UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
Instituto de Psicologia - IP
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

DANIELA BORGES LIMA DE SOUZA

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE MESTRADO PROFISSIONAL MULTIDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL

Brasília (DF)
Fevereiro de 2013

DANIELA BORGES LIMA DE SOUZA

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE MESTRADO PROFISSIONAL MULTIDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profª. Drª. Gardênia Abbad
Co-orientadora: Profª. Drª Sônia Gondim

Brasília (DF)
Fevereiro de 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
Instituto de Psicologia - IP
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Esta tese foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

Profª Drª Gardênia da Silva Abbad
Universidade de Brasília
Presidente

Profª Drª Sônia Maria Guedes Gondim
Universidade Federal da Bahia
Vice-presidente

Profª Drª Elaine Rabelo Neiva
Universidade de Brasília
Membro

Prof Dr Elioenai Dornelles Alves
Universidade de Brasília
Membro

Profª Drª Luiza Beth Nunes Alonso
Universidade Católica de Brasília
Membro

Prof Dr Pedro Paulo Murce Meneses
Universidade de Brasília
Suplente

Dedico este trabalho a Deus, que chamado ou não, sempre se fez presente.

Dedico também àqueles que, ao longo da vida, fomentaram em mim a possibilidade de autorrealização na busca por conhecimentos, em especial:

à minha mãe, Conceição, que acreditou, acompanhou e priorizou investimentos na minha formação, mesmo nas situações mais adversas de nossas vidas. Seus ensinamentos, obstinação e crença em dias melhores levaram-me à superação de muitos obstáculos; a você mãe querida, sou e serei eternamente grata;

ao meu pai, Jorge Lima, que, ao sonhar e lutar por valores que pareciam distantes e impossíveis, trouxe para minha vida novas possibilidades;

à Danielle pelo companheirismo, persistência, torcida e crença inabalável na concretização deste sonho;

à Anna Paula, pela compreensão, incentivo e por ter sido a prima/irmã mais dedicada e responsável que se poderia ter; sem a certeza de sua presença aí em JF a vida aqui teria sido insuportável.

AGRADECIMENTOS

Esta seção foi a primeira desta tese a ser iniciada. Começou nos idos de 2006, quando percebi que ainda tinha um caminho acadêmico a trilhar, uma vez que as inquietações que me tomavam ganhavam cada vez mais vulto e os questionamentos tornavam-se cada vez mais complexos.

Tenho poucas convicções na vida que sejam tão claras quanto à certeza de que o caminho trilhado não seria possível sem a presença de muitas pessoas que conheci ao longo da vida. Sinto, ao findar esse momento, que as jornadas coletivas são aquelas que mais significam a nossa alma e nos cercam da coragem, do afeto e da esperança necessários para continuar a prosseguir. A todos que fizeram parte da minha trajetória o meu agradecimento genuíno por tudo o que foram e são, a vocês ofereço a minha mais sincera gratidão e de maneira especial agradeço:

- A Dani, querida companheira das horas e dos dias intermináveis que viram nascer esta tese. A sua certeza de dias mais tranquilos, em muitos momentos foi também a minha certeza. A vivacidade de seu pensamento trouxe clareza ao que agora se apresenta. E a sua lembrança, quase que diária, que esta tese era *a escolha* que fiz para o meu trilhar, o que me deu serenidade para emergir inteira ao final deste processo, com a certeza que o caminho se faz ao caminhar. Obrigada por manter viva a chama da esperança em mim e, como disse Clarice Lispector: "O que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós";

- À tia Maria Gabriella, minha mãe carioca e fonte de amor, serenidade e simplicidade em minha vida.

- À minha orientadora Gardênia Abbad, por ter me acolhido nesta cidade tão "ímpar" que é Brasília, pela amizade, orientação e apoio que me foram dedicados nesses anos de intensa transformação acadêmica, pessoal e profissional. A abertura ao diálogo, capacidade de assimilação de mudanças, tenacidade de pensamento e acima de tudo, seu exemplo vivo de persistência e competência são marcas indeléveis em minha vida;

- À professora Sônia Gondim, co-orientadora deste trabalho, alguém que se tornou para mim uma grande referência de profissionalismo, competência, ética e serenidade no processo de criação e maturação acadêmica e pessoal que esta tese exigiu, meu muito obrigado por ter feito parte deste processo;

- Ao professor Jairo Borges-Andrade, pelo incentivo, apoio, disponibilidade e orientações que me foram dados ao longo de todo este percurso;

-À professora Laércia Vasconcellos, pelas valiosas lições aprendidas no projeto da "Reforma Curricular", pelo exemplo de serenidade, ética e respeito, mesmo em situações tão desfavoráveis;

- À professora Tânia Fischer e demais professores do CIAGS, pela abertura, acolhimento e lições que foram partilhados.

