. Na primeira e na segunda rodadas, o percentual de respostas foi de aproximadamente 10%. Na terceira rodada, o percentual aumentou, mas, em termos absolutos, foi atingido o número de dez participantes. Por outro lado, como não se trata de uma pesquisa de cunho quantitativo, acredita-se que esta limitação seja amenizada. Pesquisas futuras, com abordagens quantitativas, podem ajudar a compreender os tipos de impacto tidos como necessários avaliar, bem como as suas análises nas dimensões propostas por Sander (1995) ou por outros autores.

A seleção dos grupos focais, feita por conveniência, ainda que tenha atendido a alguns critérios prévios (número de participantes, instituições públicas e privadas, cursos de áreas diferentes, etc.), poderia ser repensada para incluir cursos de uma mesma categoria de MP, tal qual apresentado por Fischer (2005), ou cursos de uma mesma área, como Saúde Coletiva, por exemplo. Essa segmentação pode trazer informações, acerca das peculiaridades das áreas, auxiliando, portanto, o processo avaliativo.

A inclusão de outros atores ligados às organizações pode auxiliar a captar o impacto esperado pelos cursos no ambiente profissional. Nesta pesquisa, estes atores não fizeram parte da lista de participantes. Assim, novos trabalhos, nesta linha, apresentam-se como interessantes.

Outro ponto a ressaltar é a visão dos professores, ou seja, quais os impactos que incidem sobre os docentes e como isto é percebido pelos mesmos e pelas

instituições. Este trabalho tem o enfoque no aluno, no egresso, mas o professor também participa do processo de ensino-aprendizagem, influenciando e, ao mesmo tempo, sendo influenciado.

Por fim, acredita-se ainda que a realização da pesquisa com grupos separados de participantes de mestrados profissionais e acadêmicos pode auxiliar a interpretação das percepções acerca das identidades de cada curso, facilitando a visualização dos pontos de aproximação e de distanciamento dos eixos acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AGOPYAN, V.; OLIVEIRA, J. F. G. Mestrado profissional em engenharia: uma oportunidade para incrementar a inovação colaborativa entre universidades e os setores de produção no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 78-89, jul. 2005.

AGOPYAN, V.; LOBO, R. O futuro do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 293-302, dez. 2007.

AMOS, T.; PEARSE, N. Pragmatic research design: an illustration of the use of Delphi technique. **The Electronic Journal of Business Research Methods**, v. 6, n. 2, p. 95-102, 2008.

ANDRADE, C.; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 81-96, nov. 2004.

ARAÚJO, M. S. T.; AMARAL, L. H. Impactos do mestrado profissional em ensino de ciências e matemática da Unicsul sobre a atividade docente de seus estudantes: do processo de reflexão às transformações na prática pedagógica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 150-166, jun. 2006.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005

BANDEIRA, D. L. **Análise da eficiência relativa dos departamentos acadêmicos – o caso da UFRGS**. 2000. 146 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BARROS, L. V. Notas sobre o mestrado profissionalizante: a experiência do Centro de Desenvolvimento sustentável da UnB. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 353-364, dez. 2008.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.

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

BERTERO, C. O. Teses em mestrados profissionais. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 165-172, jan./abr. 1998.

BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BRANCHEAU, J. C.; JANZ, B. D.; WETHERBE, J. C. Key issues in information systems management: 1994-95 SIM Delphi results. **MIS Quartely**, v. 20, n. 2, p. 225-243, 1996.

BRASIL. Parecer nº 977 CES, de 03 de dezembro de 1965. Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/parecer-977-ces-newton-sucupira/>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

BRASIL. **Organização da educação superior**, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 abr. 2008.

BRASIL. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf/>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

BRASIL. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf/>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

BRASIL. Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009a. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n07-22-06-2009/>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009b. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n17-28-12-2009.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Parâmetros para avaliação de mestrado profissional**. 2002. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/parametros-para-avaliacao-de-mestrado-profissional.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Critérios de avaliação 2007 (triênio 2004-2006)**. 2008. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2008.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a CAPES: história, missão, relatórios e estatísticas.** 2008. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2008.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Geocapes.** Indicadores estatísticos da pós-graduação brasileira. 2010a. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 06 jul. 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de avaliação do mestrado profissional – triênio 2007-2009.** 2010b. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/ficha-de-avaliacao-dos-mestrados-profissionais-2007-2009.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2010

CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

CARNEIRO JR., S.; LOURENÇO, R. Pós-graduação e pesquisa na universidade. In: VIOTTI, E. B.; MACÊDO, M. M. (Orgs.). **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação no Brasil.** Campinas: Unicamp, 2003

DALKEY, N.; HELMER, O. An experimental application of the Delphi method to the use of experts. **Management Science**, v. 9, n. 3, p. 458-467, abr. 1963.

DAVOK, D. F. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação.** 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade.** São Paulo:Almed, 1985.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas.** Campinas: Autores Associados, 1999a.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo.** Campinas: Autores Associados, 1999b.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos.** 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DOURADO, I. Mestrado profissional em saúde coletiva: uma proposta alternativa para a qualificação de dirigentes e técnicos em saúde – Instituto de Saúde Coletiva da UFBA (2001-2005). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 61-71, jul. 2005.

DUPONT, J. Avaliação e fomento. **Journal of the Brazilian Chemical Society**, São Paulo, v. 18, n. 7, p. 1295-1296, 2007.

DURHAM, E. A institucionalização da avaliação. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L.; IGARASHI, D. C. C. Avaliação da pós-graduação: proposta de um modelo híbrido para o programa de pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGC-UFSC. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 14, 2006. Gramado. **Anais...** Gramado: ANPAD, 2006.

FELTES, H. P. M.; BALTAR, M. A. R. Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 72-78, jul. 2005.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. M. (Org.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 119-123, abr./maio/jun. 2003.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FISCHER, T. Sobre a maestria, profissionalização e artesanato intelectual. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 353-359, mar./abr. 2010a.

FISCHER, T. Reimaginar a pós-graduação: resgatando o elo perdido. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 372-376, mar./abr. 2010b.

FISCHER, T.; WAIANDT, C.; FONSECA, R. L. Educação profissional e pós-graduação: um desafio estratégico para transformação do espaço educacional. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 3, 2011. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPAD, 2011.

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

FONSECA, D. M. Contribuições ao debate da pós-graduação *lato sensu*. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004.

FREITAS, C. M. et al. O mestrado profissional nos cenários futuros da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 129-149, jun. 2006.

GATTI, B. A. et al. O modelo de avaliação da Capes. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 137-144, jan./fev./mar./abr. 2003.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 30, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIULIANI, A. C. et al. MBAs, mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados em administração: suas contribuições para o ensino e a pesquisa. **Revista de Administração da Unimep**, Piracicaba, v. 5, n. 1, p. 52-73, jan./abr. 2007.

GOLDEMBERG, J. O impacto da avaliação na universidade. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GONDIM, S. M. G.; FISCHER, T. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 09-26, set./dez. 2009.

GORDON, T. J. **The Delphi method**. AC/UNU Millennium Project, 1994. Disponível em: <[http://www.gerenciamento.ufba.br/Downloads/delphi%20\(1\).pdf](http://www.gerenciamento.ufba.br/Downloads/delphi%20(1).pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2009.

GOUVÊA, M. A.; ZWICKER, R. O mestrado profissionalizante e o perfil dos alunos de um mestrado acadêmico: resultados de uma pesquisa empírica. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 99-110, jul./set. 2000.

GREGO, S. M. D. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, V. **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

GUERRA-LÓPEZ, I. J. **Performance evaluation: proven approaches for improving program and organizational performance**. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

HAIR, J. F. JR.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARVEY, L.; NEWTON, J. Transforming quality evaluation. **Quality in Higher Education**, v. 10, n. 2, p. 149-165, jul. 2004.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 95-117, set./out./nov./dez. 2005.

HORTALE, V. A. Modelo de avaliação da CAPES: desejável e necessário, porém incompleto. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 6, p. 1837-1840, nov./dez. 2003.

IKEDA, A. A.; CAMPOMAR, M. C.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M. A pós-graduação em Administração no Brasil: definições e esclarecimentos. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 6, n. 12, p. 33-41, jul./dez. 2005.

KAYO, E. K.; SECURATO, J. R. Método Delphi: fundamentos, críticas e vieses. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 51-61, 1997.

KERR-PONTES, L. R. S. et al. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. **Revista de Saúde Coletiva**, v. 15, n. 1, p. 83-94, 2005.

KHANDKER, S. R.; KOOLWAL, G. B. **Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practice**. Washington DC: The World Bank, 2010.

KREBER, C.; BROOK, P. Impact evaluation of educational development programmes. **The International Journal for Academic Development**, v. 6, n. 2, p. 96-108, 2001.

KRIEGER, E.; GALEMBECK, F. A capacitação brasileira para a pesquisa. In: Schwartzman, S. et al. (Org.). **Ciência e tecnologia no Brasil: a capacitação brasileira para a pesquisa científica e tecnológica**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

LAKATOS; E. V.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo**. Brasília: Líber Editora, 2010.

LEITE, D.; TUTIKIAN, J.; HOLZ, N. **Avaliação e compromisso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

LIMA, M. O.; PINSKY, D.; IKEDA, A. A. A utilização do Delphi em pesquisas acadêmicas em Administração: um estudo nos anais do Enanpad. In: SEMEAD, 11, 2008. São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA/USP, 2008.

LOURES, C. A. S. Delphi na internet e suas implicações do ponto de vista metodológico. In: ENANPAD, 27, 2002. Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

MARBACK NETO, G. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Editora Hoper, 2007.

MARCHELLI, P. S. Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, p. 7-29, mar. 2005.

MARÔCO, J. **Análise estatística com o SPSS Statistics**. 5. ed. Lisboa: Editora Sílabo, 2011.

MARTINS, G. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MATOS, M. S.; TENÓRIO, R. M. Avaliação das condições de oferta de cursos de odontologia realizada pelo MEC. In: TENÓRIO, R. M.; VIEIRA, M. (Org.). **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009.

MATTOS, P. L. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? **Revista de Administração Contemporânea**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 153-171, maio/ago. 1997.

MELO, K. V. A.; OLIVEIRA, R. R. Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 105-123, jul. 2005.

MENANDRO, P. R. M. Mestrado Profissional, você sabe com quem está falando? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 367-371, mar./abr. 2010.

MINAYO, M. C. S. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MODESTO, M. A. S.; ARGOLLO, R. S. N. Avaliação institucional do Cefet-Ba: diversidade institucional num sistema diversificado. In: TENÓRIO, R. M.; VIEIRA, M. (Org.). **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 26-40, jul. 2004.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-Graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” implicações para avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov. 2008.

MORGAN, D. L. **The focus group guidebook: the focus group kit.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

MOHR, L. D. **Impact analysis for program evaluation.** 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

MOROSINI, M. C.; LEITE, D. B. C. Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, V. **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior.** Campinas: Autores Associados, 1997.

MOTALA, S. Quality and indicators of quality in South African education: a critical appraisal. **International Journal os Educational Development**, v. 21, n. 1, p. 61-78, jan. 2001.

NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, dez. 2008.

NIEDERMAN, F.; BRANCHEAU, J. C.; WETHERBE, J. C. Information systems management issues for the 1990s. **MIS Quartely**, v. 15, n. 4, p. 475-500, 1991.

OLIVEIRA, M. **Um método para obtenção de indicadores visando a tomada de decisão na etapa de concepção do processo construtivo: a percepção dos principais intervenientes.** 1999. 383 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

OWEN, J. M. **Program evaluation: forms and approaches.** 3. ed. New York: Guilford publications, 2007.

PASSOS, J. C.; GERGES, S. N. Y.; CUNHA NETO, J. A. B. Três experiências do mestrado profissional em Engenharia Mecânica na UFSC. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 117-128, jun. 2006.

PAUL, J.; RIBEIRO, Z.; PILATTI, O. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Avaliação do ensino superior.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

PEREIRA, G. G. **Avaliação da CAPES: uma abordagem quantitativa multivariada dos programas de Administração.** 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2005.

PEZZI, S. **O processo de avaliação dos graus de mestre e doutor: uma abordagem considerando a percepção de orientadores e examinadores.** 2004. 242 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PHILIPS, J. J.; AARON, B. C. **Isolation of results: defining the impact of the program.** San Francisco: Pfeiffer, 2008.

- PIQUET, R.; LEAL, J. A. A.; TERRA, D. C. T. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 30-37, jul. 2005.
- QUELHAS, O. L. G.; FARIA FILHO, J. R.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 97-104, jul. 2005.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.
- RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 08-15, jul. 2005.
- RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.
- RISTOFF, D. I. Algumas definições de avaliação. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Editora Insular, 2003. p. 21-33.
- ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. **Evaluation: a systematic approach**. 7. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.
- RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 55-63, abr./maio/jun. 2003.
- SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.
- SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.
- SAUPE, R.; WENDHAUSEN, A. L. P. Modelo matricial para construção de conhecimento no mestrado profissional em saúde. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 107-116, jun. 2006.
- SCARANO, F. R.; OLIVEIRA, P. E. A. M. Sobre a importância da criação de mestrados profissionais na área de ecologia e meio ambiente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 90-96, jul. 2005.
- SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1980.
- SCHWARTZMAN, S. O contexto institucional e político da avaliação. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

SCHWARTZMAN, J. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. In: SGUISSARDI, V. **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, S. A pesquisa científica e o interesse público. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 361-395, 2002.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1991.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVEIRA, V. O.; PINTO, F. C. S. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 38-47, jul. 2005.

SKULMOSKI, G. J.; HARTMAN, F. T.; KRAHN, J. The Delphi method for graduate research. **Journal of Information Technology Education**, v. 6, p. 01-21, 2007.

SMITH, C.; BENO, B. **Guide to staff development evaluation**. Sacramento: NCSPD, 1993. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED363381.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2010.

SOBRINHO, J. D. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

SPINK, P. A formação acadêmica e a ciência: ampliando o debate sobre o mestrado profissional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 3, p. 163-169, set./dez. 1997.

STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. N. **Focus group: theory and practice**. California: Sage Publications, 1990.

STOKES, D. E. **O quadrante de Pasteur**. Campinas: Unicamp, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUSHMAN, M. L. et al. Relevance and rigor: executive education as a lever in shaping practice and research. **Academy of Management Learning and Education**, v. 6, n. 3, p. 345-362, 2007.

VASCONCELOS, F. C.; VASCONCELOS, I. F. G. As dimensões e desafios do mestrado profissional. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 360-366, mar./abr. 2010.

VIEIRA, M.; TENÓRIO, R. M. Avaliação em educação como hermenêutica à luz de argumentos possíveis entre Sartre e Freire. In: TENÓRIO, R. M.; VIEIRA, M. (Org.). **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho**. Salvador: EDUFBA, 2009.

VIEIRA, M.; TENÓRIO, R. M. Lacunas conceituais na doutrina das quatro gerações: elementos para uma teoria da avaliação. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. M. (Org.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

VIRMOND, M. Mestrado profissional – uma síntese. **Salusvita**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 117-130, 2002.

WACHTMAN, E. L. Evaluation as a story: the narrative quality of educational evaluation. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1978. Toronto. **Annals...** Toronto: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1978.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. **Max Weber: sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

WERGIN, J. Evaluating faculty development programmes. **New Directions for Higher Education**, v. 17, p. 57-76, 1977.

WILSON, T. P. Qualitative versus quantitative methods in social research. **Bulletin de methodologie sociologique**, v. 10, n. 1, p. 25-51, 1986.

WOOD JR., T.; PAES DE PAULA, A. P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 116-129, jan./mar. 2004.

WOLYNEC, E. O uso de indicadores de desempenho para a avaliação institucional. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

WRIGHT, J. T. C.; GIOVINAZZO, R. A. Delphi: uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 54-65, 2000. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/tematicas/futuro/projeto/delphi.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

ZAINKO, M. A. S.; PINTO, M. L. A. T. **Gestão da instituição de ensino e ação docente**. Curitiba: Ibpex, 2008.

APÊNDICE A – SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA CAPES (MESTRADO E DOUTORADO ACADÊMICOS)

A CAPES (2008) realiza a avaliação dos programas de pós-graduação existentes (foco deste anteprojeto de pesquisa) e de propostas de novos cursos de pós-graduação. A avaliação dos programas de pós-graduação compreende um acompanhamento anual e uma avaliação trienal dos cursos. O resultado da avaliação trienal é uma nota final em uma escala de “1” a “7”, na qual apenas os cursos com nota acima de “3” recebem o reconhecimento para vigorar no triênio subsequente.

Os critérios utilizados pela CAPES para a avaliação dos programas de pós-graduação são separados por área de avaliação. Neste projeto, são apresentados os critérios de avaliação dos programas da área Administração/Turismo, considerando os critérios de avaliação do triênio 2004-2007.

A avaliação da CAPES é baseada em cinco quesitos, a saber: quesito I, proposta do programa; quesito II, corpo docente; quesito III, corpo discente, teses e dissertações; quesito IV, produção intelectual; e quesito V, inserção social.

Os pesos relativos a cada quesito são praticamente fixos e previamente definidos pelo órgão. Cabe ressaltar algumas considerações. O quesito I, referente à proposta do programa, não tem atribuição de peso. Os itens que compõem este quesito são avaliados criteriosamente pela Comissão de Área e trazem orientações, sugestões ou advertências sobre os aspectos inovadores da metodologia ou dos procedimentos de ensino adotados pelo programa e sobre a atualização dos componentes da proposta do programa. Para este quesito, devem ser dados atributos, como: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco ou Deficiente. O quesito V, referente à inserção social, recebe peso fixo igual a 10% para todas as áreas. Os três quesitos restantes (II, III e IV) possuem peso inicial proposto igual a 30%, totalizando 90%. Contudo, a CAPES permite a cada área atribuir um peso que varie entre 25% e 35% para cada quesito, desde que a soma dos pesos continue sendo 90% (CAPES, 2008).

Com relação ao conteúdo dos itens de cada quesito, cada área deve, dentro dos parâmetros estabelecidos no âmbito da sua Grande Área, detalhar os indicadores correspondentes a cada um. Poderá também incluir um novo item que atenda a alguma especificidade dos programas vinculados à Área (CAPES, 2008).

A responsabilidade de atribuição de pesos aos itens que compõem cada quesito é de responsabilidade da Área, que poderá inclusive zerar um item, definido previamente pelo CTC, que não atenda às suas especificidades, desde que o faça de forma justificada.

Assim, a avaliação de cada quesito deve estar condizente com a avaliação e ponderação dada a cada um dos itens que o compõe. Da mesma forma, a avaliação do programa deve estar de acordo com a avaliação dos quesitos e seus respectivos pesos (CAPES, 2008).

Quesito I – Proposta do Programa

Com relação ao quesito I, proposta do programa, a CAPES avalia: a) a coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão); b) a coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular; c) a infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão; d) e atividades inovadoras e diferenciadas na formação de docentes.

Itens
1- Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).
2- Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.
3- Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.
4- Atividades inovadoras e diferenciadas de formação de docentes.

O primeiro item do quesito I busca identificar de forma clara a área do conhecimento do programa e sua especialidade na produção do conhecimento e na formação

esperada dos discentes. Busca ainda verificar a clareza das especificações dos recortes e delimitações da área de concentração, através da análise das linhas de pesquisa (CAPES, 2008).

O segundo item visa analisar a relação do núcleo de disciplinas com as linhas de pesquisa do programa, tanto no que tange ao aspecto metodológico, quanto ao aspecto de conteúdo. Avaliam-se também as ementas, que devem indicar o foco teórico da linha de pesquisa e o estado da arte do tema, e as bibliografias, que devem apresentar as referências clássicas e textos científicos, com preferência por publicações em periódicos renomados. Por fim, neste item checa-se ainda se os programas cumprem as cargas horárias mínimas exigidas, 360 horas-aula (24 créditos) para os cursos de mestrado e 540 horas-aula (36 créditos) para os cursos de doutorado (CAPES, 2008).

Com relação ao terceiro item são avaliadas a disponibilização de salas de aula e recursos físicos e administrativos de apoio, a existência e adequação de laboratórios e bibliotecas, que devem ter livros e periódicos em número adequado. Ressalta-se a utilização pela instituição de recursos adicionais, como acesso a bases de dados ou outras formas eletrônicas de produção de conhecimento da Área (CAPES, 2008).

No último item do quesito I são avaliados: os impactos (regional, nacional e internacional) de sua atuação na formação de mestre e doutores; a realização de convênios de cooperação com outras instituições, de âmbito nacional, no caso dos cursos de mestrado, e de âmbito internacional, nos cursos de doutorado; e a promoção efetiva de cooperação relevante com outras instituições (CAPES, 2008).

O programa deve ainda destacar os requisitos de entrada dos alunos e os procedimentos de seleção, além da regularidade de ingresso e do número de ingressantes por vez. Os procedimentos referentes ao credenciamento ou descredenciamento de docentes também devem ser destacados, bem como as atividades inovadoras e diferenciadas na formação de docentes (CAPES, 2008).

Quesito II – Corpo Docente

Com relação ao quesito II, corpo docente, a avaliação coleta informações sobre: a) formação; b) adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes; c) perfil compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa; d) atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes; e) participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na graduação; f) e participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos. Destaca-se que a Área de Administração/Turismo atribui peso igual a 30% a este quesito.