- À equipe de servidores do CIAGS pelas recepções calorosas e suporte que me foram oferecidos;

- Aos gestores sociais, egressos do CIAGS e parceiros neste projeto. Serei eternamente grata pela participação, torcida e lindas lições que me deram ao tomarem parte nesse projeto.

- Aos amigos Ailton Bispo e Elziane Bouzada pela amizade, incentivo e suporte tão necessários à realização deste trabalho;

- Aos queridos e afetuosos amigos que fiz em Brasília, cujo suporte afetivo fizeram esta caminhada mais leve. Em especial sou grata a Aleksandra Santos, André Sena, Ana Cláudia Araújo, Armando Villas-Bôas, Elizabeth Hirata e Liliane Alecrim Ribeiro;

- Aos colegas do grupo Impacto, pelo apoio, paciência e incentivo que me deram, em especial agradeço a Elianice, Alexandre Laval, Stela Pereira, Patrícia Sales, Flávio Sposto, Denise Furlanetto e Andréia Torres;

- Àqueles professores do PSTO que em reunião colegiada realizada em 2009 sensibilizaram-se com meu pedido e votaram favoravelmente para que eu pudesse usufruir da bolsa Reuni cedida ao programa e, sem a qual, chegar a este momento não seria possível. A aposta de vocês foi um divisor de águas para a minha vida: recebam meus sinceros agradecimentos;

- Às irmãs Franciscanas da Sagrada Família, em especial à Ir. Dita, que me acolheu integralmente nestes anos de Brasília, oferecendo-me um porto seguro de bem-estar, qualidade de vida e segurança;

- Aos amigos: Airton Eiterer, Danielle Martins, Prof. José Dionísio Ladeira, Marcos Aguiar, Vânia Andrade, Paulo Borges, Júlia Martins e Tatiana Lima que fizeram torcida constante para que eu chegasse ao fim deste trabalho com êxito.

- Aos meus atuais e ex-alunos que, através da presença virtual ou real, ajudaram a manter viva em mim a chama da esperança e do caminho decente na vida acadêmica, minha saudade e gratidão;

-À CAPES, pela bolsa concedida.

Resumo

O momento atual da área de avaliação de programas educacionais é marcado por intensos esforços de organização teórica e metodológica do campo, de tal forma que questões levantadas ao longo do tempo possam ser esclarecidas. Esta tendência da área tem incentivado o surgimento de estudos que analisem práticas avaliativas de instituições governamentais, como a CAPES: a proposição de trabalhos que discutam diferentes abordagens de avaliação, bem como, a adoção de métodos mistos de investigação que unam elementos de pesquisas quantitativas e qualitativas. Em se tratando de avaliação de programas no âmbito da educação profissional, os mestrados profissionais ganham destaque dado seu potencial para contribuírem com a formação de profissionais cuja atuação impacta diretamente em ações na sociedade e suas instituições de trabalho. Avaliações de impacto, por sua vez, são processos que visam identificar os efeitos de programas sobre os indivíduos, sobre grupos de indivíduos e sobre a comunidade de uma forma mais ampla. O objetivo desta pesquisa foi avaliar o impacto de Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) no desempenho e na inserção profissional dos egressos do programa. O referido mestrado é oferecido pela Universidade Federal da Bahia e até 2012 formou três turmas de gestores sociais, sendo um dos cursos com maior número de concorrência por vaga na referida instituição. Análises da produção de conhecimentos nesta área apontaram lacunas na investigação de relacionamentos entre efeitos de mestrados profissionais sobre os indivíduos e sobre grupos de indivíduos e/ou sobre a comunidade de uma forma mais ampla. Essas lacunas estimularam a adoção de estratégias metodológicas com múltiplos métodos que facilitassem a compreensão da realidade do MMDGS e seus efeitos. Para tanto, foi utilizada a abordagem de modelos lógicos em paralelo com a construção, validação e aplicação de instrumento de avaliação de impacto junto aos egressos. Os dados provenientes da coleta de dados passaram por análises descritivas, análises não-paramétricas e análises de conteúdos. Os resultados evidenciam que o curso avaliado foi um diferencial positivo e norteador da trajetória profissional de seus egressos e possibilitou que ampliassem seus conhecimentos sobre gestão social e a percepção da realidade onde se inserem e atuam. Como diferencial positivo, constatou-se que o curso possibilitou mudança atitudinal desses gestores no processo de enfrentamento das situações práticas e proporcionou maior abertura para o diálogo junto à diversidade de atores sociais e comprometimento com as necessidades das instituições debatedoras. A avaliação revelou também lacunas com relação aos arranjos da estrutura didático-pedagógica do curso e a necessidade de desenvolver instrumentos para o campo da gestão social, a fim de auxiliar a atuação dos egressos nos recortes territoriais. Concluiu-se que o uso combinado de métodos na avaliação de impacto em mestrados profissionais pode evidenciar variáveis presentes no desempenho dos egressos de modo mais consistente e revelar elementos da amplitude dos impactos alcançados pelo programa.

Expressões-chave: Avaliação de programas educacionais, mestrados profissionais, modelos lógicos, métodos mistos e gestão social.

Abstract

The current situation in the area of evaluation of educational programs is marked by intense efforts to organize the field both theoretically and methodologically, so that questions raised over time can be clarified. That area trend has encouraged the emergence of studies that examine evaluation practices of government institutions, such as CAPES; the proposition of papers that discuss different approaches to evaluation as well as the adoption of mixed methods of research that bring together elements of quantitative and qualitative researches. When it comes to evaluating programs within vocational education, professional master's degrees gain prominence given their potential to contribute to the training of professionals whose work impacts directly on actions in society and its working institutions. Impact assessments, in turn, are processes that aim to identify the effects of programs on individuals, groups of individuals and the community more broadly. The aim of this study was to evaluate the impact of the Multidisciplinary Professional Master's Degree in Development and Social Management (MMDGS) on the performance and employability of its graduates. That master's degree is offered by the Federal University of Bahia and by 2012 it has already graduated three groups of social managers, being one of the courses with more competition for each opening in that institution ever since. Analysis of the knowledge production in this area has shown gaps in the investigation of relationships between professional master's degrees effects over individuals and groups of individuals and / or the community more broadly. These loopholes have stimulated the adoption of methodological strategies with multiple methods that could ease the understanding of the reality of the MMDGS and its effects. To this end, it has been used the logical models approach in parallel with the construction, validation and application of an impact assessment tool towards the graduates. The data from that gathering went through descriptive, nonparametric and content reviews. The results show that the course was rated as a positive and guiding differential in the career of its graduates and that it has allowed them to broaden their knowledge about social management and their perceptions of the social reality in which they operate and act. As a positive difference, it was found that the course allowed an attitudinal change of these managers in the process of coping with practical situations and thus it has also afforded a broader access to the dialogue with the diversity of social actors and a commitment to the needs of debating institutions. The evaluation has also revealed gaps regarding the arrangements of the pedagogical-didactic structure of the course and the need to develop tools for the social management field in order to assist in the proceedings of graduates in their regions. It was concluded that the combined use of methods in assessing the impact on professional master's degrees can evidence variables in the performance of its graduates in a more consistent way and also reveal elements of the extent of the impact achieved by the program.

Keywords and Key expressions: Evaluation of educational programs, professional master's degrees, logical models, mixed methods and social management.

Lista de Abreviaturas

BDTD - Biblioteca digital de teses e dissertações.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior.

CIAGS - Centro Interdisciplinar de Apoio ao Desenvolvimento e à Gestão Social.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

DRS - Desenvolvimento Regional Sustentável

EAC - Escala de Aquisição de Competências.

EAD - Educação à Distância.

EEC - Escala de Expressão de Competências.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador.

FOPROF - Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MBA - Master of Business Administration.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

ML - Modelo Lógico.

MMDGS - Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social.

MML - Método do Marco Lógico.

MPOG - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

MPs - Mestrados Profissionais.

PDGS - Programa em Desenvolvimento e Gestão Social.

PIPMO - Programa de Preparação da mão de obra.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNEF - Programa Nacional de Educação Fiscal.

PNPG -Programa Nacional de Pós Graduação

PPA - Plano Plurianual

PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica, fomentado pela CAPES, que tem o objetivo de promover a formação de recursos humanos de alto nível, nas diversas áreas do conhecimento, através de projetos conjuntos de pesquisa de média duração.

PROEP - Programa de Expansão da Educação profissional.

PST - Programa Segundo Tempo

QUAIE - Questionário para Avaliação de Impacto em Egressos.

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação.

RS - Residência Social.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas.

SESI - Serviço Social da Indústria.

SESC - Serviço Social do Comércio.

SEST - Serviço Social do Transporte.

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

SPI - Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico.

TKW - Teste Kruskal-Wallis.