Itens	Peso
1- Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).	15%
2- Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento de ensino, pesquisa e orientação do programa.	25%
3- Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).	20%
4- Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.	10%
5- Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na graduação (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na pós-graduação.	10%
6- Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	20%

O primeiro item do quesito II, referente à formação do corpo docente, com peso igual a 15% do total do quesito, avalia a diversificação da formação dos integrantes do programa, valorizando aspectos como o intercâmbio com outras instituições, a experiência, a projeção nacional e internacional, a participação em comissões especiais, premiações e outras atividades relevantes da Área. Identifica-se ainda como se dá o processo de credenciamento de orientadores de mestrado e doutorado, bem como a existência de uma sistemática de avaliação do docente. A CAPES recomenda que o núcleo de docentes permanentes seja formado por docentes com titularidade de doutor obtida em diferentes instituições, incentivando o estágio pós-doutoral quando este índice for superior a 40% (CAPES, 2008).

Os avaliadores deverão conceber os atributos Muito Bom, Bom, Regular, Fraco ou Deficiente, de acordo com os seguintes critérios: Muito Bom, quando a proporcionalidade for igual ou maior a 80%; Bom, quando estiver entre 70% e 79%;

Regular, quando estiver entre 61% e 69%; Fraco, quando estiver entre 51% e 59%; e Deficiente, quando a proporcionalidade for igual ou inferior a 50% (CAPES, 2008).

No segundo item, que possui o maior peso do quesito II, igual a 25%, avalia-se a trajetória dos docentes do programa, identificando possíveis oscilações na sua composição e níveis de qualificação. Um curso de mestrado deve respeitar o número mínimo 8 professores no núcleo docente permanente e no curso de doutorado este número deverá ser igual ou superior a 12. Os docentes devem possuir o título de doutor e formação condizente com a área de concentração e linhas de pesquisas do programa. É importante destacar que os docentes permanentes devem possuir vínculo empregatício de 40 horas semanais com a instituição (CAPES, 2008).

Conceber-se-ão os atributos Muito Bom, Bom, Regular, Fraco ou Deficiente, de acordo com os seguintes critérios: Muito Bom, quando a proporcionalidade for igual ou maior a 70%; Bom, quando estiver entre 61% e 70%; Regular, quando estiver entre 51% e 60%; Fraco, quando estiver entre 40% e 50%; e Deficiente, quando a proporcionalidade for inferior a 40% (CAPES, 2008).

No item três do quesito II, com peso igual a 20%, analisa-se a compatibilidade do corpo docente relativamente às áreas de concentração e perfil do programa. Busca-se identificar possíveis fragilidades ou dependências de membros externos. Verifica-se se tem atuação como pesquisador e como docente, compatível com o profissional que o programa deseja formar (CAPES, 2008).

Os parâmetros para os atributos Muito Bom, Bom, Regular, Fraco ou Deficiente são: Muito Bom, quando a proporcionalidade for igual ou maior a 80%; Bom, quando estiver entre 70% e 79%; Regular, quando estiver entre 61% e 69%; Fraco, quando estiver entre 51% e 59%; e Deficiente, quando a proporcionalidade for igual ou inferior a 50% (CAPES, 2008).

No quarto item, com peso igual a 10%, avalia-se a distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes. Cada docente deve ter no mínimo uma carga de 30 horas-aula anuais no programa. Considera-se a proporção de docentes do núcleo docente permanente (CAPES, 2008).

Os critérios para definição dos atributos Muito Bom, Bom, Regular, Fraco ou Deficiente são: Muito Bom, quando a proporcionalidade for igual ou maior a 90%; Bom, quando estiver entre 80% e 89%; Regular, quando estiver entre 70% e 79%; Fraco, quando estiver entre 60% e 69%; e Deficiente, quando a proporcionalidade for igual ou inferior a 60% (CAPES, 2008).

A participação dos docentes na graduação e iniciação científica é alvo da avaliação do quinto item, que recebe uma ponderação igual a 10%. É dada atenção especial na oferta de atividades, projetos e programas de melhoria do ensino e de capacitação de alunos e professores, e a participação efetiva no ensino e pesquisa na graduação. Os docentes permanentes são avaliados quanto à sua participação no ensino da graduação, na orientação de bolsista de iniciação científica, trabalhos de conclusão de cursos de graduação ou oficinas de pesquisa. Os critérios para definição dos atributos são os mesmos do quarto item (CAPES, 2008).

No sexto item, último do quesito II e que possui peso igual a 20%, objetiva-se avaliar as formas e o impacto dos docentes na atividade de pesquisa. São considerados a obtenção de bolsas de produtividade do CNPq, a captação de recursos públicos e privados e a participação em programas ou projetos especiais. É tida como desejável a participação de pelo menos 25%, no caso de mestrado, e de 50% de docentes do núcleo permanente em intercâmbio acadêmico e tecnológico com outras instituições de ensino ou pesquisa, bem como já ter recebido financiamento para pesquisa. A quantidade de grupos de pesquisa registrados na Plataforma Lattes do CNPq também é avaliada, sendo no mínimo um para cursos de mestrado e dois para cursos de doutorado. Os projetos de pesquisa devem estar bem distribuídos entre os docentes do núcleo permanente, sendo que cada professor deve ser responsável pela coordenação de pelo menos um projeto. Os critérios para a definição dos atributos são os mesmos do quarto item (CAPES, 2008).

Quesito III – Corpo Docente, Teses e Dissertações

Em relação ao corpo docente, teses e dissertações são objetos de avaliação: a) a relação entre teses e dissertações defendidas e corpo docente e discente; b) relação

orientador/discente; c) participação de discentes autores na produção científica do programa; d) vinculação de teses e dissertações defendidas a publicações; e) qualidade das teses e dissertações defendidas; f) e o tempo de formação de mestres e doutores e o percentual de bolsistas. O peso atribuído a este quesito pela Área é igual a 25%.

Itens	Peso
1- Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20%
2- Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	15%
3- Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.	10%
4- Qualidade das teses e dissertações: teses e dissertações vinculadas a publicações.	20%
5- Qualidade das teses e dissertações. Outros indicadores.	20%
6- Eficiência do programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas da CAPES e do CNPq titulados.	15%

No primeiro item do quesito III, com peso igual a 20%, é avaliado o percentual de titulados no ano-base considerando-se o número de discentes no final do ano-anterior. Ressalta-se que estes cálculos somente são aplicáveis aos cursos de doutorado com mais de 5 anos em atividade ou, no caso de mestrado, com mais de 3 anos (CAPES, 2008).

Os atributos Muito Bom, Bom, Regular e Deficiente são definidos em função da proporção comentada anteriormente, separando cursos de mestrado e doutorado. O conceito Muito Bom será atribuído quando a proporção for igual ou superior a 40% no caso de doutorado e 25% no caso de mestrado. O Conceito Bom é atribuído quando a proporção estiver entre 36% e 39% para cursos de doutorado e entre 22% e 24% para cursos de mestrado. O Conceito Regular será atribuído quando a proporção estiver entre 30% e 35% para cursos de doutorado e entre 18% e 21% para cursos de mestrado. E o conceito Deficiente será atribuído quando a proporção estiver abaixo de 30% para cursos de doutorado e abaixo de 18% para cursos de mestrado (CAPES, 2008).

No segundo item, com peso igual a 15%, considera-se a relação de discentes por orientador. Considera-se adequada a relação de até 8 orientandos por docente permanente, desconsiderando a distinção entre doutorandos e mestrandos. Considera-se uma situação ideal quando a distribuição de orientandos por orientador é equilibrada (CAPES, 2008).

Neste item são considerados apenas os atributos Muito Bom, Regular e Deficiente. O atributo Muito Bom é considerado quando a relação discentes/docente é igual ou inferior a 8. Regular quando a relação estiver entre 9 e 10. E Deficiente quando estiver igual ou superior a 10 (CAPES, 2008).

O terceiro item do quesito III, com peso 10%, avalia a participação de discentes autores, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, considerando os eventos e periódicos referenciados no Qualis. A análise é feita considerando o percentual de discentes autores do total de discentes do programa. Ressalta-se que este item é aplicável somente a cursos de doutorado com mais de 3 anos de funcionamento e mestrados com mais de 2 anos. As publicações oriundas de teses e dissertações também são consideradas até dois anos após a titulação do discente, para mestrado, e até três anos para o doutorado (CAPES, 2008).

Conceber-se-ão os atributos Muito Bom, Bom, Regular, Fraco e Deficiente de acordo com os seguintes critérios, separados para mestrado e doutorado: Muito Bom, quando a proporção de discentes autores for maior que 25% (mestrado) ou 40% (doutorado); Bom, quando estiver entre 20% e 25% (mestrado) ou entre 30% e 40% (doutorado); Regular, quando a proporção estiver entre 15% e 20% (mestrado) ou entre 20% e 30% (doutorado); Fraco, quando estiver entre 10% e 15% (mestrado) ou 10% e 20% (doutorado); e Deficiente, quando a proporção estiver abaixo de 10%, para ambos os cursos, mestrado e doutorado (CAPES, 2008).

No quarto item, com peso igual a 20%, é avaliada a geração de publicações referenciadas no Qualis a partir de teses e dissertações do programa. O cálculo é feito a partir do número de teses ou dissertações que geraram publicações, do número total destas. Consideram-se as publicações de egressos até dois anos, para cursos de mestrado, e até três anos para cursos de doutorado. Ressalta-se que para

a contabilização deste item a CAPES tem que disponibilizar os dados (CAPES, 2008).

Os atributos Muito Bom, Bom, Regular, Fraco e Deficiente são pontuados de acordo com os seguintes critérios: Muito Bom, quando a proporção for igual ou superior a 50% (mestrado) ou 80% (doutorado); Bom, quando a proporção estiver entre 40% e 50% (mestrado) ou 60% e 80% (doutorado); Regular, quando estiver entre 30% e 40% (mestrado) ou 40% e 60% (doutorado); Fraco, quando estiver entre 20% e 30% (mestrado) ou 30% e 40% (doutorado); e Deficiente, quando a proporção for inferior a 20%, para mestrado ou 30% para doutorado (CAPES, 2008).

No quinto item, com peso igual a 20% é avaliada a qualidade das teses e dissertações geradas pelo programa, de forma qualitativa. O conceito Muito Bom é atribuído quando há examinadores externos ao curso nas bancas de mestrado, e examinadores externos à instituição em bancas de doutorado, quando os examinadores são todos doutores e participantes de outros programas de pós-graduação credenciados pela CAPES, e quando 80% ou mais das teses e dissertações estejam vinculadas às linhas de pesquisa do programa (CAPES, 2008).

No sexto item, último do quesito III, com peso igual a 15%, avalia-se o tempo médio de formação de mestres e doutores e o percentual de bolsistas da CAPES e do CNPq titulados no programa (CAPES, 2008).

Os atributos Muito Bom, Bom, Regular e Deficiente são pontuados de acordo com os seguintes critérios: Muito Bom, quando o tempo médio de titulação for inferior ou igual a 30 meses (mestrado) ou até 54 meses (doutorado); Bom, quando estiver entre 30 e 31 meses (mestrado) ou entre 54 e 55 meses (doutorado); Regular, quando estiver entre 32 e 33 meses (mestrado) ou entre 55 e 56 meses (doutorado); e Fraco, quando o tempo médio de titulação for superior a 33 meses, para mestrado, ou 56 meses, para doutorado (CAPES, 2008).

Quesito IV – Produção Intelectual

No quesito IV, produção intelectual, com peso igual a 35%, são avaliadas: a) as publicações por docente permanente; b) a distribuição das publicações qualificadas em relação ao corpo docente do programa; c) outras produções relevantes (produção, técnica, patentes, produtos, etc.); d) e as publicações consideradas de “alto impacto”.

Itens	Peso
1- Publicações qualificadas do programa por docente permanente.	50%
2- Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docentes do programa.	20%
3- Outras produções consideradas relevantes, à exceção da artística (produção, técnica, patentes, produtos, etc.).	15%
4- Publicações qualificadas do programa por docente permanente: adicional correspondente a publicações caracterizadas pela área como de “alto impacto”.	15%

O primeiro item do quesito IV, com peso igual 50%, refere-se ao quantitativo de publicações do corpo docente permanente. A pontuação da produção bibliográfica é dada segundo o nível e o tipo de produção.

Ressalta-se que para o triênio 2007-2009 o total de pontos em anais será limitado a 6, 12 ou 18 pontos, por docente permanente, que tenha atuado no programa em um, dois ou três anos, respectivamente. Esta definição é uma consideração de que a produção em anais é importante, porém provisória e deve receber melhorias para uma possível publicação em periódico (CAPES, 2008).

Natureza da Produção e Veículo	2004 e 2005		2006		Triênio 2007-2009	
	Nível	Pontos	Nível	Pontos	Nível	Pontos
Artigo em Periódico Internacional	A	25	A	24	A	24
	B	12	B	16	B	16
	C	8	C	9	C	8
Artigo em Periódico Nacional	A	12	A	12	A	12
	B	8	B	8	B	8
	C	5	C	6	C	6
Artigo em Periódico Local	A	8	A	6	A	6
	B	5	B	4	B	4
	C	1	C	2	C	2
Trabalho Completo Publicado em Anais	A	7	A	3	A	3(*)
	B	3	B	1	B	1(*)
	C	1	-	-	-	-

Livro Publicado	A	20	A	24	A	24
	B	8	B	12	B	12
	C	-	C	6	C	6
Autoria de Capítulo e Organização de Coletânea	A	8	A	8	A	8
	B	2	B	4	B	4
	C	-	-	2	-	2
Resenha de Livro Publicado no Brasil	-	-	-	1	-	1

A atribuição dos conceitos Muito Bom, Bom, Regular, Fraco e Deficiente é dada de acordo com o quadro abaixo.

Conceito	Número de pontos, por ano, por docente permanente	
	2004 e 2005	2006 e Triênio 2007-2009
Muito Bom	Maior ou igual a 14	Maior ou igual a 12
Bom	Entre 10 e 14	Entre 9 e 12
Regular	Entre 7 e 10	Entre 5 e 9
Fraco	Entre 4 e 7	Entre 3 e 5
Deficiente	Menor que 4	Menor que 3

No segundo item, com peso igual a 20%, é avaliada a distribuição de publicações em relação ao número total de docentes do programa. O objetivo é identificar possíveis concentrações de publicações em poucos docentes. A atribuição dos conceitos Muito Bom, Bom, Regular, Fraco e Deficiente é dada de acordo com o quadro abaixo.

Conceito	Proporção de docentes permanentes que alcançaram 40 pontos de produção bibliográfica no triênio 2004-2008	Proporção de docentes permanentes que alcançaram 36 pontos de produção bibliográfica no triênio 2007-2009
Muito Bom	80% ou mais	80% ou mais
Bom	Entre 70% e 80%	Entre 70% e 80%
Regular	Entre 50% e 70%	Entre 50% e 70%
Fraco	Entre 20% e 50%	Entre 20% e 50%
Deficiente	Menos de 20%	Menos de 20%

No terceiro item, com peso igual a 15%, são avaliadas outras publicações relevantes, como produção técnica e tecnológica, patentes, produtos, etc. O item é

avaliado de forma qualitativa, considerando-se sua importância para o desenvolvimento científico e tecnológico do programa (CAPES, 2008).

O quarto e último item do quesito IV, que possui peso igual a 15%, refere-se às publicações de docentes permanentes caracterizadas como de “alto impacto”. Consideram-se publicações de alto impacto os artigos publicados em periódicos internacionais (níveis A, B e C), periódicos nacionais (níveis A e B), livros e capítulos de livros (níveis A e B). A definição dos atributos é dada de acordo com o quadro abaixo (CAPES, 2008).

Conceito	Média de pontos nos triênios 2004-2006 e 2007-2009, por docente permanente
Muito Bom	24 pontos ou mais
Bom	Entre 18 e 24 pontos
Regular	Entre 12 e 18 pontos
Fraco	Entre 6 e 12 pontos
Deficiente	Menos de 6 pontos

Quesito V – Inserção Social

No quesito V, referente à inserção social, com peso igual a 10%, busca-se avaliar: a) o impacto regional ou nacional do programa; b) a integração e cooperação com outros programas; c) e a transparência dada pelo programa à sua atuação.

Itens	Peso
1- Inserção e impacto regional ou nacional do programa.	60%
2- Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30%
3- Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	10%

O primeiro item do quinto quesito, com peso igual a 60%, avalia a inserção e o impacto regional e nacional do programa, de forma qualitativa e quantitativa. O impacto é avaliado em termos: a) educacionais, valorizando-se cursos

interinstitucionais, consórcios para a oferta de cursos e a participação em programas de melhoria do ensino; b) sociais, valorizando-se a formação de recursos humanos qualificados para a área pública e privada, além da formação de professores para a graduação; c) culturais, valorizando-se a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico; d) tecnológicos e econômicos, valorizando-se a contribuição para o desenvolvimento micro-regional, regional e nacional (CAPES, 2008).

No segundo item, com peso igual a 30%, destaca-se a avaliação da integração e da cooperação com outros programas. São consideradas as participações em programas de cooperação e de intercâmbio sistemáticos e em atividades de melhoria de ensino da pós-graduação e da graduação. Ressalta-se que este item é avaliado de forma qualitativa (CAPES, 2008).

E no terceiro item, último do quesito V, com peso igual a 10%, avalia-se a visibilidade do programa, destacando-se: a manutenção de página na internet com informações detalhadas do programa (linhas de pesquisa, critérios de seleção, estrutura curricular, etc.); e o acesso completo a teses e dissertações geradas pelo programa, conforme portaria 13/2006 da CAPES, que torna obrigatória esta prática (CAPES, 2008).

Critérios para atribuição das notas 6 e 7

As notas 6 e 7 são reservadas apenas ao programas que já tenham obtido o conceito 5 e que tenham desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência, além de desempenho altamente diferenciado quando comparado com os demais programas (CAPES, 2008).

Itens	Peso
1- Nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalentes ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos.	50%
2- Consolidação e liderança nacional do programa como formador de recursos humanos para a pesquisa e a pós-graduação.	25%

3- Inserção e impacto regional ou nacional do programa; integração e solidariedade com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação e visibilidade ou transparência dada à sua atuação.	25%
--	-----

O primeiro item, com peso igual a 50%, refere-se à realização de convênios internacionais com resultados evidenciados, a existência de professores visitantes de centros de primeira linha, a existência de intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras, a organização de eventos internacionais, a oferta de cursos de mestrado ou doutorado interinstitucional e à publicação de, pelo menos, 25% dos docentes em periódicos classificados como internacionais A ou B. Para a nota sete considera-se um aumento deste percentual para 40% (CAPES, 2008).

O segundo item, com peso igual a 25%, tem avaliação qualitativa baseada na verificação da consolidação do programa na formação de doutores e na relação entre a contribuição para a pesquisa e a utilização dessa competência para a formação de recursos humanos de alto nível. Observa-se também a liderança na nucleação de outros programas de pós-graduação e se tem contribuído com a formação de doutores com atuação destacada em outros programas. Se isto ocorrer em âmbito regional, a tendência é de nota 6, sendo de nota 7, caso ocorra em âmbito nacional (CAPES, 2008).

Por fim, o terceiro item, com peso também igual a 25%, igualmente avaliado de forma qualitativa, busca identificar ações formas inovadoras na pesquisa e na formação de mestres e doutores, além de verificar se o programa tem atraído projetos de estágios seniores ou pós-doutorais, além de alunos de doutorado-sanduíche (CAPES, 2008).

Avaliação Final do Programa

Após a avaliação dos cinco quesitos, a comissão de avaliadores da CAPES realiza a ponderação com base nos quesitos, denominada Avaliação Global, e faz as recomendações ao programa ou uma recomendação de visita ao mesmo (CAPES, 2008).

Os requisitos mínimos para a atribuição do conceito final aos programas da Área de Administração/Turismo, com base no triênio 2004-2006, são listados e observa-se o que cada programa alcançou.

Para conceito 3 o programa deve ter uma Proposta tida como Adequada, conceito Regular nos quesitos Corpo Docente e Produção Intelectual e avaliação global também Regular (CAPES, 2008).

Para o conceito 4 o programa também deve ter uma Proposta tida como Adequada, contudo os conceitos nos quesitos Corpo Docente, Produção Intelectual e Avaliação Global deve ser Bom (CAPES, 2008).

O conceito 5 é destinado aos programas com Proposta Adequada, conceito Bom no quesito Corpo Docente, conceito Muito Bom no quesito Produção Intelectual, produção bibliográfica qualificada de, no mínimo, seis pontos anuais, em média, por docente permanente, Avaliação Global com conceito Muito Bom e pelo menos 10% dos docentes permanentes como bolsistas de produtividade no CNPq ou como coordenadores em projetos de pesquisa que recebam recursos externos à instituição (CAPES, 2008).

Para o conceito 6 o programa deve, além de ter obtido o conceito 5, ter formado doutores nos últimos cinco anos, ter obtido o conceito Muito Bom nos quesitos Corpo Docente e Produção Intelectual, ter inserção internacional, ter pelo menos 25% dos seus docentes com publicações em periódicos classificados como internacionais A ou B, ter atuação comprovada em atividades de apoio na consolidação de outros programas de pós-graduação e ter pelo menos 20% dos seus docentes permanentes classificados como bolsistas de produtividade no CNPq ou como coordenadores de projetos de pesquisa que recebam recursos externos à instituição (CAPES, 2008).

E para obter o conceito 7, o programa deve ter um desempenho notavelmente diferenciado e compatível com os melhores centros internacionais, ter pelos menos 40% dos seus docentes com publicações em periódicos classificados como internacionais A ou B e ter pelo menos 40% dos seus docentes permanentes

classificados como bolsistas de produtividade no CNPq ou como coordenadores de projetos de pesquisa que recebam recursos externos à instituição (CAPES, 2008).