TJT - Teste Jonckheere-Terpstra.

USAID - United States Agency for International Development.

Lista de Figuras

Figura 1. Representação do PDGS (CIAGS, 2008)..... 26

Figura 2. Representação do PDGS a partir das metas 2011-2020 (adaptado de Fischer, 2011)..... 27

Figura 3. Síntese do X Colóquio e das oficinas com os egressos da especialização (CIAGS, 2005; Gondim, 2005)..... 31

Figura 4. Síntese do Modelo de Ensino do MMDGS (Fischer et al., 2001)..... 33

Figura 5. Síntese das oficinas de avaliação permanente do MMDGS..... 37

Figura 6. Organizador avançado dos estudos desenvolvidos na tese..... 64

Figura 7. Organizador avançado com destaque para os elementos do estudo 1..... 66

Figura 8. Síntese de Categoria de Avaliações (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 2004)..... 84

Figura 9. Comparação das Modalidades Normativa e Criterial (Adaptado de Afonso, 2009)..... 86

Figura 10. Árvore com teorias da Avaliação..... 87

Figura 11 Síntese das etapas de Avaliação segundo Modelo de Tyler..... 91

Figura 12. Lista de Verificação Comentada (Scriven, 2007a)..... 93

Figura 13. Modelo CIPP e os quatro tipos de avaliação que propõe Stufflebeam (2002a)..... 97

Figura 14 Fluxograma de ações propostas para aplicação do modelo CIPP..... 98

Figura 15. Classificação de processos avaliativos (Khandker, Koolwal & Samad, 2010)..... 103

Figura 16. Estrutura de Modelo Lógico (McLauglin & Jordan, 2010)..... 111

Figura 17. Síntese dos componentes do Modelo Lógico..... 114

Figura 18. Síntese das etapas de desenvolvimento do Modelo Lógico..... 119

Figura 19. Síntese das etapas de desenvolvimento do Modelo Lógico (Jannuzzi, 2005)..... 122

Figura 20. Correlação entre tipos de indicadores e o fluxo de implementação de programas (Brasil, 2010b)..... 123

Figura 21. Organizador avançado com destaque para os elementos do estudo 2..... 132

Figura 22. Síntese do Referencial normativo da Educação Profissional, de 1909 a 1961..... 143

Figura 23. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de 1909 a 2011 (Brasil, 2009c) e Brasil (2011)..... 149

Figura 24. Integração do Eixo Acadêmico e do Eixo Profissional (Fisher, 2010a)..... 151

Figura 25. Dimensões das Competências (Le Bortef, 1995)..... 157

Figura 26. Síntese do Referencial normativo dos Mestrados Profissionais, de 1965 a 2011..... 168

Figura 27. Indicadores para avaliação de cursos (Brasil, 2009c)..... 170

Figura 28. Quadro de Síntese de Ficha de Avaliação dos MPs usada no triênio 2007-2009 (CAPES, 2010)..... 172

Figura 29. Lista de indicadores para avaliação de Mestrados Profissionais. (Paixão, 2012)..... 174

Figura 30. Proposta conservadora e disruptiva para avaliação de MPs. (Ribeiro, 2012)..... 176

Figura 31. Organizador avançado com destaque para os elementos do estudo 3.... 184

Figura 32. Organização gráfica do Modelo Lógico do MMDGS..... 208

Figura 33. Relações entre resultados de curto e médio prazos..... 209

Figura 34. Relações entre resultados de médio e longo prazos..... 210

Figura 35. Relações entre resultados de longo prazo..... 211

Figura 36. Modelo Lógico Bolo de Noiva (Versão 2)..... 213

Figura 37. Modelo Lógico – Turma 1..... 215

Figura 38. Modelo Lógico – Turma 2..... 216

Figura 39. Modelo Lógico – Turma 3..... 217

Figura 40. Organizador Avançado com destaque para os elementos do estudo 4..... 223

Figura 41 Representação Gráfica do PDGS, destacando o MMDGS (adaptado de Fischer, 2005)..... 229

Figura 42. Síntese com núcleos formativos identificados na análise documental.... 251

Figura 43. Quadro de síntese dos resultados descritivos da EEC e da EAC..... 261

Figura 44. Organizador Avançado com destaque para os elementos do estudo 5..... 272

Lista de Tabelas

Tabela 1.	Dimensões da Avaliação do PDGS/MDGS.....	36
Tabela 2.	Participação dos Egressos nas Etapas da Pesquisa (Estudo 3).....	199
Tabela 3.	Descrição dos elementos do Modelo Lógico do MMDGS	206
Tabela 4.	Participação dos Egressos nas Etapas da Pesquisa (Estudo 4).....	240
Tabela 5.	Caracterização dos Participantes.....	241
Tabela 6.	Resultados descritivos da Escala de Expressão de Competências.....	257
Tabela 7	Resultados descritivos da Escala de Contribuição do Curso para Aplicação das competências.....	260
Tabela 8.	Resultados dos Testes Kruskal-Wallis e Jonckheere-Terpstra.....	264
Tabela 9.	Resultados da análise qualitativa.....	287

Sumário

Resumo..... vii

Abstract..... viii

Lista de Abreviaturas..... xix

Lista de Figuras..... xi

Lista de Tabelas..... xiv

Sumário..... xv

Introdução..... 18

O caso estudado: apresentação do Mestrado Profissional e Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS)..... 24

1 A criação do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS)..... 24

2 O Surgimento do Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS)..... 30

3 As oficinas de avaliação permanente..... 34

4 A Residência Social..... 39

5 A Interdisciplinaridade em sala de aula..... 40

6 A Dissertação-Projeto..... 43

Marco Teórico-Conceitual..... 45

1 Configuração do Campo de Pesquisa e Inserção deste Trabalho..... 45

2 Lacunas na produção de conhecimentos sobre avaliação..... 47

3 Lacunas na produção de conhecimentos sobre avaliação de mestrados profissionais..... 52

4 Problema de Pesquisa..... 55

Aspectos Teóricos – Metodológicos..... 58

1 Objetivo Geral..... 59

2 Objetivos Específicos..... 59

3 Síntese dos Estudos Realizados..... 60

4 Organizador Avançado dos Estudos realizados..... 63

Resultados e Discussões..... 65

Resumo do artigo 1:..... 65

ARTIGO 1. Avaliação de Programas Educacionais: estado da arte..... 67

1.1 Conceitos e Definições..... 68

1.2 Método de análise da produção de conhecimentos..... 73

1.3 Elementos Históricos da Avaliação de Programas..... 74

1.4 Diretrizes Metodológicas para Avaliação de Programas..... 89

1.4.1 O Modelo de Tyler..... 89

1.4.2 O Modelo de Scriven..... 92

1.4.3 O Modelo de Stufflebeam..... 96

1.4.4 Outras contribuições à área de avaliação de programas educacionais..... 99

1.5 O uso de Modelos Lógicos na Avaliação de Programas..... 104

1.5.1 Definições de Modelos Lógicos..... 105

1.5.2 Componentes dos Modelos Lógicos..... 109

1.5.3 Etapas da Construção do Modelo Lógico..... 115

1.5.4 Modelos Lógicos e Indicadores..... 120

Considerações Finais do Artigo 1..... 126

Resumo do Artigo 2:..... 131

ARTIGO 2: A Profissionalização do Ensino Superior no Brasil: uma trajetória de desafios..... 133

2.1 Método de busca bibliográfica e análise dos textos..... 136

2.2 Trajetória da Educação Profissional no Brasil..... 137

2.2.1 Elementos Históricos da Educação Profissional Brasileira..... 138

2.2.2 A Lógica das competências e a educação profissional..... 152

2.3 O Desenvolvimento dos Mestrados Profissionais no Brasil..... 158

2.3.1 A proposta dos Mestrados Profissionais..... 160

2.3.2 Elementos regulamentadores dos Mestrados Profissionais..... 164

2.3.3 Avaliação dos Mestrados Profissionais..... 169

Considerações Finais do Artigo 2..... 179

Resumo do artigo 3..... 183

ARTIGO 3: uso de Modelos Lógicos na Avaliação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS)..... 185

3.1 Exemplos de Aplicação de Modelos Lógicos em Programas Educacionais 192

3.2 Apresentação do Caso Estudado: O MMDGS 196

3.3 Método..... 198

3.4 Resultados..... 206

Considerações Finais do Artigo 3..... 219

Resumo do artigo 4..... 222

ARTIGO 4: Avaliação do impacto do mestrado profissional multidisciplinar em desenvolvimento e gestão social no desempenho dos egressos: análises a partir de questionário de avaliação de impacto..... 224

4.1 O Caso Escolhido para Estudo..... 228

4.2 Método..... 233

4.2.1 Descrição do Método da Análise Documental..... 234

4.2.2 Descrição do Método de Construção e Validação do Questionário..... 236

4.2.3 Descrição do Método utilizado da Análise dos dados do QUAIE 239

4.3 Resultados..... 248

4.3.1 Resultado da Análise documental..... 248

4.3.2 Resultado da Validação do QUAIE..... 255

4.3.3 Resultado da Aplicação do QUAIE..... 255

4.4 Discussão dos Resultados e considerações finais..... 266

Resumo do artigo 5..... 271

ARTIGO 5: Avaliação do impacto do mestrado profissional multidisciplinar em desenvolvimento e gestão social no desempenho dos egressos: um estudo qualitativo..... 273