APÊNDICE B – LISTA DE AUTORES CONVIDADOS PARA O DELPHI

Cont.	Nome	Instituição
1	Águeda L. P. Wendhausen	UNIVALI
2	Almerindo Janela Afonso	Univ. do Minho
3	Ana Akemi Ikeda	USP
4	Ana Paula Paes de Paula	EAESP/FGV
5	Antônio Carlos Giuliani	UNIMEP
6	Arsênio Firmino de Novaes Netto	UNIMEP
7	Carlos Machado de Freitas	FIOCRUZ
8	Carlos Osmar Bertero	EAESP/FGV
9	Carlos Otávio Fiúza Moreira	FIOCRUZ
10	Cláudia Fonseca	UFRGS
11	Cláudio de Moura Castro	PITAGORAS
12	Clemilson Marques Batista	UNIMEP
13	Delsi Fries Davok	UDESC
14	Denise Cunha Tavares Terra	UCM
15	Denise Leite	UFRGS
16	Denise Lindstrom Bandeira	EA/UFRGS
17	Dilvo Ilvo Ristoff	UFSC
18	Elionora Cavalcanti de Barros	CAPES
19	Elizabeth Artmann	FIOCRUZ
20	Emerson Antônio Maccari	UNINOVE
21	Eunice Ribeiro Durham	FFLCH/USP
22	Fábio Rúbio Scarano	UFRJ
23	Felipe Chiarello de Souza Pinto	PUC/SP
24	Fernando Negret	ALFA
25	Fernando Spagnolo	UCB
26	Francisco Javier Uribe Rivera	FIOCRUZ
27	Glaucia Guimarães Pereira	USP
28	Heloísa Pedroso de Moraes Feltes	UCS
29	Isabella Freitas Gouveia de Vasconcelos	FEI
30	Jane Fraga Tutikian	UFRGS
31	João Fernando Gomes de Oliveira	USP
32	José Agostinho Anachoreta Leal	UCM
33	José Angelo Belloni	UNB
34	José Antonio Bellini da Cunha Neto	UFSC
35	José Goldemberg	USP
36	José Gomes Bezerra Filho	UFC
37	José Rodrigues Faria Filhos	UFF
38	José Silvério Baía Horta	UFAM
39	Júlio César Passos	UFSC
40	Ligia Regina Sansigolo Kerr-Pontes	UFC

41	Lucivaldo Vasconcelos Barros	UFPA
42	Luiz Henrique Amaral	UNICSUL
43	Marco Antônio Moreira	UFRGS
44	Marcos Antônio Rocha Baltar	UCS
45	Marcos Cortez Campomar	USP
46	Marcos Virmond	ILSL
47	Maria Aparecida Gouvêa	USP
48	Maria Célia Marcondes de Moraes	UFSC
49	Maria Lúcia Magalhães Bosi	UFC
50	Mário Sacomano Neto	UNIMEP
51	Marli André	USP
52	Mateus Canniatti Ponchio	UNIMEP
53	Mauro Sérgio Teixeira de Araújo	UNICSUL
54	Norberto Holz	UFRGS
55	Osmar Fávero	UFF
56	Oswaldo Luiz Gonçalves Quelhas	UFF
57	Paulo Eugênio A. M. Oliveira	UFU
58	Peter Spink	EAESP/FGV
59	Raimunda Magalhães da Silva	UNIFOR
60	Raquel Maria Rigotto	UFC
61	Ricardo José Soares Pontes	UFC
62	Ricardo Ventura Santos	FIOCRUZ
63	Roberto Lobo	Lobo e Associados
64	Roberto Ruas	UFRGS
65	Ronaldo Zwicker	USP
66	Rosélia Piquet	UCM
67	Rosita Saupe	UNIVALI
68	Samir Nagi Yousri Gerges	UFSC
69	Sérgio Luiz Braga França	UFF
70	Silvana Vias	UFSC
71	Simon Schwartzman	IETS
72	Tânia Modesto Veludo-de-Oliveira	USP
73	Thomaz Wood Jr.	EAESP/FGV
74	Vahan Agopyan	USP
75	Valdinei Costa Souza	CAPES
76	Vera Maria F. Candau	PUC-RJ
77	Virgínia Alonso Hortale	FIOCRUZ
78	Vladmir Oliveira da Silveira	PUC/SP
79	Warwick Estevam Kerr	UFU
80	Zulmira de Araújo Hartz	FIOCRUZ

APÊNDICE C – LISTA DE COORDENADORES DE ÁREA DA CAPES CONVIDADOS PARA O DELPHI

Cont.	Área (Capes)	Nome	Instituição
1	Administração, Ciências Contábeis e Turismo	Eliane Pereira Zamith Brito	FGV-SP
2	Antropologia/Arqueologia	Lia Zanotta Machado	UNB
3	Arquitetura e Urbanismo	Andrey Rosenthal Schlee	UNB
4	Artes/Música	Antonia Pereira Bezerra (UFBA)	UFBA
5	Astronomia/Física	Sylvio Roberto Accioly Canuto	USP
6	Biodiversidade	Marcelo Tabarelli - pro-tempore	UFPE
7	Biotecnologia	Maria Fátima Grossi de Sá	EMBRAPA
8	Ciência da Computação	Philippe Olivier Alexandre Navaux	UFRGS
9	Ciência de Alimentos	Maria Beatriz Abreu Glória	UFMG
10	Ciência Política e Relações Internacionais	André Luiz Marengo dos Santos	UFRGS
11	Ciências Agrárias I	Moacir Pasqual	UFLA
12	Ciências Ambientais	Arlindo Philippi Júnior- pro-tempore	USP
13	Ciências Biológicas I	Marcio de Castro Silva Filho	USP/ESALQ
14	Ciências Biológicas II	Leda Quercia Vieira	UFMG
15	Ciências Biológicas III	João Santana da Silva	USP-RP
16	Ciências Sociais Aplicadas I	Maria Helena Weber	UFRGS
17	Direito	Martonio Mont'Alverne Barreto Lima	UNIFOR
18	Economia	Francisco de Sousa Ramos	UFPE
19	Educação	Clarilza Prado de Sousa	PUC-SP
20	Educação Física	André Luiz Felix Rodacki	UFPR
21	Enfermagem	Carmen Gracinda Silvan Scochi	USP-RP
22	Engenharias I	Estevam Barbosa de Las Casas	UFMG
23	Engenharias II	Carlos Hoffmann Sampaio	UFRGS
24	Engenharias III	Nei Yoshihiro Soma	ITA
25	Engenharias IV	Antonio Marcus Nogueira Lima	UFCG
26	Ensino	Antonio Carlos Pavão- pro-tempore	UFPE
27	Farmácia	Dulcinéia Saes Parra Abdala	USP
28	Filosofia/Teologia: subcomissão Filosofia	Danilo Marcondes de Souza Filho	PUC-RJ
29	Geociências	Álvaro Penteado Crósta	UNICAMP
30	Geografia	João Lima Sant'anna Neto	UNESP
31	História	Carlos Fico da Silva Junior	UFRJ
32	Interdisciplinar	Pedro Geraldo Pascutti	UFRJ
33	Letras/Linguística	Dermeval da Hora Oliveira	UFPB
34	Matemática/Probabilidade e Estatística	Nancy Lopes Garcia	UNICAMP
35	Materiais	Carlos Frederico de Oliveira Graeff	UNESP
36	Medicina I	Jose Antonio Rocha Gontijo	UNICAMP

37	Medicina II	Joao Pereira Leite	USP-RP
38	Medicina III	Lydia Masako Ferreira	UNIFESP
39	Medicina Veterinária	Maria Madalena Pessoa Guerra	UFRPE
40	Nutrição	Egberto Gaspar de Moura- pro-tempore	UERJ
41	Odontologia	Isabela Almeida Pordeus	UFMG
42	Planejamento Urbano e Regional/Demografia	Rainer Randolph	UFRJ
43	Psicologia	Antônio Virgílio Bittencourt Bastos	UFBA
44	Química	Luiz Carlos Dias	UNICAMP
45	Saúde Coletiva	Rita de Cassia Barradas Barata	FCMSCSP
46	Serviço Social	Berenice Rojas Couto	PUC-RS
47	Sociologia	Jacob Carlos Lima	UFSCAR
48	Zootecnia/Recursos Pesqueiros	Telma Teresinha Berchielli	UNESP

APÊNDICE D – LISTA DE COORDENAÇÕES DE CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL CONVIDADOS PARA O DELPHI

Cont.	Área de Avaliação	Instituição	Programa
1	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	EAESP/FGV - ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO	GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS
2	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	FACCAMP - FACULDADE CAMPO LIMPO PAULISTA	ADMINISTRAÇÃO DAS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS
3	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	FBV - FACULDADE BOA VIAGEM	GESTÃO EMPRESARIAL
4	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	FEAD - FACULDADE DE ESTUDOS ADMINISTRATIVOS DE MINAS GERAIS	ADMINISTRAÇÃO
5	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	FESP/UPE - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	GESTÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL
6	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	FGV/RJ - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/RJ	ADMINISTRAÇÃO
7	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	FGV/SP - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/SP	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
8	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	FGV/SP - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/SP	GESTÃO INTERNACIONAL
9	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	FPL - FACULDADES INTEGRADAS DE PEDRO LEOPOLDO	ADMINISTRAÇÃO
10	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	FUCAPE - FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQ.EM CONT.ECON.E FINANÇA	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
11	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	IBMEC - FACULDADE DE ECONOMIA E FINANÇAS DO IBMEC	ADMINISTRAÇÃO
12	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	INSPER - INSUPER INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA	ADMINISTRAÇÃO
13	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	PUC/MG - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	ADMINISTRAÇÃO
14	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	PUC-RIO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
15	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	ADMINISTRAÇÃO
16	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UFAM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	CONTABILIDADE E CONTROLADORIA
17	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	ADMINISTRAÇÃO
18	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA
19	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	ADMINISTRAÇÃO
20	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	GESTÃO E ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS
21	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	ADMINISTRAÇÃO

22	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	TURISMO
23	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UNESA - UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL
24	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UNIMEP - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	ADMINISTRAÇÃO
25	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UNP - UNIVERSIDADE POTIGUAR	ADMINISTRAÇÃO
26	ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UPM - UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
27	ANTROPOLOGIA / ARQUEOLOGIA	PUC-GOÍÁS - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOÍÁS	GESTÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL
28	ASTRONOMIA / FÍSICA	CBPF - CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS FÍSICAS	FÍSICA
29	BIOTECNOLOGIA	UNESP/BOT - UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BOTUCATU	PESQUISA E DESENVOLVIMENTO (BIOTECNOLOGIA MÉDICA)
30	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	CESAR - CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE	ENGENHARIA DE SOFTWARE
31	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	UECE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	COMPUTAÇÃO APLICADA
32	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO
33	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	UNIFACS - UNIVERSIDADE SALVADOR	SISTEMAS E COMPUTAÇÃO
34	CIÊNCIA DE ALIMENTOS	UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO LEITE E DERIVADOS
35	CIÊNCIA DE ALIMENTOS	UNI-BH - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	TECNOLOGIA DE ALIMENTOS
36	CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS	IRBr - INSTITUTO RIO BRANCO	DIPLOMACIA
37	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	FUNDECITRU - FUNDO DE DEFESA DA CITRICULTURA (FUNDECITRUS)	CONTROLE DE DOENÇAS E PRAGAS DOS CITROS
38	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	AGROECOSSISTEMAS
39	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	UFV - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	TECNOLOGIA DE CELULOSE E PAPEL
40	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	UNIDERP - UNIV. PARA O DESENVOL. DO ESTADO E DA REGIÃO DO PANTANAL	PRODUÇÃO E GESTÃO AGROINDUSTRIAL
41	CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	UNIFENAS - UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO	SISTEMAS DE PRODUÇÃO NA AGROPECUÁRIA
42	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I	ULBRA - UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	DIAGNÓSTICO GENÉTICO E MOLECULAR
43	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I	ULBRA - UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	GENÉTICA E TOXICOLOGIA APLICADA
44	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I	UNINILTON - CENTRO UNIVERSITÁRIO NILTON LINS	BIOLOGIA URBANA
45	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	FIOCRUZ - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ	TECNOLOGIA DE IMUNOBOLÓGICOS
46	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	FARMACOLOGIA
47	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	INOVAÇÃO BIOFARMACÊUTICA
48	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	FARMACOLOGIA
49	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO

50	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS I	UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	GESTÃO DA INFORMAÇÃO
51	ECOLOGIA E MEIO AMBIENTE	IPÊ - INSTITUTO DE PESQUISAS ECOLÓGICAS	CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
52	ECONOMIA	FEAD - FACULDADE DE ESTUDOS ADMINISTRATIVOS DE MINAS GERAIS	ECONOMIA DE EMPRESAS
53	ECONOMIA	FGV/RJ - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/RJ	ECONOMIA
54	ECONOMIA	FGV/SP - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/SP	ECONOMIA
55	ECONOMIA	FUFSE - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	DESENVOLVIMENTO REGIONAL E GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS LOCAIS
56	ECONOMIA	IBMEC - FACULDADE DE ECONOMIA E FINANÇAS DO IBMEC	ECONOMIA
57	ECONOMIA	INSPER - INSPER INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA	ECONOMIA - SP
58	ECONOMIA	UCAM - UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES	ECONOMIA E GESTÃO EMPRESARIAL (SBI)
59	ECONOMIA	UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	ECONOMIA
60	ECONOMIA	UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	ECONOMIA
61	ECONOMIA	UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
62	ECONOMIA	UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	ECONOMIA
63	ECONOMIA	UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	ECONOMIA
64	EDUCAÇÃO FÍSICA	UVA - UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA	FONOAUDIOLOGIA
65	ENFERMAGEM	UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	ENFERMAGEM
66	ENFERMAGEM	UNESP/BOT - UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BOTUCATU	ENFERMAGEM
67	ENGENHARIAS I	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE CAMPOS	ENGENHARIA AMBIENTAL
68	ENGENHARIAS I	FACHA - FACULDADE DE ARACRUZ	TECNOLOGIA AMBIENTAL
69	ENGENHARIAS I	IPT - INSTITUTO DE PESQ.TECNOLÓGICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	HABITAÇÃO: PLANEJAMENTO E TECNOLOGIA
70	ENGENHARIAS I	PUC-RIO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	ENGENHARIA URBANA E AMBIENTAL
71	ENGENHARIAS I	UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	ENGENHARIA AMBIENTAL
72	ENGENHARIAS I	UFOP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	CONSTRUÇÃO METÁLICA
73	ENGENHARIAS I	UFOP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	ENGENHARIA GEOTÉCNICA
74	ENGENHARIAS I	UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	ENGENHARIA AMBIENTAL
75	ENGENHARIAS I	UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	ENGENHARIA URBANA
76	ENGENHARIAS I	UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	PROJETO DE ESTRUTURAS

77	ENGENHARIAS I	UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	ENGENHARIA CIVIL
78	ENGENHARIAS I	UNAERP - UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO	TECNOLOGIA AMBIENTAL
79	ENGENHARIAS II	IEN - INSTITUTO DE ENGENHARIA NUCLEAR	CIÊNCIA E TECNOLOGIA NUCLEARES: ENGENHARIA DE REATORES
80	ENGENHARIAS II	IPT - INSTITUTO DE PESQ. TECNOLÓGICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	PROCESSOS INDUSTRIAIS
81	ENGENHARIAS II	IST - INSTITUTO SUPERIOR TUPY	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
82	ENGENHARIAS II	UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	ENGENHARIA DE MINAS, METALÚRGICA E DE MATERIAIS
83	ENGENHARIAS II	UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	TECNOLOGIA DE PROCESSOS QUÍMICOS E BIOQUÍMICOS
84	ENGENHARIAS II	UPM - UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	ENGENHARIA DE MATERIAIS
85	ENGENHARIAS III	FESP/UPE - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	TECNOLOGIA DA ENERGIA
86	ENGENHARIAS III	IFSC - INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECNOL. DE SANTA CATARINA	MECATRÔNICA
87	ENGENHARIAS III	IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECN. DE SÃO PAULO	AUTOMAÇÃO E CONTROLE DE PROCESSOS
88	ENGENHARIAS III	INMETRO - INSTIT. NAC. METROLOGIA, NORMALIZAÇÃO E QUALIDADE INDUSTRIAL	METROLOGIA E QUALIDADE
89	ENGENHARIAS III	IST - INSTITUTO SUPERIOR TUPY	ENGENHARIA MECÂNICA
90	ENGENHARIAS III	ITA - INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA	ENGENHARIA AERONÁUTICA E MECÂNICA
91	ENGENHARIAS III	PUC-RIO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
92	ENGENHARIAS III	UCAM - UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES	PESQUISA OPERACIONAL E INTELIGÊNCIA COMPUTACIONAL
93	ENGENHARIAS III	UFAM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
94	ENGENHARIAS III	UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	ENGENHARIA INDUSTRIAL
95	ENGENHARIAS III	UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	SISTEMAS DE GESTÃO
96	ENGENHARIAS III	UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
97	ENGENHARIAS III	UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	MEIO AMBIENTE URBANO E INDUSTRIAL
98	ENGENHARIAS III	UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
99	ENGENHARIAS III	UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	ENGENHARIA MECÂNICA
100	ENGENHARIAS III	UNIARA - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

101	ENGENHARIAS III	UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	ENGENHARIA AUTOMOBILÍSTICA
102	ENGENHARIAS III	UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	ENGENHARIA MECÂNICA
103	ENGENHARIAS III	USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	ENGENHARIA AUTOMOTIVA
104	ENGENHARIAS IV	IPT - INSTITUTO DE PESQ. TECNOLÓGICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO
105	ENGENHARIAS IV	UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	ENGENHARIA ELÉTRICA
106	ENGENHARIAS IV	UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	ENGENHARIA ELÉTRICA
107	ENGENHARIAS IV	UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	ENGENHARIA ELÉTRICA
108	ENGENHARIAS IV	UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	ENGENHARIA ELÉTRICA
109	ENGENHARIAS IV	UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	ENGENHARIA ELÉTRICA
110	ENGENHARIAS IV	UNIVAP - UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	BIOENGENHARIA
111	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
112	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	FIOCRUZ - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ	ENSINO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE
113	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	FURB - UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA
114	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	IFRJ - INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOL. DO RIO DE JANEIRO	ENSINO DE CIÊNCIAS
115	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	PUC/MG - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	ENSINO
116	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	PUC/SP - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
117	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UEA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA
118	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UEPB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
119	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
120	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
121	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UFMS - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	ENSINO DE CIÊNCIAS
122	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UFOP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
123	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	ENSINO DE FÍSICA
124	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	ENSINO DE MATEMÁTICA
125	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	ENSINO DE FÍSICA
126	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UFRN - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

127	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS
128	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	ENSINO DE CIÊNCIAS
129	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNICSUL - UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
130	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
131	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UniFOA - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA	ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE
132	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIFRA - CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO	ENSINO DE FÍSICA E DE MATEMÁTICA
133	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIGRANRIO - UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - PROF JOSE DE SOUZA HERDY	ENSINO DAS CIÊNCIAS
134	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIPLI - CENTRO UNIVERSITÁRIO PLÍNIO LEITE	ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE
135	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIVATES - CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES	ENSINO DE CIÊNCIAS EXATAS
136	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	URI - UNIV. REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	ENSINO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
137	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	USS - UNIVERSIDADE SEVERINO SOMBRA	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
138	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	USS - UNIVERSIDADE SEVERINO SOMBRA	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
139	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UTFPR - UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
140	FARMÁCIA	PUC-GOÍÁS - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOÍÁS	GESTÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM TECNOLOGIA FARMACÊUTICA
141	FARMÁCIA	UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS
142	FARMÁCIA	UNIBAN - UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO	FARMÁCIA
143	FILOSOFIA/TEOLOGIA: subcomissão TEOLOGIA	EST - ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA	TEOLOGIA
144	HISTÓRIA	FGV/RJ - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/RJ	FGV/RJ - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/RJ
145	INTERDISCIPLINAR	CEETEPS - CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA	TECNOLOGIA: GESTÃO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO
146	INTERDISCIPLINAR	CESGRANRIO - FUNDAÇÃO CESGRANRIO	AVALIAÇÃO
147	INTERDISCIPLINAR	CIMATEC - FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI CIMATEC	GESTÃO E TECNOLOGIA INDUSTRIAL - GETEC
148	INTERDISCIPLINAR	DIRETORIO - ESCOLA DE DIREITO DO RIO DE JANEIRO	PODER JUDICIÁRIO
149	INTERDISCIPLINAR	EESP/FGV - ESCOLA DE ECONOMIA DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGA	AGROENERGIA
150	INTERDISCIPLINAR	FEEVALE - CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE	INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE
151	INTERDISCIPLINAR	FIOCRUZ - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE
152	INTERDISCIPLINAR	FIOCRUZ - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ	VIGILÂNCIA SANITÁRIA
153	INTERDISCIPLINAR	FTC - FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS	BIOENERGIA