Introdução..... 273

5.1 O Caso escolhido..... 276

5.2 Método..... 280

5.2.1 Descrição do Método de Validação do Questionário..... 281

5.2.2 Descrição do Método de Análise das Entrevistas (Segundo Momento de Aplicação)..... 283

5.3 Resultados..... 285

Considerações finais do Artigo 5..... 295

Discussão integrada dos resultados dos estudos..... 297

Referências Bibliográficas..... 309

Anexos..... 338

Introdução

Avaliar é uma ação muito antiga na história dos homens e mulheres. Uma ferramenta para diversos fins, tais como, julgar o mérito de ações, verificar cumprimento de objetivos, analisar processos e identificar desempenhos de pessoas e instituições, a partir do olhar de agentes externos e internos, em uma tentativa de estabelecer nexo causal entre atividades e resultados, ou ainda, de fomentar a comunicação, o diálogo e a participação de pessoas diferentes em ações partilhadas.

Desde a década de 1940, processos sistemáticos de investimento em avaliação começaram a ser realizados não só por instituições isoladas, mas também por iniciativas governamentais; a partir desse momento, especialmente na área da Educação, avaliar tem engendrado pressupostos, objetivos, desenhos, métodos, modelos e usos sociais cada vez mais complexos, de tal forma que, nos dias de hoje, conduzir processos avaliativos implica revisitar orientações teóricas e metodológicas por vezes dissonantes, a fim de construir escopos de investigação adequados à realidade e contexto que se pretende avaliar.

Avaliações de impactos, segundo Scriven (1991), têm o foco nos resultados e nos retornos do investimento, não apenas no processo, na entrega, ou na avaliação da implementação do curso ou programa avaliado. Trata-se do esforço por compreender se as mudanças no desempenho de indivíduos e em suas atuações profissionais ocorrem como efeito de um programa educacional e não de outras causas (Khandker, Koolwal, & Samad, 2010).

As avaliações de impacto podem contribuir para identificar ações de cursos e programas e suprem lacunas na literatura como a de estudos que testem métodos alternativos para compreender como os indivíduos, egressos de programa educacionais e cursos de elevada complexidade, são mutuamente afetados por ações educacionais. Outra lacuna é a de estudos que identifiquem como os cursos fazem o monitoramento de suas

atividades ao longo do tempo, de tal forma a gerar efeitos em seus egressos de longo prazo. Estudos que mapeiem e mensurem variáveis indicadoras do efeito de programas em toda abrangência de suas intervenções também são necessários na atualidade.

No Brasil, desde a expansão da estrutura educacional no pós-guerra (Franco, 2008), passando pelas metas de alfabetização para todos (Fígoli, 2006) e chegando aos dias de hoje, com diretrizes, estratégias e metas ambiciosas para a pós-graduação, e especialmente para a Educação Profissional (Brasil, 2010a), o que se tem é um cenário de avanços, contradições e desafios, no qual avaliar é um processo reconhecidamente necessário, embora a forma de se conduzir os processos avaliativos ainda exige amplas discussões, debates e verificação de pressupostos e iniciativas existentes.

O Programa Nacional de Pós-Graduação estabelecido para os anos de 2011 a 2020, dentre suas tantas contribuições, ressalta o quanto já se avançou em termos de alcance e sustentabilidade da educação e os desafios futuros, especialmente na Pós-Graduação, que passam a exigir maior diálogo entre disciplinas (multidisciplinaridade), intercâmbio, parceria e cooperação entre instituições nacionais e estrangeiras (internalização e internacionalização), foco na preparação de profissionais para o mercado de trabalho e na criação de mecanismos de regulação de fomento e manutenção de programas educacionais.

Os mestrados profissionais (MPs) caracterizam-se nesse contexto como uma ação educacional em ascensão. Até 1997 não havia Mestrado Profissional indicado pela CAPES. Em 2010 o número saltou para 356 e, até o final de 2013, esperam-se 577 Mestrados Profissionais, ou seja, um aumento estimado de 38% (Brasil, 2010a).