154	INTERDISCIPLINAR	FVC - FUNDAÇÃO VISCONDE DE CAIRU	DESENVOLVIMENTO HUMANO E RESPONSABILIDADE SOCIAL
155	INTERDISCIPLINAR	INPI - INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL	PROPRIEDADE INTELECTUAL E INOVAÇÃO
156	INTERDISCIPLINAR	IPA - CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA	REABILITAÇÃO E INCLUSÃO
157	INTERDISCIPLINAR	IPT - INSTITUTO DE PESQ. TECNOLÓGICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	TECNOLOGIA AMBIENTAL
158	INTERDISCIPLINAR	ITEP - ASSOCIAÇÃO INSTITUTO DE TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO	TECNOLOGIA AMBIENTAL
159	INTERDISCIPLINAR	LACTEC - INSTITUTO DE TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO	DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA
160	INTERDISCIPLINAR	SENAC - CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC	GESTÃO INTEGRADA EM SAÚDE DO TRABALHO E MEIO AMBIENTE
161	INTERDISCIPLINAR	UCB - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	GESTÃO DO CONHECIMENTO E DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO
162	INTERDISCIPLINAR	UECE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
163	INTERDISCIPLINAR	UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL
164	INTERDISCIPLINAR	UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	AValiação DE POLÍTICAS PÚBLICAS
165	INTERDISCIPLINAR	UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
166	INTERDISCIPLINAR	UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	DEFESA E SEGURANÇA CIVIL
167	INTERDISCIPLINAR	UFMS - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	ESTUDOS FRONTEIRIÇOS
168	INTERDISCIPLINAR	UFOP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	SUSTENTABILIDADE SÓCIO-ECONÔMICA AMBIENTAL
169	INTERDISCIPLINAR	UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	GESTÃO DOS RECURSOS NATURAIS E DESENVOLVIMENTO LOCAL NA AMAZ
170	INTERDISCIPLINAR	UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE
171	INTERDISCIPLINAR	UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	PATRIMÔNIO CULTURAL
172	INTERDISCIPLINAR	UFT - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
173	INTERDISCIPLINAR	ULBRA - UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ENGENHARIA: ENERGIA, AMBIENTE E MATERIAIS
174	INTERDISCIPLINAR	UNA - CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL
175	INTERDISCIPLINAR	UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
176	INTERDISCIPLINAR	UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	REGULAÇÃO E GESTÃO DE NEGÓCIOS
177	INTERDISCIPLINAR	UNEC - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CARATINGA	MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

178	INTERDISCIPLINAR	UNESP/BAU - UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU	TELEVISÃO DIGITAL: INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO
179	INTERDISCIPLINAR	UNIBAN - UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO	ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI
180	INTERDISCIPLINAR	UNIBAN - UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO	REABILITAÇÃO DO EQUILÍBRIO CORPORAL E INCLUSÃO SOCIAL
181	INTERDISCIPLINAR	UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	SAÚDE, INTERDISCIPLINARIDADE E REABILITAÇÃO
182	INTERDISCIPLINAR	UNIFACS - UNIVERSIDADE SALVADOR	REGULAÇÃO DA INDÚSTRIA DE ENERGIA
183	INTERDISCIPLINAR	UNILASALLE - CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS
184	INTERDISCIPLINAR	UNIMONTES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	CUIDADO PRIMÁRIO EM SAÚDE
185	INTERDISCIPLINAR	UNISUAM - CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA	DESENVOLVIMENTO LOCAL
186	INTERDISCIPLINAR	UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	CIÊNCIAS AMBIENTAIS
187	INTERDISCIPLINAR	UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
188	INTERDISCIPLINAR	UNIVALI - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
189	INTERDISCIPLINAR	UNIVALI - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	SAÚDE E GESTÃO DO TRABALHO
190	INTERDISCIPLINAR	UP - UNIVERSIDADE POSITIVO	GESTÃO AMBIENTAL
191	INTERDISCIPLINAR	UVA - UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA	PSICANÁLISE, SAÚDE E SOCIEDADE
192	MATEMÁTICA / PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	IMPA - ASSOCIAÇÃO INSTITUTO NACIONAL DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA	MÉTODOS MATEMÁTICOS EM FINANÇAS
193	MATEMÁTICA / PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	UNESP/RC - UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO	MATEMÁTICA UNIVERSITÁRIA
194	MATEMÁTICA / PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	MATEMÁTICA UNIVERSITÁRIA
195	MATERIAIS	FEEVALE - CENTRO UNIVERSITARIO FEEVALE	TECNOLOGIA DE MATERIAIS E PROCESSOS INDUSTRIAIS
196	MATERIAIS	UniFOA - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA	MATERIAIS
197	MEDICINA	UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAUL	MEDICINA INTERNA E TERAPÊUTIC
198	MEDICINA I	UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	ECONOMIA DA SAÚDE
199	MEDICINA II	UNISA - UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO	ANÁLISES CLÍNICAS
200	MEDICINA VETERINÁRIA	UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	HIGIENE, INSPEÇÃO E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS DE ORIGEM ANIMAL
201	ODONTOLOGIA	EBMSP - ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA	ODONTOLOGIA
202	ODONTOLOGIA	FEB - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BARRETOS	CIÊNCIAS ODONTOLÓGICAS
203	ODONTOLOGIA	ILAPEO - INSTIT LATINO AMERICANO PESQ E ENS	ODONTOLOGIA

		ODONTOLOGICO ILAPEO LTDA	
204	ODONTOLOGIA	IPEN - INSTITUTO DE PESQUISAS ENERGÉTICAS E NUCLEARES	LASERS EM ODONTOLOGIA
205	ODONTOLOGIA	PUC/MG - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	ODONTOLOGIA
206	ODONTOLOGIA	UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	CLINICA ODONTOLÓGICA
207	ODONTOLOGIA	UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	IMPLANTODONTIA
208	ODONTOLOGIA	UNESA - UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	ODONTOLOGIA
209	ODONTOLOGIA	UNIARARAS - CENTRO UNIVERSITÁRIO HERMINIO OMETTO	ODONTOLOGIA
210	ODONTOLOGIA	UNICAMP/Pi - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS/PIRACICABA	ODONTOLOGIA EM SAÚDE COLETIVA
211	ODONTOLOGIA	UNICID - UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	ORTODONTIA
212	ODONTOLOGIA	UNIGRANRIO - UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - PROF JOSE DE SOUZA HERDY	ODONTOLOGIA
213	ODONTOLOGIA	UNINGÁ - FACULDADE INGÁ	ODONTOLOGIA
214	ODONTOLOGIA	UP - UNIVERSIDADE POSITIVO	ODONTOLOGIA CLÍNICA
215	ODONTOLOGIA	USC - UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO	ODONTOLOGIA
216	ODONTOLOGIA	UVA - UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA	ODONTOLOGIA
217	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA	ALFA - FACULDADE ALVES FARIA	DESENVOLVIMENTO REGIONAL
218	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA	UCAM - UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES	PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE (SBI)
219	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA	UCSAL - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR	PLANEJAMENTO AMBIENTAL
220	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA	UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	PLANEJAMENTO TERRITORIAL E DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AMBIENTAL
221	QUÍMICA	UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	QUÍMICA
222	QUÍMICA	UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	QUÍMICA
223	SAÚDE COLETIVA	FCMSCSP - FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA STA. CASA DE SÃO PAULO	SAÚDE COLETIVA
224	SAÚDE COLETIVA	FESP/UPE - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	VIGILÂNCIA SOBRE SAÚDE
225	SAÚDE COLETIVA	FIOCRUZ - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ	SAÚDE MATERNO-INFANTIL
226	SAÚDE COLETIVA	FIOCRUZ - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ	SAÚDE PÚBLICA
227	SAÚDE COLETIVA	FIOCRUZ - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ	SAÚDE PÚBLICA E MEIO AMBIENTE
228	SAÚDE COLETIVA	NESC/CPqAM - CENTRO DE PESQUISA AGGEU MAGALHÃES / FIOCRUZ	SAÚDE PÚBLICA

229	SAÚDE COLETIVA	UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	GESTÃO DE SERVIÇOS DE SAÚDE
230	SAÚDE COLETIVA	UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	SAÚDE COLETIVA
231	SAÚDE COLETIVA	UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	SAÚDE COLETIVA
232	SAÚDE COLETIVA	UFPEL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	SAÚDE PÚBLICA BASEADA EM EVIDÊNCIA
233	SAÚDE COLETIVA	UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	EPIDEMIOLOGIA
234	SAÚDE COLETIVA	UNESA - UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	SAÚDE DA FAMÍLIA
235	SAÚDE COLETIVA	USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	VIGILÂNCIA EM SAÚDE PÚBLICA
236	SOCIOLOGIA	UECE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS
237	ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS	PUC-GOIÁS - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	TECNOLOGIA EM AQUICULTURA CONTINENTAL
238	ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS	UFV - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	ZOOTECNIA
239	ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS	UNICASTELO - UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO	PRODUÇÃO ANIMAL

APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA APLICADO NA PRIMEIRA RODADA DA DELPHI

CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES DA DELPHI

Prezado(a),

sou aluno do curso de Doutorado em Administração do Núcleo de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia. Desenvolvo tese sobre a avaliação de cursos de mestrado profissional, sob orientação do Prof. Dr. Adriano Leal Bruni.

Devido ao seu relacionamento com o tema mestrado profissional ou com o tema avaliação, estou entrando em contato no sentido de solicitar sua ajuda. Sua participação não é aleatória. O seu envolvimento com os temas em questão torna sua percepção, experiência, perspectivas e opiniões muito relevantes para o andamento dessa pesquisa.

A pesquisa está subdividida em duas etapas. Essa etapa envolve a identificação de indicadores de impacto que poderiam ser utilizados em processos avaliativos, especificamente para avaliação de cursos de mestrado profissional. Usa-se a técnica Delphi, que objetiva obter uma opinião consensual entre um grupo de participantes, por meio de uma série de questionários que são aplicados e reaplicados sem a interação direta e identificada dos respondentes. Em geral, as pesquisas com a técnica Delphi terminam em até três rodadas, podendo este número variar para um pouco mais ou um pouco menos.

Assim, sua informação, combinada, analisada e consolidada com as provenientes de outros participantes, será uma importante fonte de dados para o prosseguimento da pesquisa.

Peço a gentileza de responder à primeira rodada, ao tempo em que também solicito seu compromisso no sentido de participar também das próximas coletas, com resposta aos demais questionários. A continuidade é fundamental para o

refinamento das opiniões e obtenção do consenso. Ademais, reitera-se que não há respostas certas ou erradas.

Os questionários serão tratados de forma estritamente confidencial, não sendo divulgadas quaisquer informações que identifiquem os participantes, sendo que o anonimato dos mesmos é uma das características da técnica Delphi.

As conclusões gerais dessa pesquisa certamente serão públicas e, se houver interesse da sua parte, assinale este interesse no questionário e notificá-lo-emos prontamente quando os resultados se tornarem públicos. É importante ressaltar também que sua opinião é livre, não-obrigatória podendo ser interrompida a qualquer momento.

Clique no botão “Próximo” para ter acesso ao questionário da primeira fase da pesquisa.

Caso tenha qualquer dúvida, favor contatar por meio dos seguintes endereços eletrônicos: roberto.brazileiro@ufba.br ou robertobrazileiro@gmail.com. O telefone de contato é (71) 9185-5655.

Atenciosamente,

Roberto Brasileiro Paixão - Pesquisador, aluno do curso de Doutorado da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. Adriano Leal Bruni - Orientador, Professor Doutor do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia.

CRONOGRAMA DESTA ETAPA:

12/09/2011 - Envio, pelo pesquisador, da carta convite e questionário da 1ª rodada.

26/09/2011 - Data limite para o retorno do material inicial, ou seja, para a resposta do questionário pelo participante da 1ª rodada.

30/09/2011 - Envio, pelo pesquisador, do questionário da 2ª coleta com estatísticas e feedback das respostas dos participantes da 1ª rodada.

14/10/2011 - Data limite para o retorno do material inicial, ou seja, para a resposta do questionário pelo participante da 2ª rodada.

18/10/2011 - Envio, pelo pesquisador, do questionário da 3ª coleta com estatísticas e feedback das respostas dos participantes da 2ª rodada.

01/11/2011 - Data limite para o retorno do material inicial, ou seja, para a resposta do questionário pelo participante da 3ª rodada.

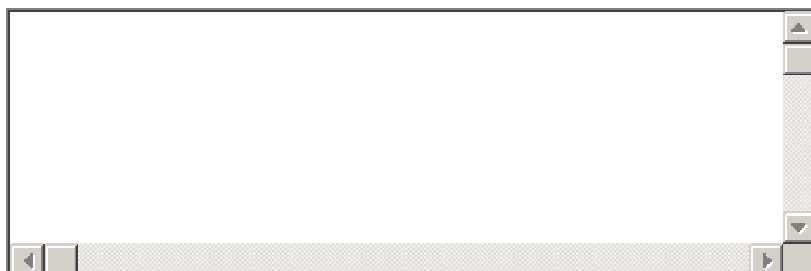
Indicadores de impacto presentes no sistema de avaliação da Capes

Para cada um dos indicadores listados abaixo, marque o grau de importância que lhe convier, seguindo uma escala de 1 (baixa importância) a 5 (elevada importância). Ressalta-se que estes indicadores constam na ficha de avaliação da Capes para os mestrados profissionais, relativa ao triênio 2007-2009.

- Impacto do trabalho de conclusão do egresso e da atuação profissional do egresso, medido através de informações sobre o trabalho, incluindo impacto em uma ou mais organizações, e sobre a atuação do egresso durante pelo menos três anos após a formação (indicadores quantitativos do tipo antes ou depois).

1 2 3 4 5

Comentários sobre este indicador:

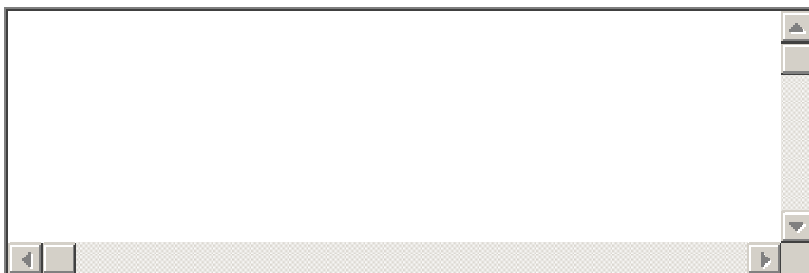


- Impacto do programa, medido através da contribuição do programa para o desenvolvimento das pessoas, organizações e sociedade, podendo ser em uma das

seguintes esferas: social, educacional, tecnológica, econômica, sanitária, cultural, artística, profissional, legal ou outras pertinentes.

1 2 3 4 5

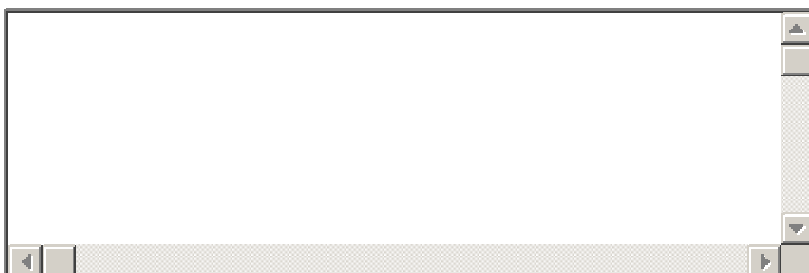
Comentários sobre este indicador:

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons: a triangle pointing up, a square, and a triangle pointing down. On the bottom side, there are two small square buttons: a triangle pointing left and a triangle pointing right.

- Percepção dos impactos pelos egressos ou organizações beneficiadas, medido através da opinião dos egressos (coleta por e-mail em até um ano após a conclusão do curso) e das organizações beneficiadas pelo curso (coleta via relatório sintético com principais impactos e resultados alcançados).

1 2 3 4 5

Comentários sobre este indicador:

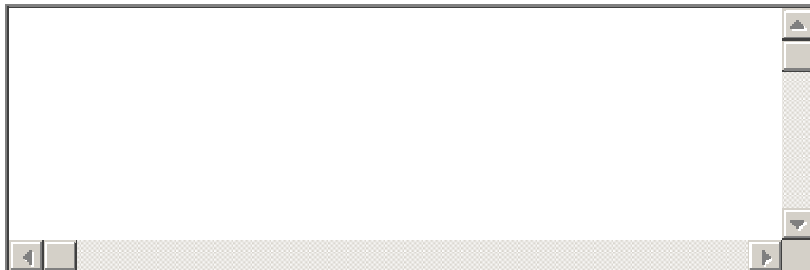
A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons: a triangle pointing up, a square, and a triangle pointing down. On the bottom side, there are two small square buttons: a triangle pointing left and a triangle pointing right.

Outros indicadores de impacto

É muito importante para a pesquisa a identificação de outros indicadores de impacto, além dos listados anteriormente. Caso deseje sugerir um ou mais indicadores, acrescente-os nos quadros a seguir, informando também a sua unidade de medida, o modo de medição e algum comentário sobre o mesmo.

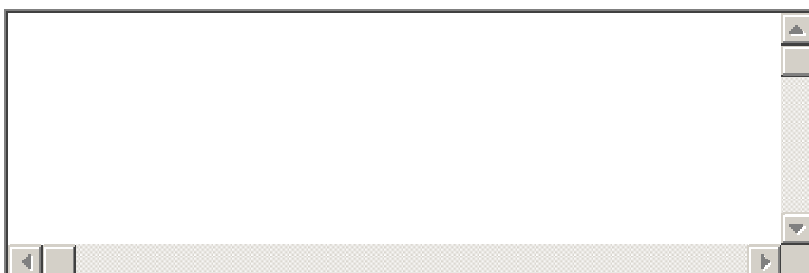
- Sugestão de indicador

(Informar indicador, unidade de medida, modo de medição e algum comentário que julgar pertinente.)

An empty rectangular text input field with a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

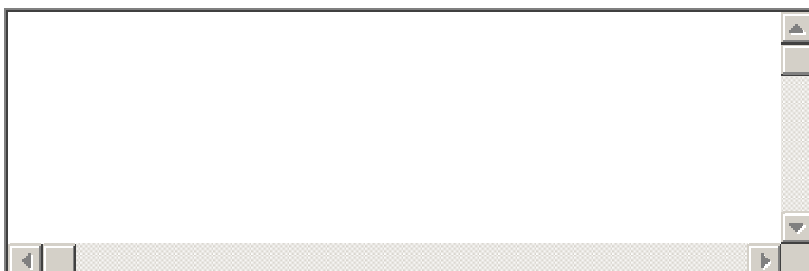
- Sugestão de indicador

(Informar indicador, unidade de medida, modo de medição e algum comentário que julgar pertinente.)

An empty rectangular text input field with a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

- Sugestão de indicador

(Informar indicador, unidade de medida, modo de medição e algum comentário que julgar pertinente.)

An empty rectangular text input field with a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

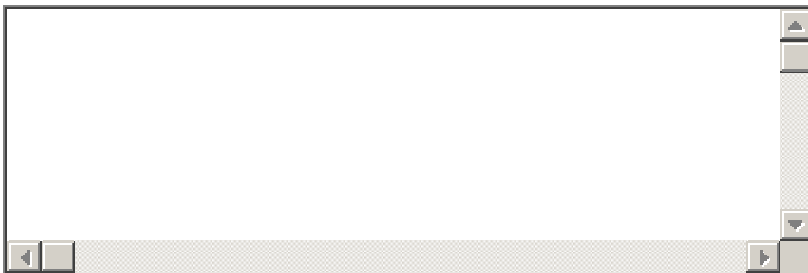
- Sugestão de indicador

(Informar indicador, unidade de medida, modo de medição e algum comentário que julgar pertinente.)

An empty rectangular text input field with a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

- Sugestão de indicador

(Informar indicador, unidade de medida, modo de medição e algum comentário que julgar pertinente.)

An empty rectangular text input field with a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

Informações complementares

Gentileza completar o questionário com algumas informações complementares.

- Gênero:

- Masculino
- Feminino

- Escolaridade:

(Informar o maior nível concluído.)

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Outro

- Idade:

- Há quanto tempo (anos) você estuda, pesquisa ou trabalha com temas relativos à avaliação de mestrados profissionais?

- Vínculo profissional:

- Empresa privada
- Empresa pública
- IES privada
- IES pública
- Outro

- Em qual unidade federativa (Estado) você atua?

- Indique sua área de formação superior:

- Indique sua área de atuação principal:

- Caso deseje receber os resultados desta pesquisa, informe um e-mail.

APÊNDICE F – LISTA DE RESPOSTAS OBTIDAS NA PRIMEIRA ETAPA DA DELPHI

Lista de respostas obtidas na primeira etapa da Delphi. Os indicadores de impacto foram agrupados em função da ideia central (em negrito) obtida a partir de cada texto original. Os trechos em negrito referem-se às ideias centrais identificadas nos trechos originais. Ressalta-se ainda que uma resposta transcrita literalmente na coluna do texto original pode aparecer mais de uma vez na tabela, desde que contenha mais de uma ideia central.