Ao discutir a avaliação dos MPs Negret (2008) sugere que o processo avaliativo dos MPs deva considerar indicadores que mensurem desempenho e impactos, de forma clara e não implícita como o até então estabelecido. O autor discute que indicadores de desempenho medem os resultados, tendo como referência, variáveis advindas das metas e

objetivos que orientam o desenvolvimento dos programas ou projetos. Um indicador de desempenho apresenta, por exemplo, novos conhecimentos produzidos, artigos publicados e tecnologias sociais. Os indicadores de impacto, ao contrário, medem os efeitos que advêm do uso dos resultados dos programas e as mudanças decorrentes da aplicação dos conhecimentos gerados.

Em 2010, a CAPES divulgou as diretrizes para ficha de avaliação a ser utilizada na avaliação dos MPs para o triênio 2007-2009. Essa ficha apresentou os quesitos e parâmetros a serem empregados nos MPs das mais diversas áreas. São cinco quesitos avaliados, (1) proposta do curso/programa; (2) corpo docente; (3) corpo discente, teses e dissertações; (4) produção intelectual e (5) inserção social. Cada quesito possui pesos, além de avaliação da sua coerência e completude, estas com os atributos bom, regular ou deficiente.

Segundo a CAPES (2010), indicadores de impacto associados aos egressos devem advir dos trabalhos de conclusão, da atuação profissional posterior, assim como, da percepção dos egressos (autoavaliação) e de seus resultados, e do julgamento das instituições recebedoras (heteroavaliação), transcorridos 12 meses da finalização do curso.

Ainda que se observe esforço de sistematizar e agrupar indicadores que avaliem impactos dos MPs junto aos egressos, associando indicadores do curso e sua inserção social, os poucos itens que se destinam a avaliar os impactos do curso não conseguem abarcar a totalidade de impactos possíveis entre os diferentes MPs.

Ao efetuarem pesquisa bibliográfica sobre avaliações de Mestrado Profissional, Nepomuceno, Costa e Shimoda (2010) também identificaram lacunas no tocante à avaliação e, em especial, no que diz respeito ao mapeamento das percepções dos impactos do mestrado profissional sobre o desempenho do seu egresso. Apontaram também a necessidade de expandir critérios de avaliação que considerem percepções dos diversos

participantes desse processo e a necessidade de realização de avaliações que retroalimentem e fomentem o desenvolvimento dos mestrados profissionais, ou seja, avaliações formativas.

Além disso, a pesquisa bibliográfica evidenciou também a falta de ausculta e consideração dos subsídios fornecidos por fóruns de discussão e publicações acerca da avaliação dos MPs. Por ficarem à margem da definição de novos indicadores institucionais e instrumentos de avaliação (Hortale, Leal, Moreira & Aguiar, 2010), bem como, não serem considerados elementos relevantes de desempenho e de impacto dos MPs em cada área (Negret, 2008), propostas de avaliação de impacto sistemáticas e que tragam novas luzes a essa seara são bem-vindas.

Em que pese ao papel social de destaque para os MPs, e as cifras da CAPES apontem para a expansão, valorização e diversidade temática desses cursos, o processo de monitoramento e avaliação dos MPS realizados na atualidade apresenta lacunas e é alvo de reiterados debates (Morgado, 2012). Em síntese, a Portaria Normativa 17/2009 (Brasil, 2009a) e a ficha de avaliação da CAPES (CAPES, 2010) apresentaram avanços em relação ao que é praticado, mas tais diretrizes não são claras ou detalhadas suficientemente em alguns aspectos, de modo que a partir dela se proponham outras diretrizes para avaliação.

O objetivo desta tese de doutorado é avaliar o impacto do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) no desempenho e na inserção profissional dos egressos do programa.

O MMDGS, objeto de estudo da pesquisa aqui realizada, foi proposto em 2005, é um Mestrado Profissional, ofertado pela Universidade Federal da Bahia, que forma gestores sociais sensíveis aos desafios da contemporaneidade e às transformações sociais, comprometidos com o desenvolvimento e retorno social onde quer que atuem (Fischer, 2005). Dentre os destaques do MMDGS, cita-se o desenho inovador e experimental, a

articulação entre disciplinas, escolas e universidades, setores da sociedade, bem como, proposta de conectar teoria e prática.

Para fins de estruturação desta tese de doutorado serão apresentados quatro estudos. Os dois primeiros, de caráter exploratório, bibliográfico e documental, tiveram como propósito ampliar a compreensão sobre a avaliação de programas e a educação profissional. O terceiro estudo descreve a avaliação do MMDGS com uso de Modelos Lógicos e o quarto estudo está focado na avaliação do desempenho e inserção social dos egressos. Deste modo, pode-se classificar esta tese de doutorado como de caráter exploratório, longitudinal, com uso de métodos mistos de pesquisa e análises quali e quantitativas. Um diálogo com as diversas vertentes epistemológicas, a aceitação de suposições e visões do mundo diferentes e formas variadas de coleta de dados se fizeram necessárias ao bom andamento do estudo realizado.