Indicador	Texto Original
Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças; caracterização do tipo de mudança; classificação das alterações e resultados alcançados)	Ocupação dos egressos antes da conclusão do Mestrado.
	Progressão profissional dos egressos nas empresas
	Processos de trabalho: se houve ou não mudanças; caracterização do tipo de mudança; classificação das alterações e resultados alcançados.
	IMPACTO DE PRODUÇÃO TÉCNICA DISCENTE E DOCENTE. METRICA PARA AVALIAR O NUMERO E IMPACTO NO PROCESSO PRODUTIVO, EM TERMOS DE GANHO DE PRODUTIVIDADE, DE INCORPORAÇÃO DE INOVAÇÃO, DE MELHORIA DE STATUS FUNCIONAL DO EX ALUNO/EGRESSO DO PROGRAMA.
	atuação do egresso em níveis decisórios mais estratégicos na organização
	trajetória ocupacional do egresso: mudança para organizações de maior relevância ou impacto social
Adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado	desenvolvimento de uma perspectiva de investigação (científica) para lidar com os problemas e desafios organizacionais (propostas de estudos, levantamentos, diagnósticos) como base para definição de políticas organizacionais.
Alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais)	Percentual de alunos que trabalham formalmente em empresas. O modo de medição se daria por registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais. Este indicador serviria para avaliar se os mestrandos são realmente profissionais ou se encaram o mestrado profissional como algo mais fácil que o mestrado acadêmico. Também indicaria o potencial de organizações beneficiadas com os trabalhos de conclusão de curso.
Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional	Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dissertações para a realidade empresarial da região e nacional: 1 a 5 Nota 5

<p>Atividades dos docentes do quadro permanente na iniciação científica junto à graduação (número de alunos com Iniciação científica, área de estudos, metodologias empregadas)</p>	<p>indicador de impacto das atividades dos docentes do quadro permanente do Programa na iniciação científica junto à graduação. Unidade de medida: quantitativa e qualitativa. Modo de medição: número de alunos com Iniciação científica, área de estudos, metodologias empregadas.</p>
<p>Comunicações com o público técnico e geral (jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites)</p>	<p>Participação do egresso em eventos profissionais com apresentação dos resultados do trabalho desenvolvido.</p> <p>Meios de publicização do produto gerado pelo MP, mapeando-se publicações institucionais, sites, publicação em periódico científico e/ou de circulação local, regional ou nacional, anais de eventos científicos.</p> <p>Divulgação Técnica de artigos publicados em revistas técnicas, jornais e revistas de divulgação para o público em geral; apresentação de trabalho; publicação em conferência; programa de rádio ou televisão; divulgação dos trabalhos realizados e resultados obtidos em congressos técnicos com efetiva participação dos profissionais do setor; e em publicações técnicas com expressiva circulação nesse setor deve ser especialmente valorizada. unidade de medida = numero de materiais produzidos. modo de medição = nível de utilização: local, regional, nacional, internacional.</p>
<p>Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa</p>	<p>Evolução curricular do discente. Unidade de medida: a mesma utilizada. Modo de medição: tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa.</p>
<p>Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas)</p>	<p>A médio prazo, a incorporação de novos métodos e novos objetos de conhecimento nos currículos de escolas da região</p> <p>Quantidade de organizações atendidas por "escola júnior". Medir se os alunos de mestrado profissional resolveram problemas ou prestaram consultorias a pequenas empresas ou ONGs. Os trabalhos de disciplinas podem envolver resoluções de problemas práticos de organizações.</p> <p>como muitos dos nossos alunos são de órgãos públicos é importante saber se a formação no mestrado profissional resultou em colaborações para a formulação e implementação de políticas públicas.</p> <p>IMPACTO DE PRODUÇÃO TÉCNICA DISCENTE E DOCENTE. METRICA PARA AVALIAR O NUMERO E IMPACTO NO PROCESSO PRODUTIVO, EM TERMOS DE GANHO DE PRODUTIVIDADE, DE INCORPORAÇÃO DE INOVAÇÃO, DE MELHORIA DE STATUS FUNCIONAL DO EX ALUNO/EGRESSO DO PROGRAMA.</p> <p>desenvolvimento, pelo egresso, de projetos de inovação na gestão da organização em que se insere (melhoria de processos, melhoria da qualidade dos resultados obtidos)</p> <p>Aplicação do produto de sua dissertação nas escolas da rede pública. Unidade de medida, escolas atingidas.</p>

	<p>Relação entre os estudos realizados, a teoria existente, e a importância para a organização objeto do estudo. Medido por:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) publicação de relatório técnico; 2) Apresentação de relatório técnico para as organizações; 3) Manifestação de importância, por parte da organização; <p>1. Impacto dos trabalhos produzidos por egressos e docentes do Programa sobre políticas e práticas implantadas por órgãos e entidades governamentais na área de atuação do Mestrado Profissionalizante. Unidade de medida: Documentos, relatórios e demais textos comprobatórios. Modo de medição: medida adotada, tempo de permanência, número de pessoas ou entidades atendidas.</p> <p>Prestação de Serviço: mostrar o número de serviços prestados pelos alunos e docentes dos programas relativos a serviços técnicos, consultoria, assessoria, parecer, serviço na área de saúde, avaliação de tecnologia em saúde; análise da situação epidemiológica; estudos sobre comportamentos atitudes e práticas em saúde; análises econômicas; resultado do desempenho clínico. Embora ainda estejamos discutindo esse indicador, creio que a medida seria número de prestações de serviços. Modo de medição, por enquanto informação no qualitativo do COLETA CAPES, mas no futuro como um item específico dos coleta para mestrados profissionais.</p>
Inserção em setores de P&D dentro das organizações (quando existente)	inserção em setores de P&D dentro das organizações (quando existente)
Intercâmbios, parcerias, colaborações, cooperações e pesquisas realizadas junto a outras instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais	<p>Parcerias/convênios com instituições - número de parcerias/ano. As parcerias/convênios com instituições celebradas anualmente pode ser um indicador interessante de impacto.</p> <p>Outra produção importante no MP são as pesquisas conjuntas, que envolvem diversas universidades e centros de pesquisa (tanto nacionais, como internacionais). Seria a valorização da característica multidisciplinar (interdisciplinar - em alguns casos).</p> <p>relacionamento com outras instituições de ensino e pesquisa no Brasil e no exterior, mensurado através da existência e resultados de projetos de intercâmbio, colaboração, cooperação e pesquisa</p>
Manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo	<p>Percepção dos empresários quanto aos benefícios que o egresso proporciona à organização. 1 a 5 Nota 4</p> <p>Relação entre os estudos realizados, a teoria existente, e a importância para a organização objeto do estudo. Medido por:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) publicação de relatório técnico; 2) Apresentação de relatório técnico para as organizações; 3) Manifestação de importância, por parte da organização;

Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional por ano	<p>Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional - número/ano.</p> <p>Considerando a experiência do MP que coordeno, uma forma de medir o impacto poderia ser por meio do acompanhamento do número anual de inscrições para ingressar no programa. Pois, percebemos que o nosso programa está tendo um número crescente de inscrições, o que, de certa forma, demonstra o impacto na sociedade.</p>
Número de patentes que tenham culminado com a criação de produtos ou serviços	<p>Patentes que tenham virado produto</p>
Parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas)	<p>Indicador de parceria com empresas</p> <p>- escala numérica, conforme graduação de empresas no setor produtivo</p>
Produção de cunho técnico (patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde)	<p>Indicador: Produção técnica. Unidade de medida: Itens de produção técnica conforme Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação. Modo de medição: Envio de exemplares de produção técnica (quando pertinente) ou outro tipo de documentação (quando pertinente).</p>
	<p>Existência de produto associado além da pesquisa/dissertação que está sendo aplicado na prática.</p> <p>O produto pode ser na forma de obra bibliográfica técnica (livro técnico, relatório e/ou parecer técnico, etc...), banco de dados, protótipo físico, estabelecimento de processo ou procedimento técnico, etc...</p> <p>A medida pode ser a quantidade/número desses produtos gerados.</p>
	<p>produção técnica dos egressos: apostilas, livros, manuais</p>
	<p>inovação - potencial do produto desenvolvido</p>
	<p>PRODUÇÃO TECNICA DE ALUNOS DO CURSO. METRICAS A DEFINIR</p>
	<p>Desenvolvimento de técnicas e ferramentas para aplicação práticas nas empresas na percepção do empresário: 1 a 5 Nota 4</p>
	<p>Produção tecnológica. É urgentemente necessário criar um qualis tecnológico que permita medir a produção técnica do curso. Isso hoje ainda é muito qualitativo. Afinal, o que é importante de ser produzido em cada uma das áreas de conhecimento?</p>
	<p>Patentes e processos.</p>
<p>Produto:kit, vacina, procedimento</p>	
<p>Creio que o desafio é que possamos medir o impacto das produções técnicas. Quer no mercado (com implementações), quer por patentes e outras formas de garantia da propriedade. O que medir e Como medir? realmente são pontos muito complicados, uma vez que há diversos tipos de produção técnica, desde o desenvolvimento de vacinas até o programas espaciais. Acredito que esse indicador e as formas de medição pode ser um desafio para ser discutido nas câmaras setoriais.</p>	

	<p>1. Impacto dos trabalhos produzidos por egressos e docentes do Programa sobre políticas e práticas de gestão de empresas, instituições e demais entidades da sociedade. Unidade de medida: Documentos, relatórios e demais textos que comprovem a articulação entre os trabalhos e as políticas e práticas. Modo de medição: tipo de medida adotada e tempo de permanência.</p> <p>produção técnica profissional, mensurada a partir de monografias de cursos lato-sensu, projetos de pesquisa e extensão (difere da produção técnico científica tradicional por envolver trabalhos aplicados e de circulação mais restrita)</p> <p>Desenvolvimento de material didático e instrucional do tipo manuais e protocolos. unidade de medida = número de materiais produzidos. modo de medição = nível de utilização: local, regional, nacional, internacional</p> <p>Desenvolvimento de produtos como aplicativos, protótipos, softwares sem registro, serviços de informação. unidade de medida = número de materiais produzidos. modo de medição = nível de utilização: local, regional, nacional, internacional.</p>
<p>Publicação em periódicos de cunho técnico</p>	<p>Publicação de artigos referentes a sua dissertação em revista técnica tendo como critério apenas o fato de ser da própria instituição, do estado, da região ou de outros estados da federação que não sejam da região.</p> <p>Acredito que o impacto do mestrado profissional pode ser também avaliado por meio da publicação em periódicos do produto construído no mestrado, nesse caso, é fundamental que o produto tenha sido aplicado e avaliado. A difusão de produtos do MPs faz com que os resultados produzidos no curso não fiquem restrito ao professor que realizou a dissertação</p> <p>ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIODICOS TECNICOS E DA ÁREA DE ATUAÇÃO DO ALUNO(SOMENTE SAO CONSIDERADOS COMO RELEVANTES ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIODICOS CIENTIFICOS)</p> <p>Relação entre os estudos realizados, a teoria existente, e a importância para a organização objeto do estudo. Medido por: 1) publicação de relatório técnico; 2) Apresentação de relatório técnico para as organizações; 3) Manifestação de importância, por parte da organização;</p> <p>Publicações Técnicas e Científicas oriundas dos trabalhos realizados.</p> <p>Divulgação dos trabalhos desenvolvidos através de publicações de ampla circulação nos meios profissionais e acadêmicos.</p> <p>Divulgação Técnica de artigos publicados em revistas técnicas, jornais e revistas de divulgação para o público em geral; apresentação de trabalho; publicação em conferência; programa de rádio ou televisão; divulgação dos trabalhos realizados e resultados obtidos em congressos técnicos com efetiva participação dos profissionais do setor; e em publicações técnicas com expressiva circulação nesse setor deve ser especialmente valorizada. unidade de medida = número</p>

	de materiais produzidos. modo de medição = nível de utilização: local, regional, nacional, internacional.
Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico	Produção científica de produtos de divulgação da pesquisa brasileira nos cenários internacional e nacional. Indicador quantitativo simples. Mesmo para o mestrado profissional, onde se tem frequentemente a ideia de que o produto final do pós-graduando será voltado primariamente para o serviço público (atividades de saúde, educação e outros), deve-se considerar o impacto científico da produção científica oriunda desse tipo de programa. O motivo é simples: alcançar os critérios de excelência pela Capes permitindo uma maior divulgação nacional/internacional de pesquisas que apontarão para nós e para o mundo nossas qualidades e fragilidades reveladas após serem investigadas cientificamente. O momento histórico vivido pela pesquisa pela qual passa nosso país tem nos incentivado a acreditar nesse processo, que tem sido encarado com com brio e destemor pela atual e, acredito também, pela futura comunidade científica brasileira.
	Produção científica resultante do curso
	publicações concluída e submetidas a publicação
	Produção científica através de publicações sobre sua dissertação. Unidade de medida, número de publicações.
	Meios de publicização do produto gerado pelo MP, mapeando-se publicações institucionais, sites, publicação em periódico científico e/ou de circulação local, regional ou nacional, anais de eventos científicos.
	Publicações Técnicas e Científicas oriundas dos trabalhos realizados.
	Divulgação dos trabalhos desenvolvidos através de publicações de ampla circulação nos meios profissionais e acadêmicos.
Análise qualitativa do trabalho final de curso	Indicador de qualidade de trabalhos - escala percentual, com classificação para ótimo, bom, regular
	Avaliação qualitativa dos resumos dos trabalhos finais por profissionais da área correspondente ao programa visando identificar adequação aos propósitos de formação , relevância social e potencial de aplicação prática
Relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto	Talvez pudesse ser criado um indicador do tipo seguinte: link entre o tema da dissertação/trabalho de fim de curso e o trabalho atual do aluno/experiência do aluno sobre o assunto.
Relação percentual de alunos com bolsas pagas por instituições do setor de atividade profissional relacionado ao programa	% de alunos com bolsas pagas por instituições do setor de atividade profissional relacionado ao programa
Sustentabilidade socioambiental do projeto (água, ambiente, resíduos e ar) - quando aplicável	Indicador de sustentabilidade socioambiental nos projetos - na área socioambiental, com escala de aspectos (água, ambiente, resíduos, ar) para cada projeto em desenvolvimento

APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE COLETA APLICADO NA SEGUNDA RODADA DA DELPHI

CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES DA 2ª RODADA DELPHI

Prezado(a),

Entro novamente em contato para iniciar a coleta referente à 2ª etapa da pesquisa Delphi, a qual faz parte da minha pesquisa de doutoramento em Administração na Universidade Federal da Bahia, sobre avaliação de cursos de mestrado profissional, sob orientação do Prof. Dr. Adriano Leal Bruni. Reitero que sua participação não é aleatória. Ainda que não tenha participado da 1ª rodada, pode contribuir participando desta 2ª rodada.

A partir das respostas obtidas na 1ª rodada, pudemos identificar os principais indicadores sugeridos por vocês. Foram 43 participantes, que contribuíram com 68 sugestões. Destas, 3 foram descartadas, tendo sido 65 validadas. A análise das 65 sugestões permitiu extrair 21 indicadores, dado que muitos repetiam-se em sugestões de diferentes participantes.

Algumas informações gerais sobre a 1ª fase:

- 93% dos respondentes possuem doutorado completo;
- 56% são homens com idade média de 52 anos e 44% são mulheres com média de idade de 50 anos;
- 48% estudam, pesquisam ou trabalham com avaliação de mestrados profissionais há 5 ou mais anos;
- 86% atuam em universidades, sendo 65% em universidades públicas;
- 79% atuam nas regiões Sul e Sudeste e 21% nas regiões Norte, Nordeste ou Centro Oeste.

Os indicadores obtidos, bem como suas respectivas frequências absoluta e relativa, são apresentados junto com as questões deste instrumento de coleta.

Peço a gentileza de responder à esta segunda rodada. A continuidade é fundamental para o refinamento das opiniões e obtenção do consenso. Ademais, reitera-se que não há respostas certas ou erradas. É importante ressaltar também que sua opinião é livre, não-obrigatória podendo ser interrompida a qualquer momento. Os questionários serão tratados de forma estritamente confidencial, não sendo divulgadas quaisquer informações que identifiquem os participantes.

Clique no botão “Próximo” para ter acesso ao questionário da segunda fase da pesquisa.

Caso tenha qualquer dúvida, favor contatar por meio dos seguintes endereços eletrônicos: roberto.brazileiro@ufba.br ou robertobrazileiro@gmail.com. O telefone de contato é (71) 9185-5655.

Cordialmente,

Roberto Brasileiro Paixão - Pesquisador, aluno do curso de Doutorado da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. Adriano Leal Bruni - Orientador, Professor Doutor do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia.

CRONOGRAMA DESTA ETAPA:

01/10/2011 - Envio, pelo pesquisador, do questionário da 2ª coleta com estatísticas e feedback das respostas dos participantes da 1ª rodada.

15/10/2011 - Data limite para o retorno do material inicial, ou seja, para a resposta do questionário pelo participante da 2ª rodada.

19/10/2011 - Envio, pelo pesquisador, do questionário da 3ª coleta com estatísticas e feedback das respostas dos participantes da 2ª rodada (caso necessário).

02/11/2011 - Data limite para o retorno do material inicial, ou seja, para a resposta do questionário pelo participante da 3ª rodada (caso necessário).

Análise dos indicadores

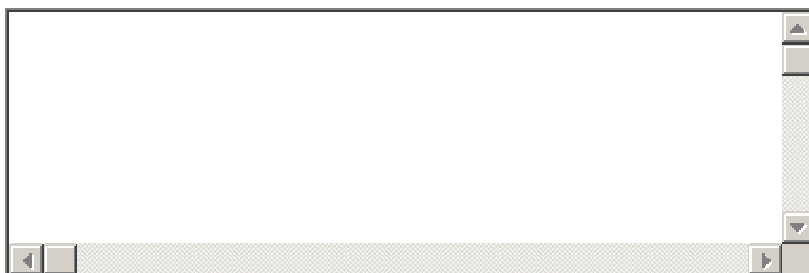
Para cada um dos indicadores apresentados nas questões abaixo, marque o grau de concordância que lhe convier em relação a cada dimensão analisada, seguindo uma escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Gentileza não deixar itens sem assinalar.

1) Produção de cunho técnico (patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde). (14 participantes sugeriram este indicador, que recebeu 21,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

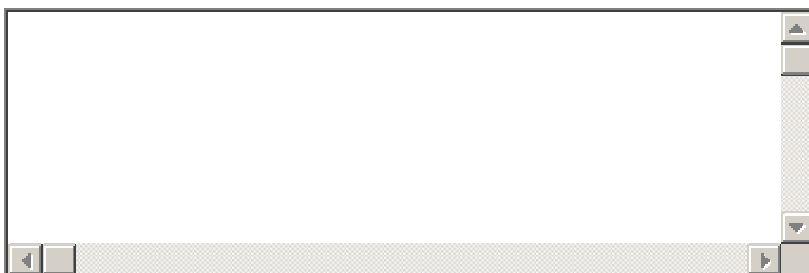


2) Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).(9 participantes sugeriram este indicador, que recebeu 13,8% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.



3) Publicação em periódicos de cunho técnico . (7 participantes sugeriram este indicador, que recebeu 10,8% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

1 2 3 4 5

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

4) Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico. (7 participantes sugeriram este indicador, que recebeu 10,8% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 2 3 4 5

objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).

Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.

Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

5) Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças; caracterização do tipo de mudança; classificação das alterações e resultados alcançados). (6 participantes sugeriram este indicador, que recebeu 9,2% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

1 2 3 4 5

Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.

Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.

Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).

Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.

	1	2	3	4	5
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

6) Comunicações com o público técnico e geral (jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites). (3 participantes sugeriram este indicador, que recebeu 4,6% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

7) Intercâmbios, parcerias, colaborações, cooperações e pesquisas realizadas junto a outras instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. (3 participantes sugeriram este indicador, que recebeu 4,6% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

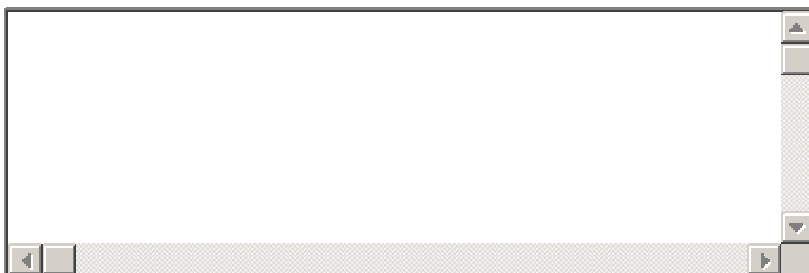
Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

8) Manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo. (2 participantes sugeriram este indicador, que recebeu 3,1% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.



9) Análise qualitativa do trabalho final de curso. (2 participantes sugeriram este indicador, que recebeu 3,1% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

de um Mestrado Profissional.

Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.

Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).

Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.

Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.

1 2 3 4 5

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

10) Relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto. (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

1 2 3 4 5

Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.

Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.

Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).

	1	2	3	4	5
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

11) Atividades dos docentes do quadro permanente na iniciação científica junto à graduação (número de alunos com Iniciação científica, área de estudos, metodologias empregadas). (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 2 3 4 5

organizações e na sociedade.

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

12) Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional. (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

1 2 3 4 5

Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional. 1 2 3 4 5

Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional. 1 2 3 4 5

Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados). 1 2 3 4 5

Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade. 1 2 3 4 5

Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade. 1 2 3 4 5

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

13) Relação percentual de alunos com bolsas pagas por instituições do setor de atividade profissional relacionado ao programa. (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

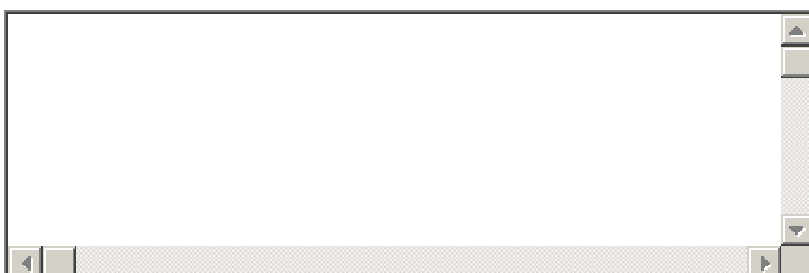
Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

14) Inserção em setores de P&D dentro das organizações (quando existente). (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.



15) Sustentabilidade socioambiental do projeto (água, ambiente, resíduos e ar) - quando aplicável. (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

16) Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa. (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 2 3 4 5

de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.

Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

17) Alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais). (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

1 2 3 4 5

Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.

Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.

Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).

Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.

Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

18) Adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado. (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

19) Número de patentes que tenham culminado com a criação de produtos ou serviços. (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

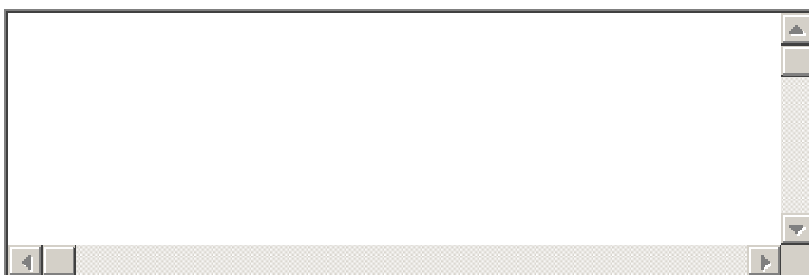
Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.

20) Parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas). (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.



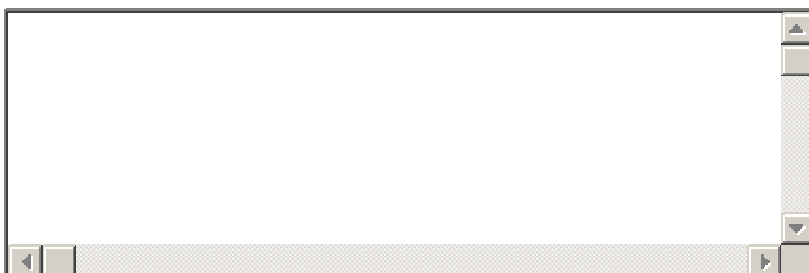
21) Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional por ano. (1 participante sugeriu este indicador, que recebeu 1,5% das sugestões, as quais totalizaram 65 sugestões válidas)

	1	2	3	4	5
Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentários

Use o espaço abaixo caso tenha considerações adicionais.



Informações complementares

Gentileza informar alguns dados adicionais.

Gênero:

- Masculino
- Feminino

Escolaridade: (maior nível concluído)

- Especialização

- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Outra

Informe sua idade:

Há quanto tempo você estuda, pesquisa ou trabalha com temas relativos à avaliação de mestrados profissionais? (em anos)

Vínculo profissional atual: (vínculo principal)

- Empresa privada
- Empresa pública
- IES privada
- IES pública
- Outras

Em qual unidade federativa (Estado) você atua?

Informe sua área de formação: (graduação)

Indique sua área de atuação atual:

Informe seu e-mail, caso deseje receber informações sobre esta pesquisa. (não é necessário informar, caso já tenha informado na fase anterior)

APÊNDICE H – ESTATÍSTICAS OBTIDAS A PARTIR DA SEGUNDA RODADA DA DELPHI

Estatísticas obtidas pela análise de regressão ordinal para dados de todos os grupos de participantes:

Indicador	Avaliação do tipo de modelo (-2LL)					Significância do modelo						Pseudo R2		
						Pearson			Deviance					
	Função	-2LL	X2	df	Sig.	X2	df	Sig	X2	df	Sig	Cox e Snell	Nagelkerke	McFadden
1	Log-log neg.	71,956	19,320	4	,001	11,109	15	,745	11,824	15	,692	,279	,318	,156
2	Log-log neg.	83,196	28,057	4	,000	21,899	15	,110	14,062	15	,521	,486	,520	,243
3	Log-log neg.	70,001	36,465	4	,000	39,244	58	,972	33,157	58	,996	,525	,569	,292
4	Probit	53,857	71,563	4	,000	28,306	62	1,000	27,454	62	1,000	,763	,804	,483
5	Logit	44,531	60,985	4	,000	51,452	81	,996	33,028	81	1,000	,712	,787	,529
6	Log-log neg.	49,525	76,683	4	,000	35,530	77	1,000	33,400	77	1,000	,791	,838	,543
7	Cauchit	50,993	84,760	4	,000	91,159	54	,001	31,908	54	,993	,793	,839	,544
8	Cauchit	51,453	74,096	4	,000	46,040	62	,935	32,449	62	,999	,781	,823	,509
9	Log-log neg.	40,943	84,760	4	,000	37,784	15	,001	10,551	15	,784	,820	,870	,601
10	Cauchit	46,103	86,302	4	,000	85,319	54	,004	34,962	54	,979	,793	,835	,528
11	Cauchit	58,006	77,764	4	,000	52,904	50	,363	31,628	50	,980	,781	,819	,495
12	Log-log comp.	19,274	78,975	4	,000	6,947	15	,959	8,932	15	,881	,501	,555	,297
13	Log-log neg.	38,426	94,460	4	,000	126,882	46	,000	27,410	46	,987	,845	,885	,603
14	Log-log neg.	27,091	115,910	4	,000	129,213	46	,000	20,146	46	1,000	,909	,955	,789
15	Cauchit	35,559	99,110	4	,000	19,320	15	,200	14,240	15	,507	,826	,867	,573
16*	Logit	,000	151,348	4	,000	4,297	42	1,000	5,272	42	1,000	,951	,994	,958
17	Log-log neg.	45,626	80,921	4	,000	208,108	42	,000	23,070	42	,992	,808	,843	,520
18	Cauchit	40,350	82,213	4	,000	67,327	38	,002	31,416	38	,766	,790	,846	,572
19	Logit	40,076	94,213	4	,000	28,459	46	,980	22,178	46	,999	,853	,894	,622

20	Cauchit	36,359	85,294	4	,000	51,747	50	,405	26,695	50	,997	,787	,832	,530
21	Cauchit	62,453	59,388	4	,000	72,638	46	,007	39,542	46	,738	,712	,746	,402

Coefficientes de regressão ordinal obtidos para todos os grupos de participantes:

Indicador	Coeficientes de regressão								Modelo
	Eficiência		Eficácia		Efetividade		Relevância		
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	
1			,667	,000					$-\ln(-\ln(P Y \leq k)) = \alpha_k - (0,667 \text{ Eficácia})$
2	,913	,000							$-\ln(-\ln(P Y \leq k)) = \alpha_k - (0,913 \text{ Eficiência})$
3	,636	,002					,779	,000	$-\ln(-\ln(P Y \leq k)) = \alpha_k - (0,779 \text{ Relevância} + 0,636 \text{ Eficiência})$
4	,647	,001					1,283	,000	$\Phi^{-1}(P Y \leq k) = \alpha_k - (1,283 \text{ Relevância} + 0,647 \text{ Eficiência})$
5	1,002	,019	1,814	,000			1,322	,010	$-\ln \frac{P Y \leq k}{P Y > k} = \alpha_k - (1,322 \text{ Relevância} + 1,002 \text{ Eficiência})$
6	1,668	,000	1,860	,000			-1,032	,023	$-\ln(-\ln(P Y \leq k)) = \alpha_k - (1,86 \text{ Eficácia} + 1,668 \text{ Eficiência} - 1,032 \text{ Relevância})$
7			4,245	,004			2,154	,050	$\tan(\pi(P Y \leq k - 0,5)) = \alpha_k - (4,245 \text{ Eficácia} + 2,154 \text{ Relevância})$
8	3,678	,007			2,078	,027			$\tan(\pi(P Y \leq k - 0,5)) = \alpha_k - (3,678 \text{ Eficiência} + 2,078 \text{ Efetividade})$
9			2,235	,000					$-\ln(-\ln(P Y \leq k)) = \alpha_k - (2,235 \text{ Eficácia})$
10			3,255	,009			2,484	,017	$\tan(\pi(P Y \leq k - 0,5)) = \alpha_k - (3,255 \text{ Eficácia} + 2,484 \text{ Relevância})$

11			4,246	,011	1,686	,033			$Tan (\pi(P Y \leq k - 0,5))$ $= \alpha_k - (4,246 \text{ Eficácia}$ $+ 1,166 \text{ Efetividade})$
12							1,376	,000	$-Ln (-\ln(1 - P Y \leq k)) = \alpha_k - (1,376 \text{ Relevância})$
13			1,896	,000			,896	,002	$-Ln (-\ln(P Y \leq k))$ $= \alpha_k - (1,896 \text{ Eficácia}$ $+ 0,896 \text{ Relevância})$
14	1,617	,000	2,948	,000					$-Ln (-\ln(P Y \leq k))$ $= \alpha_k - (2,948 \text{ Eficácia}$ $+ 1,617 \text{ Eficiência})$
15					6,133	,012			$Tan (\pi(P Y \leq k - 0,5)) = \alpha_k - (6,133 \text{ Efetividade})$
16	7,872	,010	7,228	,009					$-Ln \frac{P Y \leq k}{P Y > k} = \alpha_k - (7,872 \text{ Eficiência}$ $+ 7,228 \text{ Eficácia})$
17	1,319	,000			1,143	,001			$-Ln (-\ln(P Y \leq k))$ $= \alpha_k - (1,319 \text{ Eficiência}$ $+ 1,143 \text{ Efetividade})$
18			2,161	,037			4,320	,016	$Tan (\pi(P Y \leq k - 0,5))$ $= \alpha_k - (4,320 \text{ Relevância}$ $+ 2,161 \text{ Eficácia})$
19			3,197	,000			1,372	,005	$-Ln \frac{P Y \leq k}{P Y > k} = \alpha_k - (3,197 \text{ Eficácia}$ $+ 1,372 \text{ Relevância})$
20	3,767	,046	4,735	,020					$Tan (\pi(P Y \leq k - 0,5))$ $= \alpha_k - (4,735 \text{ Eficácia}$ $+ 3,767 \text{ Eficiência})$
21	2,593	,010	1,080	,045					$Tan (\pi(P Y \leq k - 0,5))$ $= \alpha_k - (2,593 \text{ Eficiência}$ $+ 1,080 \text{ Eficácia})$

Estatísticas obtidas pela análise de regressão ordinal para dados do grupo de Coordenadores de MPs:

Indicador	Avaliação do tipo de modelo (-2LL)					Significância do modelo						Pseudo R2		
						Pearson			Deviance					
	Função	-2LL	X2	df	Sig.	X2	df	Sig	X2	df	Sig	Cox e Snell	Nagelkerke	McFadden
1	Log-log neg.	51,624	10,151	4	,038	19,777	31	,940	21,821	31	,889	,229	,266	,133
2	Log-log neg.	55,144	20,291	4	,000	20,084	15	,169	14,030	15	,523	,495	,532	,254
3	Log-log neg.	47,868	30,632	4	,000	22,440	50	1,000	22,098	50	1,000	,577	,625	,335
4	Probit	35,077	51,235	4	,000	30,119	50	,988	22,592	50	1,000	,736	,787	,485
5	Logit	35,105	42,736	4	,000	38,897	61	,988	26,464	61	1,000	,694	,766	,501
6	Log-log neg.	42,164	56,641	4	,000	31,844	69	1,000	31,358	69	1,000	,792	,833	,521
7	Cauchit	39,237	56,322	4	,000	73,812	46	,006	26,855	46	,989	,762	,812	,512
8	Cauchit	42,689	47,991	4	,000	43,403	50	,734	28,000	50	,995	,728	,771	,450
9	Log-log neg.	43,74	48,36	3	0,00	77,516	50	,008	35,306	50	,942	,735	,783	,475
10	Cauchit	34,125	63,820	4	,000	5,139	15	,991	6,962	15	,959	,767	,804	,474
11	Log-log neg.	39,084	56,872	4	,000	5,609	15	,986	7,457	15	,944	,766	,806	,483
12	Cauchit	24,670	42,482	4	,000	15,645	15	,406	11,048	15	,749	,478	,536	,293
13	Log-log neg.	20,467	72,329	4	,000	22,098	42	,995	8,471	42	1,000	,872	,915	,673
14	Log-log neg.	23,613	77,841	4	,000	92,718	42	,000	20,378	42	,998	,895	,939	,735
15	Log-log neg.	20,442	69,809	1	,000	306,909	15	,000	14,983	15	,453	,879	,923	,692
16	Cauchit	4,561	101,716	4	,000	19,879	15	,177	14,278	15	,505	,806	,844	,529
17	Log-log neg.	38,930	57,432	4	,000	244,833	34	,000	23,087	34	,922	,794	,829	,498
18	Log-log neg.	28,351	52,653	4	,000	76,090	15	,000	14,708	15	,473	,759	,818	,541
19	Logit	34,577	66,846	4	,000	27,184	34	,790	18,636	34	,985	,851	,887	,596
20	Cauchit	32,858	52,980	4	,000	20,135	15	,167	14,492	15	,489	,641	,678	,351
21	Cauchit	35,381	52,512	4	,000	19,060	15	,211	13,649	15	,552	,771	,808	,478

Coefficientes de regressão ordinal obtidos para o grupo de Coordenadores de MPs:

Indicador	Coeficientes de regressão								Modelo
	Eficiência		Eficácia		Efetividade		Relevância		
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	
1	,384	,033			,406	,025			$-\ln(-\ln(P Y \leq k))$ $= \alpha_k - (0,406 \text{ Efetividade} + 0,384 \text{ Eficiência})$
2	,965	,000							$-\ln(-\ln(P Y \leq k)) = \alpha_k - (0,965 \text{ Eficiência})$
3	,703	,005					,918	,001	$-\ln(-\ln(P Y \leq k))$ $= \alpha_k - (0,918 \text{ Relevância} + 0,703 \text{ Eficiência})$
4	,757	,002					1,160	,000	$\Phi^{-1}(P Y \leq k) = \alpha_k - (1,160 \text{ Relevância} + 0,757 \text{ Eficiência})$
5	,962	,046	1,532	,005			1,310	,036	$-\ln \frac{P Y \leq k}{P Y > k} = \alpha_k - (1,532 \text{ Eficácia} + 1,310 \text{ Relevância} + 0,962 \text{ Eficiência})$
6	1,717	,000	1,811	,001			-1,170	,019	$-\ln(-\ln(P Y \leq k))$ $= \alpha_k - (1,811 \text{ Eficácia} + 1,717 \text{ Eficiência} - 1,170 \text{ Relevância})$
7			3,861	,021			2,363	,052	$\tan(\pi(P Y \leq k - 0,5))$ $= \alpha_k - (3,861 \text{ Eficácia} + 2,363 \text{ Relevância})$
8	2,565	,027			2,334	,029			$\tan(\pi(P Y \leq k - 0,5))$ $= \alpha_k - (2,565 \text{ Eficiência} + 2,334 \text{ Efetividade})$
9	,505	,042			1,270	,000			$-\ln(-\ln(P Y \leq k))$ $= \alpha_k - (1,270 \text{ Efetividade} + 0,505 \text{ Eficiência})$
10			3,875	,013					$\tan(\pi(P Y \leq k - 0,5)) = \alpha_k - (3,875 \text{ Eficácia})$
11			1,941	,000					$-\ln(-\ln(P Y \leq k)) = \alpha_k - (1,941 \text{ Eficácia})$
12							2,776	,027	$\tan(\pi(P Y \leq k - 0,5)) = \alpha_k - (2,776 \text{ Relevância})$

13			2,927	,004	1,045	,021			$-Ln(-\ln(P Y \leq k))$ $= \alpha_k - (2,927 \text{ Eficácia}$ $+ 1,045 \text{ Efetividade})$
14	1,469	,001	2,432	,000					$-Ln(-\ln(P Y \leq k))$ $= \alpha_k - (2,432 \text{ Eficácia}$ $+ 1,469 \text{ Eficiência})$
15					3,080	,000			$-Ln(-\ln(P Y \leq k)) = \alpha_k - (3,080 \text{ Efetividade})$
16							5,086	,013	$Tan(\pi(P Y \leq k - 0,5)) = \alpha_k - (5,086 \text{ Relevância})$
17	1,377	,005			1,030	,016			$-Ln(-\ln(P Y \leq k))$ $= \alpha_k - (1,377 \text{ Eficiência}$ $+ 1,030 \text{ Efetividade})$
18							2,100	,000	$-Ln(-\ln(P Y \leq k)) = \alpha_k - (2,100 \text{ Relevância})$
19			3,099	,000			1,635	,007	$-Ln \frac{P Y \leq k}{P Y > k} = \alpha_k - (3,099 \text{ Eficácia}$ $+ 1,635 \text{ Relevância})$
20			4,153	,022					$Tan(\pi(P Y \leq k - 0,5)) = \alpha_k - (4,153 \text{ Eficácia})$
21			4,531	,039					$Tan(\pi(P Y \leq k - 0,5)) = \alpha_k - (4,531 \text{ Eficácia})$

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA APLICADO NA TERCEIRA RODADA DA DELPHI

CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES DA 3ª RODADA DELPHI

Prezado(a),

Entro novamente em contato para iniciar a coleta referente à 3ª etapa da pesquisa Delphi, a qual faz parte da minha pesquisa de doutoramento em Administração na Universidade Federal da Bahia, sobre avaliação de cursos de mestrado profissional, sob orientação do Prof. Dr. Adriano Leal Bruni.

Reitero que sua participação não é aleatória. Nesta fase, convidamos apenas os que participaram da 2ª rodada.

Foram 50 participantes na 2ª rodada. A partir das respostas obtidas, foi possível identificar as dimensões avaliadas em cada um dos 21 indicadores sugeridos, além de comentários para cada indicador.

Algumas informações gerais sobre a 2ª rodada (outros resultados são apresentados na discussão dos indicadores):

- 96% dos respondentes possuem doutorado completo;
- 48% são homens com idade média de 51 anos e 52% são mulheres com média de idade de 52 anos;
- 58% estudam, pesquisam ou trabalham com avaliação de mestrados profissionais há 5 ou mais anos;
- 86% atuam em universidades, sendo 57% em universidades públicas;
- 78% atuam nas regiões Sul e Sudeste e 22% nas regiões Norte, Nordeste ou Centro Oeste.

Peço a gentileza de responder a esta 3ª rodada, que deve ser feita neste documento e re-encaminhada por e-mail. A continuidade é fundamental para o refinamento das

opiniões e obtenção do consenso. Ademais, reitera-se que não há respostas certas ou erradas. É importante ressaltar também que sua opinião é livre, não-obrigatória podendo ser interrompida a qualquer momento. Os questionários serão tratados de forma estritamente confidencial, não sendo divulgadas quaisquer informações que identifiquem os participantes.

Optamos por usar o editor de texto, pela facilidade de apresentarmos os resultados da 2ª rodada. Suas respostas devem ser inseridas nas caixas de texto verdes. O detalhamento dos procedimentos estatísticos que embasam algumas informações presentes neste documento está disponível para consulta (contato por e-mail). Caso tenha qualquer dúvida, favor contatar por meio dos seguintes endereços eletrônicos: roberto.brazileiro@ufba.br ou robertobrazileiro@gmail.com. O telefone de contato é (71) 9185-5655.

Cordialmente,

Roberto Brasileiro Paixão - Pesquisador, aluno do curso de Doutorado da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. Adriano Leal Bruni - Orientador, Professor do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia.

CRONOGRAMA DESTA ETAPA:

27/10/2011 - Envio, pelo pesquisador, do questionário da 3ª rodada com estatísticas e *feedback* das respostas dos participantes da 2ª rodada.

16/11/2011 - Data limite para o retorno do material inicial, ou seja, para a resposta do questionário pelo participante da 3ª rodada.

INFORMAÇÕES SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Na 1ª rodada da Delphi foram coletadas informações que permitiram a identificação de vinte e um indicadores⁵. A 2ª rodada da Delphi objetivou analisar a importância de cada um destes indicadores à luz do Paradigma Multidimensional proposto por Sander (1995)⁶.

Na proposta de Sander (1995) quatro estágios de avaliação são apresentados e tomam a forma de um paradigma global, o qual se baseia nas confluências e contradições entre as concepções da administração da educação. A concepção do paradigma multidimensional da gestão da educação possui quatro pressupostos. Primeiro, a educação e a administração são vistas como realidades globais e que para fins de análise, podem constituir dimensões múltiplas dialeticamente articuladas entre si. Segundo, na gestão educacional existem tanto preocupações substantivas (ou ideológicas), de caráter cultural e político, quanto preocupações de caráter instrumental (ou técnico), de caráter pedagógico e econômico. Terceiro, a gestão educacional também é composta de preocupações internas, de natureza antropológica e pedagógica, quanto de preocupações externas, de caráter econômico e social. E quarto, o ser humano, enquanto sujeito individual e social, constitui a razão de ser da existência do sistema educacional. Neste sentido, um processo avaliativo deveria ser capaz de abarcar pelo menos quatro dimensões: econômica (eficiência), pedagógica (eficácia), política (efetividade) e cultural (relevância).

Dimensão	Descrição
Eficiência	Os elementos básicos desta dimensão estão relacionados com a produtividade e com a racionalização na utilização de instrumentos e procedimentos operacionais associados à educação.
Eficácia	Critério institucional que está relacionado com a capacidade de atingir metas ou resultados anteriormente propostos. Em termos de gestão educacional, a eficácia significa atingir os objetivos pedagógicos propostos.
Efetividade	A responsabilidade social da gestão da educação e a sua capacidade responsiva em relação às demandas da comunidade externa. Capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade. A efetividade está associada à consecução de objetivos, tal qual a eficácia, contudo com uma visão mais

⁵ A relação dos indicadores está apresentada ao final deste documento.

⁶ SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

	ampla.
Relevância	A relevância, ou valorização, refere-se ao desempenho em termos de importância, significação, pertinência e valor. No sentido educacional, o relevante está associado à melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na instituição educacional e na sociedade.

O instrumento da 2ª rodada foi enviado para a mesma amostra que compôs a 1ª rodada: 80 autores com trabalhos publicados sobre mestrados profissionais; 48 coordenadores de área da Capes; e 229 coordenadores de mestrados profissionais brasileiros. Foram obtidas 50 respostas nesta fase.

Para cada um dos indicadores foram descritas cinco afirmativas (uma para cada dimensão), as quais eram respondidas pelos participantes em uma escala de cinco pontos, sendo apenas os extremos identificados, partindo de discordo completamente (1) a concordo completamente (5). Todos os indicadores foram analisados nas mesmas dimensões. O primeiro item referia-se à *importância* daquele indicador para avaliação do impacto de um mestrado profissional. Os demais relacionavam-se com a proposta de Sander (1995), sendo respectivamente: *eficácia*, *eficiência*, *efetividade* e *relevância*, dispostos nesta ordem.

No tratamento dos dados, a variável *importância* foi reagrupada com o objetivo de reduzir o número de classes de cinco para três. Assim, as respostas 1 e 2 foram reagrupadas para “baixa” importância. As respostas 3 foram denominadas de importância “mediana” e as respostas 4 e 5 foram reagrupadas para “alta” importância. Dessa forma, obteve-se uma tabela de frequências relativas das classes criadas (baixa, mediana e alta) para cada um dos indicadores. Os indicadores foram, então, ordenados em função da frequência relativa percentual obtida nas classes “alta” de cada qual. Isso permitiu obter os indicadores mais importantes na opinião dos participantes da 2ª rodada (apresentados no quadro 1).

Os dados foram analisados também tendo como base cada indicador e suas respectivas dimensões. Utilizou-se a regressão logística ordinal (ou simplesmente regressão ordinal), por tratar-se de dados em escala ordinal. Ademais, esta técnica não exige a assunção dos pressupostos de normalidade e homogeneidade de

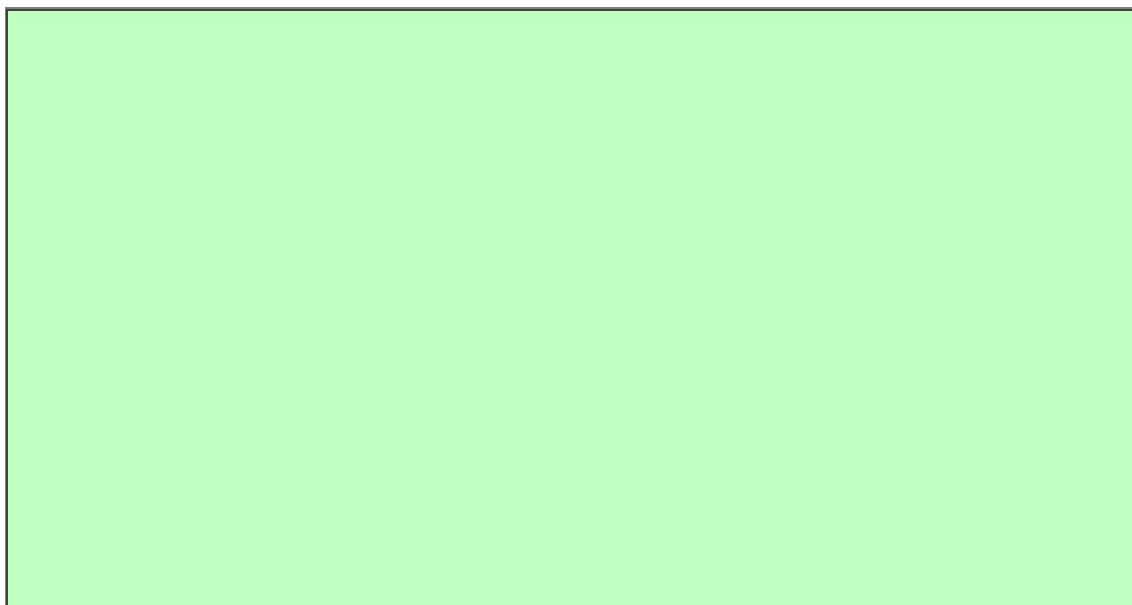
variância entre as classes. Ou seja, a regressão logística ordinal é indicada para casos em que se tem uma variável dependente (no caso, tomou-se o item *importância* como variável dependente), cuja resposta possui mais de duas possibilidades (não binária) e onde existe uma ordem intrínseca nestas possibilidades. As demais variáveis independentes podem assumir qualquer escala, no caso também uma escala ordinal. As variáveis *eficiência*, *eficácia*, *efetividade* e *relevância* foram assumidas como independentes.

O nosso objetivo não é necessariamente encontrar um modelo preditivo (apesar de que o mesmo é factível), mas sim identificar as dimensões (variáveis) significativas em cada um dos indicadores. Estas correspondem aos coeficientes estatisticamente significativos encontrados na regressão logística ordinal. No caso de mais de um coeficiente significativo, houve uma discriminação entre os mesmos através do próprio valor do coeficiente, tido quanto maior, mais influente no modelo. A análise dos indicadores e suas dimensões faz parte desta 3ª rodada.

INSTRUMENTO DE COLETA DA 3ª RODADA DELPHI

Este instrumento é composto de apenas três questões (campos em verde). As questões estão relacionadas com os resultados obtidos na 2ª rodada e que são apresentados antes de cada uma.

- 1) Em sua opinião, como a adição das dimensões apresentadas (eficiência, eficácia, efetividade e relevância) pode agregar ao processo avaliativo dos cursos de mestrado profissional, principalmente no que tange à captação do impacto dos cursos?



O quadro 1 apresenta a lista dos indicadores ordenados em função da frequência relativa obtida da variável *importância* para a classe reagrupada denominada “alta” (ou seja, o agrupamento das respostas 4 e 5 para importância). Por exemplo, o indicador de número 1 obteve 85,7% das respostas tidas como “alta” importância. Por outro lado, o indicador 14 (último do quadro) obteve 41,7% das respostas como “alta” importância, conseqüentemente 58,3% das respostas como “mediana” ou “baixa” importância. O quadro apresenta ainda uma leve coloração no centro separando os indicadores em três grupos de sete indicadores cada (totalizando 21 indicadores), que permite uma discriminação mais visual da sua importância.

Quadro 47: Indicadores ordenados.

Freq. Relat.	Ordem	Indicadores
85,7	I	1- Produção de cunho técnico (registros de patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde).
79,6	II	5- Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças; caracterização do tipo de mudança; classificação das alterações e resultados alcançados).
78,0	III	12- Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional.
69,4	IV	2- Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).
68,8	V	3- Publicação em periódicos de cunho técnico.
65,3	VI	7- Intercâmbios, parcerias, colaborações, cooperações e pesquisas realizadas junto a outras instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais.


63,3	VII	9- Análise qualitativa do trabalho final de curso.
63,3	VIII	10- Relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto.
63,3	IX	20- Parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas).
61,2	X	4- Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico.
61,2	XI	6- Comunicações com o público técnico e geral (jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites).
58,0	XII	18- Adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado.
54,0	XIII	11- Atividades dos docentes do quadro permanente na iniciação científica junto à graduação (número de alunos com Iniciação científica, área de estudos, metodologias empregadas) - quando aplicável.
51,0	XIV	19- Número de patentes que tenham culminado com a criação de produtos.
50,0	XV	15- Sustentabilidade socioambiental do projeto (água, ambiente, resíduos e ar) - quando aplicável.
49,0	XVI	13- Relação percentual de alunos com bolsas pagas por instituições do setor de atividade profissional relacionado ao programa.
49,0	XVII	21- Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional por ano.
46,9	XVIII	17- Alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais).
46,0	XIX	16- Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa.
44,9	XX	8- Manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo.
41,7	XXI	14- Inserção em setores de P&D dentro das organizações (quando existente).


- 2) Com base no quadro 1, o qual trata especificamente da dimensão *importância*, os resultados obtidos em termos de ordenação dos indicadores corroboram, em linhas gerais, o que você compreende como sendo desejado ou esperado?
Comente.


O quadro 2, de dupla entrada, apresenta a relação de indicadores e as respectivas dimensões obtidas através do tratamento estatístico e por ordem (na horizontal) de importância (frequência relativa). Por exemplo, o indicador 1 tem apenas uma dimensão principal identificada, que é eficácia. Já o indicador 11 tem duas dimensões identificadas, sendo eficácia a principal e efetividade a secundária.

Quadro 48: Dimensões e indicadores.

Dimensão / Indicador	1	5	12	2	3	7	9	10	20	4	6	18	11	19	15	13	21	17	16	8	14	
Importância	85,7	79,6	78,0	69,4	68,8	65,3	63,3	63,3	63,3	61,2	61,2	58,0	54,0	51,0	50,0	49,0	49,0	46,9	46,0	44,9	41,7	
Eficiência																						
Eficácia																						
Efetividade																						
Relevância																						

 Dimensão principal

 Dimensão secundária

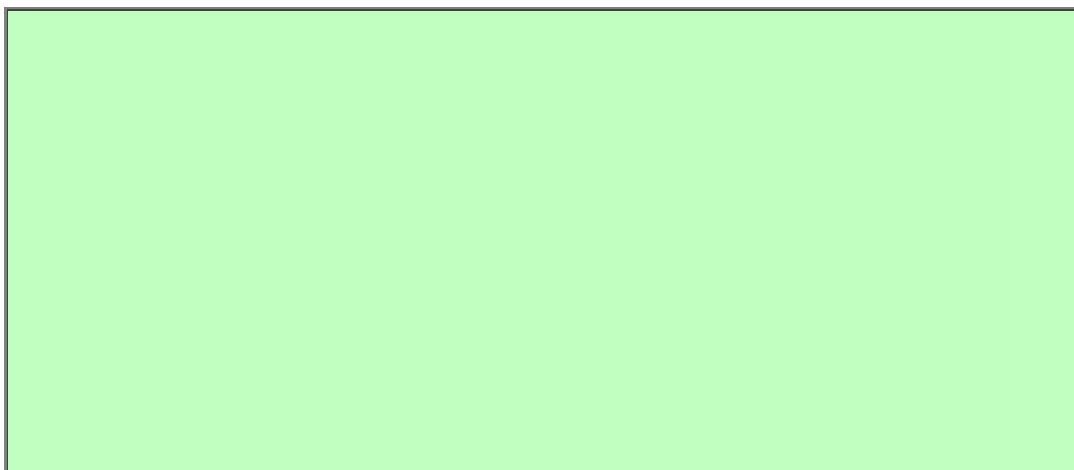
 Dimensão terciária

Dos 21 indicadores analisados, cinco tiveram apenas uma dimensão identificada; quinze tiveram duas dimensões; e apenas o indicador de número 5 teve três. O quadro 3 apresenta um resumo do número dos indicadores numa matriz de dimensões principal e secundária (a terciária foi desconsiderada por apresentar-se em apenas um dos indicadores).

Quadro 49: Indicadores e as dimensões principal e secundária.

		Secundária			
		Eficiência	Eficácia	Efetividade	Relevância
Principal	Eficiência	1	16, 21	8, 17	
	Eficácia	6, 14, 20	1, 9	11	5, 7, 10, 13, 19
	Efetividade			15	
	Relevância	3, 4	18		12

- 3) Os resultados apresentados nos quadros 2 e 3, os quais tratam dos indicadores e suas dimensões captadas, corroboram de alguma forma o que você compreende como sendo o desejado ou esperado? Em caso negativo, por quê? Em caso positivo, comente.



Obrigado pela participação!

Apêndice

Relação de indicadores (ordem numérica)

1	Produção de cunho técnico (registros de patentes, registros de propriedade intelectual, produto, processos e técnicas, aplicativos e material didático, manuais, mídias, editorias, composições e concertos, protocolos, aplicativos, protótipos, softwares, projetos de inovação tecnológica, produção artística, vacinas, procedimentos em saúde).
2	Execução técnica (consultoria, assessoria, parecer, avaliação, relatório técnico, relatório de desempenho, melhoria de processos, ganho de produtividade, incorporação de inovação, relatório econômico, serviço em saúde, serviço em educação, formulação e implementação de políticas públicas).
3	Publicação em periódicos de cunho técnico.
4	Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico.
5	Acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças; caracterização do tipo de mudança; classificação das alterações e resultados alcançados).
6	Comunicações com o público técnico e geral (jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites).
7	Intercâmbios, parcerias, colaborações, cooperações e pesquisas realizadas junto a outras instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais.
8	Manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo.
9	Análise qualitativa do trabalho final de curso.
10	Relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto.
11	Atividades dos docentes do quadro permanente na iniciação científica junto à graduação (número de alunos com Iniciação científica, área de estudos, metodologias empregadas) - quando aplicável.
12	Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional.
13	Relação percentual de alunos com bolsas pagas por instituições do setor de atividade profissional relacionado ao programa.
14	Inserção em setores de P&D dentro das organizações (quando existente).
15	Sustentabilidade socioambiental do projeto (água, ambiente, resíduos e ar) - quando aplicável.
16	Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa.

17	Alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais).
18	Adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado.
19	Número de patentes que tenham culminado com a criação de produtos.
20	Parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas).
21	Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional por ano.

APÊNDICE J – FICHA ENTREGUE AOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

Caro participante, gentileza preencher com seus dados:

Nome:	
Idade:	() 26-35 anos () 36-45 anos () 46-55 anos () Acima de 56 anos
Tempo de experiência na graduação (em anos):	
Tempo de experiência no <i>lato sensu</i> (em anos):	
Tempo de experiência no <i>stricto sensu</i> (em anos):	
É ou já foi Coordenador de um Mestrado Profissional?	() Sim () Não
É ou já foi Coordenador de Área da Capes?	() Sim () Não
Indique seu nível de conhecimento sobre o sistema de avaliação da Capes para os MPs. Marque apenas um dos pontos da escala (1 muito baixo a 5 muito alto).	1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5
Já pesquisou ou pesquisa o tema avaliação de cursos?	() Sim () Não
Quer receber os resultados da pesquisa? E-mail:	

APÊNDICE K – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

Momento	Objetivo	Questões norteadoras
Introdução - questões que introduzem o tópico e fornecem aos participantes indícios do que será discutido	Apresentar o tema da discussão ao grupo.	1- Quais os impactos que você considera necessário avaliar no MP do qual faz parte? Justifique.
Discussão sobre indicadores (indicadores obtidos nas rodadas Delphi)	Verificar os indicadores mais relevantes para os participantes.	2- Quais destes indicadores você considera mais relevantes para o seu contexto? Por que? 3- Você adicionaria algum que não consta nesta relação? Qual? Por que?
Discussão sobre multidimensionalidade (resultados obtidos na Delphi)	Verificar se a inclusão de múltiplas dimensões tem algum impacto na análise dos participantes.	4- Qual a sua opinião acerca da inclusão da análise de dimensões de indicadores na avaliação de MPs? 5- Depois do que apresentamos e conversamos, há alguma alteração na relação de indicadores que você considera mais relevante para avaliar o MP de que você participa? Justifique.
Discussão sobre negociação	Verificar se o processo de análise de indicadores em grupo, com diferentes atores envolvidos contribui para o processo avaliativo.	6- O processo de identificação de indicadores de forma contextualizada e, em grupo, contribui para o processo de avaliação do seu curso? De que forma?
Fechamento - última pergunta antes da finalização com o resumo da discussão.	Identificar aspectos marcantes ou preocupações dos participantes.	7- De todos os pontos discutidos nesta reunião, qual o mais importante para você? Por que?
Resumo - moderador faz um apanhado geral da trajetória da discussão e encerra a sessão.	Obtenção de novas ideias e avaliação do roteiro.	8- Existe algum ponto adicional que vocês gostariam de abordar sobre o tema avaliação de impacto de MPs?

APÊNDICE L – SLIDES COM QUESTÕES APRESENTADAS AOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

Avaliação de Impacto em Mestrados Profissionais

Grupo Focal – 12/12/2011



Roberto Brasileiro – EA/UFBA



Boa tarde!

- **Objetivos deste Grupo Focal:**
 - Discutir sobre avaliação de impacto dos cursos de Mestrado Profissional (MPs);
 - Discutir indicadores de forma contextualizada;
 - Refletir sobre múltiplas dimensões de forma negociada.



Antes...

... algumas orientações básicas:

- Nossa conversa deve durar entre 1 e 2h.
- Esta é uma reunião informal. A participação de todos e a divergência de opiniões são bem vindas!
- Todos devem participar! Ninguém deve “dominar” a discussão.
- Vamos evitar dispersar e manter o foco nos pontos apresentados!
- Boa reunião!



Impacto x Desempenho

- Avaliação de desempenho:
 - Visa verificar o status atual de um objeto ou sistema e seu periódico acompanhamento de elementos-chave de performance (chegar padrão de operação).
- Avaliação de impacto:
 - Processo de acompanhamento dos resultados promovidos pelo objeto ou sistema;
 - Busca identificar os efeitos dos programas sobre os indivíduos, sobre grupos de indivíduos e sobre a comunidade de uma forma mais ampla.



Questão para discussão

*1- Quais os impactos que você considera necessário avaliar no MP do qual faz parte?
Por que?*



Alguns dados para discussão



- Foi realizada uma pesquisa Delphi entre setembro e novembro de 2011.
- A base de participantes foi criada a partir de 3 grupos:
 - Coordenadores de área da Capes (48)
 - Coordenadores de MP das universidades brasileiras (229)
 - Pesquisadores com trabalhos escritos sobre MPs (80).
- Os resultados da 1ª Rodada da Delphi:
 - Os 49 (13,7% de respostas) respondentes sugeriram 65 indicadores válidos.
 - Feito um agrupamento em função da ideia central contida no texto original do respondente, finalizando 21 indicadores.
 - Ver lista de indicadores impressa.

Questão para discussão

2- Quais destes indicadores você considera mais relevantes para o seu contexto?
Por que?



Questão para discussão

3- Você adicionaria algum que não consta nesta relação?
Qual?
Por que?



Mais dados para discussão



- Na 2ª Rodada da Delphi os participantes (50; 14%) analisaram os indicadores (escala Likert) à luz de algumas dimensões propostas por Sander (1995).

Dimensão	Frase utilizada
Importância	Este é um importante indicador para a avaliação do impacto de um Mestrado Profissional.
Eficiência	Este indicador relaciona-se com o aumento da produtividade ou a racionalização de recursos, instrumentos e procedimentos associados ao objetivo educacional.
Eficácia	Este indicador relaciona-se com a consecução dos fins e objetivos educacionais propostos (atingir os resultados).
Efetividade	Este indicador relaciona-se com a capacidade de produção de respostas para os problemas politicamente identificados pela comunidade.
Relevância	Este indicador relaciona-se com a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida nas organizações e na sociedade.

Questão para discussão

4- Qual a sua opinião acerca da inclusão da análise de dimensões de indicadores na avaliação de MPs?



Mais dados para discussão



- Relação de indicadores e as respectivas dimensões obtidas através do tratamento estatístico e por ordem (na horizontal) de importância (frequência relativa).
 - Por exemplo, o indicador 1 tem apenas uma dimensão principal identificada, que é eficácia. Já o indicador 11 tem duas dimensões identificadas, sendo eficácia a principal e efetividade a secundária.

Quadro 2

Dimensão / Indicador	1	5	12	2	3	7	9	10	20	4	6	18	11	19	15	13	21	17	16	8	14	
Importância	85,7	79,6	78,0	69,4	68,8	65,3	63,3	63,3	63,3	61,2	61,2	58,0	54,0	51,0	50,0	49,0	49,0	46,9	46,0	44,9	41,7	
Eficiência																						
Eficácia																						
Efetividade																						
Relevância																						

Dimensão principal
 Dimensão secundária
 Dimensão terciária

Questão para discussão

5- Depois do que apresentamos e conversamos há alguma alteração na relação de indicadores que você considera mais relevantes para avaliar o MP que você participa?

Por que?

Quadro 2

Dimensão / Indicador	1	5	12	2	3	7	9	10	20	4	6	18	11	19	15	13	21	17	16	8	14	
Importância	85,7	79,6	78,0	69,4	68,8	65,3	63,3	63,3	63,3	61,2	61,2	58,0	54,0	51,0	50,0	49,0	49,0	46,9	46,0	44,9	41,7	
Eficiência																						
Eficácia																						
Efetividade																						
Relevância																						

Dimensão principal
 Dimensão secundária
 Dimensão terciária

Questão para discussão

6- O processo de identificação de indicadores de forma contextualizada e em grupo contribui ao processo de avaliação do seu curso? De que forma?



Questão para discussão

7- De todos os pontos discutidos nesta reunião, qual o mais importante para você?
Por que?



Questão para discussão

8- Existe algum ponto adicional que vocês gostariam de abordar sobre o tema avaliação de impacto de MPs?



Obrigado pela participação!

Contato:

roberto.brazileiro@ufba.br

ANEXO A – SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA CAPES (MESTRADOS PROFISSIONAIS)

Quesito I – Proposta do curso

Itens	Pesos	Avaliação
<p>1 - Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Curso/Programa e da modalidade Mestrado Profissional.</p> <p>Orientação: Examinar se o conjunto de atividades e disciplinas, com suas ementas, atende às características do campo profissional, à(s) área(s) de concentração proposta(s), linha(s) de atuação e objetivos definidos pelo Curso/Programa em consonância com os objetivos da modalidade Mestrado Profissional.</p>	≥ 10%	
<p>2 - Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo demandas sociais, organizacionais ou profissionais.</p> <p>Orientação: Examinar se o conjunto de mecanismos de interação e as atividades previstas junto aos respectivos campos profissionais são efetivos e coerentes para o desenvolvimento desses campos/setores e se estão em consonância com o corpo docente.</p>	≥ 10%	
<p>3 - Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>Orientação: Analisar a adequação da infra-estrutura para o ensino, a pesquisa, a administração, as condições laboratoriais ou de pesquisa de campo, áreas de informática e a biblioteca disponível para o Curso/Programa.</p>	≥ 10%	
<p>4 - Planejamento do Curso/Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e geração de inovação.</p> <p>Orientação: Analisar as perspectivas do Curso/Programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios da área na produção e aplicação do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social e profissional mais rica dos seus egressos conforme os parâmetros da área. Esse item não se aplica a Curso com edição única.</p>	≥ 10%	
<p>5 - Articulação do Curso/Programa de Mestrado Profissional com cursos acadêmicos do mesmo Programa de Pós-Graduação</p> <p>Orientação: Analisar a articulação entre o Curso/Programa de Mestrado Profissional com os demais cursos acadêmicos que integram o Programa de Pós-Graduação, verificando a participação de docentes dos cursos acadêmicos no MP. Esse item não se aplica a Curso com edição única ou a Cursos de Mestrado Profissional em instituições que não contam com cursos de Mestrado ou Doutorado na área em que está sendo oferecido o curso de Mestrado Profissional.</p>	≥ 10%	

Observações: O peso mínimo é de 10% para cada item. Os atributos para a avaliação são: atende; não atende; e não se aplica.

Quesito II – Corpo Docente

A faixa de variação de peso fixada pelo CTC para o quesito é de 15 a 20%.

Itens	Pesos	Avaliação
<p>1 - Perfil do corpo docente, considerando experiência como profissional e/ou pesquisador, titulação e sua adequação à Proposta do Curso/Programa e à modalidade Mestrado Profissional.</p> <p>Orientação: A maioria dos docentes dos Cursos/Programas profissionais deve ter título de doutor, mas é relevante, e deve ser valorizada, a experiência profissional destes. Profissionais não-doutores, dentro dos parâmetros da área, devem ter comprovada experiência e atuação profissional inovadora.</p> <p>Os orientadores devem ter doutorado, mas se admite que não-doutores, com comprovada e pertinente experiência profissional, ministrem aulas, co-orientem e participem de bancas; depende da área inclui-los ou não no corpo docente permanente do curso. Em todos os casos esses docentes de experiência profissional devem ser considerados na avaliação, assim como a pertinência de sua experiência para o Curso/Programa. Verificar e valorizar a participação no corpo docente de membros que agreguem e integrem as duas características anteriores, isto é, docentes que tendo o perfil de pesquisadores, têm também experiência profissional extra-acadêmica, através do envolvimento em atividades com organizações externas ao meio acadêmico, com efetiva atuação em atividades de extensão ou inovação. Uma forma de mensurar e identificar atuação integrada nestes dois segmentos é considerar a produção bibliográfica qualificada e a produção técnica. A participação de docentes, com este perfil, deve ser mais valorizada do que a de docentes com envolvimento unicamente em atividades acadêmicas ou profissionais.</p> <p>Verificar se a formação dos docentes é diversificada quanto aos ambientes e às instituições. Valorizar os indicadores de atualização da formação, de intercâmbio com outras instituições e efetiva atuação em inovação. Avaliar, sempre que pertinente ao Curso/Programa, experiências e resultados profissionais relevantes, projeção nacional e internacional, participação em comissões especiais, premiações e outras atividades consideradas relevantes na Área.</p> <p>Analisar a compatibilidade do corpo docente com as áreas de concentração e o perfil do Curso/Programa, visando à identificação de eventuais fragilidades ou dependência de membros externos. Verificar se o corpo docente atende às necessidades de atualização profissional que dão sentido ao Curso/Programa.</p>	<p>≥ 50%</p>	
<p>2 - Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Curso/Programa.</p> <p>Orientação: Verificar se o Curso/Programa tem uma base sólida em seu núcleo de docentes permanentes; apontar se há excessiva dependência de professores colaboradores ou visitantes, definindo o que é “excessivo”. Nos dois casos, deve-se considerar a proporção de docentes permanentes em relação ao total de docentes e, sobretudo, a proporção de uns e outros nas atividades principais do Curso/Programa: orientação, docência e</p>	<p>≥ 15%</p>	

<p>produção intelectual; essa proporção deverá ser definida pela Área, a partir de parâmetros do CTC.</p> <p>Analisar a trajetória da equipe de docentes permanentes, identificando eventuais oscilações em sua composição e nível de qualificação. Atentar para mudanças que possam expressar queda da qualidade da equipe ou falta de respaldo da IES ao Curso/Programa.</p>		
<p>3 - Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Curso/Programa.</p> <p>Orientação: Considerar, na distribuição, o envolvimento em atividades de graduação, se pertinente. Este item não se aplica a cursos com edição única.</p>	≥ 15%	

Observação: Os atributos para a avaliação são: muito bom; bom; regular; fraco; deficiente; e não aplicável.

Quesito III – Corpo Discente e trabalhos de conclusão

A faixa de variação de peso fixada pelo CTC para o quesito é de 25 a 30%.

Itens	Pesos	Avaliação
<p>1 - Quantidade de trabalhos de conclusão aprovados no período de avaliação e sua distribuição em relação ao corpo docente</p> <p>Orientação: Verificar se a proporção é adequada e se os trabalhos concluídos indicam atuação efetiva do corpo docente na orientação. Deve-se tratar de forma diferenciada Cursos com turmas intermitentes.</p>	≥ 25%	
<p>2 - Qualidade dos Trabalhos de Conclusão e produção científica, técnica ou artística dos discentes e egressos</p> <p>Orientação: É esperado que todo trabalho gere produção intelectual relacionada aos seus resultados. Isso pode ou não envolver produção científica mais qualificada, mas a produção técnica com efetiva participação do discente deve ser valorizada. A produção pode ocorrer antes ou algum tempo depois da defesa, por isto deve-se considerar conjuntamente a produção discente e a produção do egresso num prazo de pelo menos dois anos.</p> <p>Não é necessário publicar todos os trabalhos, dada a sua natureza bastante diferenciada no caso do MP, podendo haver situações de sigilo. Mas recomenda-se que a comissão de área receba informações sobre estes casos.</p> <p>Quanto à produção técnica, a ação de publicação” está relacionada com a importância da divulgação e disseminação de conhecimento, inovação e evolução. Portanto, os trabalhos devem ser avaliados conforme a estrutura de produção científica e técnica apresentada no Quesito IV, destacando a pontuação para produção técnica. Devem ser especialmente valorizados trabalhos apresentados em congressos técnicos (com efetiva participação dos profissionais do setor) ou veiculados em periódicos técnicos, com expressiva circulação.</p>	≥ 35%	
<p>3 - Impacto dos Trabalhos de Conclusão e da atuação profissional do egresso</p>	≥ 25%	

<p>Orientação: É quase imprescindível que todo trabalho gere aplicação dos seus resultados na respectiva organização em que atua o mestrando. Deve também ser informado o impacto que a aplicação produziu na organização, recomendando-se fortemente a utilização de indicadores quantitativos, tipo antes/depois. A aplicação pode ocorrer antes, logo depois ou algum tempo depois da defesa, mas é relevante existir a intenção de aplicação por parte da organização.</p> <p>Recomenda-se que a Comissão de Área receba informações sobre os trabalhos de conclusão e sobre a atuação do egresso, durante pelo menos três anos após sua titulação. Isto pode incluir um resumo de uma página de cada trabalho de conclusão, de maneira objetiva e destacando-se em que condições ele foi aplicado. Tais resumos não podem ter a forma genérica e vaga de dizer que foram examinados, foram discutidos”. Deve ser dito com clareza qual o diagnóstico do problema e quais as soluções apontadas, se foram ou não implementadas, porque, e com que resultados.</p>		
---	--	--

Observação: Os atributos para a avaliação são: muito bom; bom; regular; fraco; deficiente; e não aplicável.

Quesito IV – Produção intelectual e profissional destacada

A faixa de variação de peso fixada pelo CTC para o quesito é de 30 a 35%.

Itens	Pesos	Avaliação
<p>1 - Publicações do Curso/Programa por docente permanente</p> <p>Orientação: Avaliar as publicações dos docentes do curso/programa com base no QUALIS da Área.</p> <p>Observação: No caso de MP associados a Programas com Mestrados Acadêmicos, o lançamento de mesmo item de produção em ambos não caracteriza dupla contagem, sendo legítimo. Porém, quando não estão associados, tal lançamento poderia ser caracterizado como dupla contagem. Esse assunto demandará discussão do CTC, para evitar que o sistema atual iniba o surgimento de MP “independentes”, ou que agreguem docentes de diversos PPG para um fim comum. Dado que o relatório Marcuschi (RBPG n.4, 2005) aponta a “natureza fortemente multidisciplinar” dos MP, é importante tomar medidas na direção apontada acima.</p>	<p>≥ 35% mas ≤ 4.2</p>	
<p>2 - Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes</p> <p>Orientação: Neste item deve-se considerar a produção técnica dos docentes permanentes, em relação ao quantitativo de docentes (permanentes ou total de docentes, conforme característica da Área). Este item deve ser estruturado e pontuado com base nos seguintes tópicos, considerando as especificidades de cada Área:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestação de Serviço (inclui serviço técnico, consultoria, assessoria, parecer, serviço na área de saúde, auditoria, carta, mapa ou similar, manutenção de obra artística, maquete, curso de capacitação profissional; avaliação de tecnologia em saúde; análise da situação epidemiológica; estudos sobre comportamentos atitudes e práticas em saúde; análises econômicas; resultado do desempenho clínico). • Desenvolvimento de material didático e instrucional (inclui manuais, 	<p>≥ 35% (4.2 ≥ 4.1 + 4.3)</p>	

<p>protocolos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de produto (inclui desenvolvimento de aplicativo, protótipo, software sem registro, serviços de informação). • Desenvolvimento de Técnica ou Processo (inclui aperfeiçoamento de: processos de produção, controle da produção e da qualidade; técnicas de gravação de áudio e vídeo; direção artística; proposição e desenvolvimento de modelos de gestão, educacionais ou de assistência; testes e técnicas psicológicas). • Elaboração de Projeto (inclui desenvolvimento de estudo de política de saúde e avaliação de políticas e programas). • Patentes (inclui outros registros no INPI, tais como: software com registro; especificar o grau de utilização ou se está em fase de registro) • Divulgação Técnica (inclui artigos publicados em revistas técnicas, jornais e revistas de divulgação para o público em geral; apresentação de trabalho; publicação em conferência; programa de rádio ou televisão; divulgação dos trabalhos realizados e resultados obtidos em congressos técnicos com efetiva participação dos profissionais do setor; e em publicações técnicas com expressiva circulação nesse setor deve ser especialmente valorizada). • Outro Tipo de Produção Técnica considerada relevante pelo próprio Programa; este tópico permite incorporar aspectos que poderão não ser captados previamente; este tópico é relevante no sentido de resgatar uma das características do MP, relacionada ao atendimento da demanda da sociedade. <p>Espera-se que as áreas amadureçam com o tempo a avaliação deste item, no sentido de elaboração futura de Qualis para produção técnica.</p>		
<p>3 - Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.</p> <p>Orientação: Avaliar as produções dos docentes do Curso/Programa com base no QUALIS da Área de Artes.</p>	<p>≥ 35% mas ≤ 4.2 (4.1 + 4.3 ≤ 4.2)</p>	
<p>4 - Vínculo entre Produção técnica e Publicações qualificadas do Curso/Programa.</p> <p>Orientação: Neste item pretende-se avaliar como o Curso/Programa transfere seus resultados de pesquisa para a sociedade. Deve-se avaliar em que grau as “Publicações qualificadas do Programa” estão relacionadas com a produção técnica (efetuar ponderação conforme visão de cada Área, com base no QUALIS A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5). Deve-se também considerar que as “Publicações qualificadas” do corpo docente em períodos anteriores podem ainda estar gerando resultados diretos para a sociedade na forma de produção técnica. No início, os Cursos/Programas podem ser incentivados a informar esta relação no campo “Proposta do Programa”. Posteriormente, pode-se implantar no Coleta a informação de vinculação entre “Publicações qualificadas do Curso/Programa” e a produção técnica, nos moldes em que se faz o vínculo entre o primeiro e o trabalho de conclusão.</p>	<p>≥ 20%</p>	

Observação: Os atributos para a avaliação são: muito bom; bom; regular; fraco; deficiente; e não aplicável.

Quesito V – Inserção social

A faixa de variação de peso fixada pelo CTC para o quesito é de 20 a 25%.

Itens	Pesos	Avaliação
<p>1 - Impacto do Programa</p> <p>Orientação: Avaliar se a formação de recursos humanos qualificados para a sociedade busca atender os objetivos definidos para a modalidade Mestrado Profissional, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas envolvidas no projeto, das organizações públicas ou privadas e do Brasil. Será aferido o atendimento obrigatório de uma ou mais dimensões de impacto (social, educacional, sanitário, tecnológico, econômico, ambiental, cultural, artístico e legal, entre outras que poderão ser adicionadas pelas várias áreas), nos níveis local, regional ou nacional.</p> <p>Não se espera que os Cursos/Programas de todas as áreas e subáreas atendam a todos eles, cada um tendo sua própria especificidade. Entretanto, a inserção e interação com o respectivo setor externo / social é indispensável no caso de um Curso/Programa profissional, e deve produzir resultados relevantes que possam ser objetivamente descritos e apreciados.</p> <p>a) Impacto social: formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento no melhoramento das condições de vida da população e na resolução dos mais importantes problemas sociais do Brasil.</p> <p>b) Impacto educacional: contribuição para a melhoria da educação básica e superior, o ensino técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino.</p> <p>c) Impacto tecnológico: contribuição para o desenvolvimento local, regional e/ou nacional destacando os avanços gerados no setor empresarial; disseminação de técnicas e de conhecimentos.</p> <p>d) Impacto econômico: contribuição para maior eficiência nas organizações públicas ou privadas, tanto de forma direta como indireta.</p> <p>e) Impacto sanitário: contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para a gestão sanitária bem como na formulação de políticas específicas da área da Saúde.</p> <p>f) Impacto cultural: contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e ao conhecimento.</p> <p>g) Impacto artístico: contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento artístico, formulando propostas e produtos inovadores.</p> <p>h) Impacto profissional: contribuição para a formação de profissionais que possam introduzir mudanças na forma como vem sendo exercida a profissão, com avanços reconhecidos pela categoria profissional.</p> <p>i) Impacto legal: contribuição para a formação de profissionais que possam aprimorar procedimentos e a normatização na área jurídica, em particular entre os operadores do Direito, com resultados aplicáveis na prática forense.</p> <p>j) Outros impactos considerados pertinentes pela Área: Poderão ser incluídas outras dimensões de impacto consideradas relevantes e pertinentes, respeitando suas especificidades e dinâmismos, e que não foram contempladas na lista acima.</p>	<p>≥ 40%</p>	
<p>2 - Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação</p> <p>Orientação: Avaliar a participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos com outros na mesma área, dentro da modalidade de Mestrado Profissional; a participação em projetos de cooperação entre Cursos/Programas com níveis de consolidação</p>	<p>≥ 5% até 15%</p>	

<p>diferentes, voltados para a inovação na pesquisa, o desenvolvimento da pós-graduação ou o desenvolvimento econômico, tecnológico e/ou social, particularmente em locais com menor capacitação científica ou tecnológica. Este item não se aplica a cursos com edição única.</p>		
<p>3 - Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Curso/Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico</p> <p>Orientação: Avaliar a participação em convênios ou programas de cooperação com organizações/instituições setoriais, voltados para a inovação na pesquisa, o avanço da pós-graduação ou o desenvolvimento tecnológico, econômico e/ou social no respectivo setor ou região; a abrangência e quantidade de organizações/instituições a que estão vinculados os alunos; a introdução de novos produtos ou serviços (educacionais, tecnológicos, diagnósticos, etc.), no âmbito do Curso/Programa, que contribuam para o desenvolvimento local, regional ou nacional. Este item não se aplica a cursos com edição única.</p>	<p>≥ 10%</p>	
<p>4 - Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Curso/Programa</p> <p>Orientação: A divulgação sistemática do Curso/Programa, atualizada, poderá ser realizada de diversas formas, com ênfase na manutenção de página na internet. Entre outros itens, será importante a descrição pública de objetivos, estrutura curricular, critérios de seleção de alunos, corpo docente, produção técnica, científica ou artística dos docentes e alunos, financiamentos recebidos da Capes e de outras agências públicas e entidades privadas, parcerias institucionais, difusão do conhecimento relevante e de boas práticas profissionais, entre outros. A procura de candidatos pelo Curso/ Programa pode ser considerada desde que relativizada pelas especificidades regionais e de campo de atuação. Este item não se aplica a cursos com edição única.</p>	<p>≥ 5% até 15%</p>	
<p>5 - Percepção dos impactos pelos egressos e/ou organizações/instituições beneficiadas</p> <p>Orientação: A opinião dos egressos e das organizações/instituições beneficiadas pelo Curso/Programa deverá ser considerada para a complementação das informações, permitindo captar a percepção dos usuários. No caso das organizações beneficiárias, seu representante encaminhará diretamente à Capes, de forma similar ao que se faz atualmente com as cartas de recomendação, relatório sintético com descrição dos principais impactos e resultados alcançados com a realização do Curso/Programa, de modo objetivável. Aos egressos, cadastrados anteriormente no sistema de coleta de dados, serão enviados e-mails até um ano após a conclusão do curso, com acesso individualizado e sigiloso, solicitando uma descrição sumária dos impactos mais relevantes em sua carreira e desenvolvimento profissional resultantes de sua participação no Curso/Programa. Este item é entendido como conceitualmente muito relevante, expressando o peso seu aspecto mais de implantação imediata.</p>	<p>≥ 10%</p>	
<p>6 - Articulação do MP com outros Cursos/Programas ministrados pela Instituição na mesma área de atuação</p> <p>Orientação: Avaliar a articulação com outros Cursos/Programas com foco na formação profissionalizante ministrados pelo grupo (cursos técnicos de nível médio, especialização, MBA, etc.) e com produtos ou serviços na mesma linha do MP (diagnóstico de problemas, consultorias vinculadas ao MP e com impacto nele) que possam produzir benefícios para a sociedade.</p>	<p>≥ 10%</p>	

Observação: Os atributos para a avaliação são: muito bom; bom; regular; fraco; deficiente; e não aplicável.

ANEXO B – CARTA ENVIADA AO PRESIDENTE DA CAPES

Kerr-Pontes e outros (2005) apresentam uma carta datada de 10 de janeiro de 2005, remetida ao Presidente da CAPES pelo primeiro pesquisador brasileiro a ser eleito para a *American National Academy of Science*. Nela, este pesquisador faz uma advertência, referindo-se especificamente ao processo de avaliação de um curso do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA). Diz a carta:

Permita-me apresentar umas considerações sobre pós-graduação. São partes (ou início) de uma discussão que deveria ter sido feita antes. Os Cursos do INPA, inclusive o de Entomologia, considerado o melhor pelos especialistas de várias universidades, teve sua nota reduzida para quatro, quando todos esperávamos que fosse para seis... Perguntei: por que quatro? Resposta: por que o grupo de professores não tem publicações em revistas Qualis A. Internacional.

Como velho pesquisador que sou, acho que um critério restrito como esse tem, pelo menos, quatro defeitos, todos graves:

1) Não julga o mérito da pesquisa realizada publicada em revista Qualis B ou C. Cito um caso pessoal. Publiquei em 1970 um trabalho, que nos custou oito anos. Foi publicado (34 páginas) nos “Anais do 1º Congresso Brasileiro de Apicultura (“Qualis zero””, em Florianópolis, Santa Catarina, páginas 151-185. Havia um pesquisador americano (Dr. Roger) no Congresso. Ele chamou a atenção dos cientistas americanos. A *American National Academy of Science* e o *United States Department of Agriculture* convidaram-me para ir aos Estados Unidos para traduzir o artigo. Não pude aceitar [...] naquele momento [...] porém indiquei para ir em meu lugar [...] um brilhante aluno (Dr. Leonel Gonçalves) [...] que traduziu o artigo que foi mimeografado pelo Departamento de Entomologia da *Cornell University, N.Y*, com 32 páginas, e entregue às Bibliotecas das Universidades americanas.

2) Nenhuma revista Qualis A de Matemática, de Estatística, de População aceitou publicar o famoso trabalho do Dr. Ronald Fisher, que mudou as análises estatísticas, incluindo-as nos conceitos de probabilidade. Um aluno leu, entendeu, entusiasmou-se e publicou-a numa revista de estudantes da Universidade de Edinburg, na Escócia (‘Qualis D’). Até hoje é o trabalho mais reproduzido da Escócia!

3) Baixar a qualidade competitiva de ótimos cursos (INPA, por exemplo) frente aos demais cursos apenas por um só item: ‘publicações em

revistas Qualis A'. Como um jovem pesquisador, recém-doutorado, vai ter três publicações em revistas Qualis A? Um curso de Genética de Jequié (BA) que poderia atrair os jovens do Nordeste foi recentemente rejeitado por essa razão.

4) Acho importante considerar que os cursos da USP, UFRJ, UFRGS, UFMG, se tivessem sido tão severamente julgados – sobretudo nos anos iniciais – não estariam contribuindo, como estão, para a ciência sulina. E com a nota quatro dada ao INPA (maior e melhor Instituto de Biologia Tropical, segundo várias declarações feitas pelo Dr. Harald Sioli, importante ecologista alemão) muitos alunos de Biologia irão prestar exames para cursos com melhores notas mas que não se comparam com o INPA, em oportunidades e conhecimento, especialmente agora que a FAPEAM está recebendo 1,7% do governo (apenas a FAPESP vinha recebendo regularmente o 1% devido).

Essa ação contraria as decisões do governo de proteger o Norte e Nordeste com maiores verbas que evidentemente implicam ter mais e melhores cursos de pós-graduação. A proteção ao 'Sul maravilha' continua. Mas já sentimos o efeito de abaixar a nota da UFU para três: os melhores alunos estão prestando exames para Mestrado e Doutorado em outras Universidades, não por serem melhores, mas porque dizem que nota 3 não tem bolsa. É uma triste seleção capitalista (KERR-PONTES et al. 2005, p. 85-86).