A primeira justificativa para o desenvolvimento do projeto de tese é da relevância social de uma pesquisa de impacto junto a egressos de um mestrado profissional em Gestão Social. Avaliar os impactos em um curso dessa natureza contribui para saber o destino de diversos profissionais, gestores sociais que, em sua grande maioria, são lideranças que estrategicamente atuam em escala local, regional, federal e internacional a partir de ações e projetos de extrema relevância para a sociedade.

A segunda justificativa é da produção do conhecimento, pela necessidade teórica, empírica e documental de avaliações de impacto de MPs, fornecendo subsídios para a estruturação de eixos agregadores de competências na formação do gestor social, evidenciando e delimitando o escopo de competências a serem mobilizadas na formação de gestores sociais para o nível de graduação e pós-graduação.

A terceira justificativa é metodológica, pois o estudo de caso, com corte longitudinal e abordagem multimétodo atende aos pressupostos epistemológicos,

caracterizados por Rocco, Bliss, Gallagher e Pérez-Prado (2003) e Maxwell e Loomis (2003) como postura dialética em pesquisa. Tal postura tem como característica central a busca explícita dos benefícios sinérgicos da integração dos paradigmas pós-positivistas e construtivistas. O pressuposto subjacente é que a pesquisa é mais forte quando paradigmas de investigação são mesclados em busca de compreensão mais completa dos fenômenos humanos e da melhor representação da pluralidade de interesses, vozes e perspectivas dos envolvidos em uma pesquisa. Por fim, outro diferencial relevante é o uso de modelos lógicos como elemento norteador do processo avaliativo, elemento fundamental para integrar as diversas frentes investigativas e articular reflexões, estratégias metodológicas e participantes dotados de características tão diversificadas.

A tese que se apresenta foi organizada em oito blocos, o primeiro, que inclui esta introdução, é formado pelos elementos preliminares, destinados a apresentar a organização do texto e as ideias iniciais que perpassam a reflexão; o segundo bloco destina-se à apresentação do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social, caso estudado nesta tese; o terceiro bloco é formado pelo marco teórico-conceitual, no qual se apresentam o campo de pesquisa, as lacunas e os problemas de pesquisa; o quarto bloco, contém aspectos teóricos e metodológicos que orientaram a reflexão empreendida, de modo especial, os objetivos e o delineamento metodológico; o quinto bloco, destina-se aos resultados e discussões e se encontra organizado em cinco artigos, provenientes das revisões bibliográficas, documentais e análises empíricas efetuadas; o sexto bloco, apresenta as conclusões gerais, discute limitações e sugere uma agenda de investigações futuras; os blocos sétimo e oitavo são formados pelos elementos pós liminares e contêm as referências e anexos de toda a tese.

O caso estudado: apresentação do Mestrado Profissional e Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS)

1 A criação do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS)

O Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS) foi criado no ano de 2001, no âmbito da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sua proposição justificou-se pela necessidade de criar, na universidade pública, mecanismos de intervenção mais efetivos para minimizar contrastes, impasses e desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais que assolam o contexto local e regional do estado da Bahia.

O PDGS como um dos 12 centros de referência do Programa TIB/2001/MCT/FINEP/CNPq, foi apoiado pelo Fundo Verde e Amarelo, ação que visou ao financiamento de projetos de desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil. O Fundo Verde e Amarelo iniciou suas atividades em 2001, e foi gerido por comitê composto por representantes do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC), do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI e FINEP/MCTI), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/ MCTI), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), bem como membros da indústria e comunidade científica (CGU, 2002).

Aspectos do contexto social que fomentaram a proposição do PDGS foram: a) relação intrínseca entre os imperativos do contexto mundial globalizado e impasses no desenvolvimento local e regional de territórios; b) equívocos entre o que se preconiza pelo estado como desenvolvimento local e desenvolvimento urbano-social; c) altos índices de desemprego; d) sinais latentes de desigualdade e exclusão social; e) paradoxos sociais, tais

como, o fato de ser a capital da Bahia, Salvador, um polo privilegiado de turismo, receber consideráveis fluxos de investimento, mas ladeada por bairros e regiões que vivem em situação de miséria; e) industrialização crescente que não acompanhada pela formação continuada dos trabalhadores e, consequentemente, falta de inovação tecnológica nas estruturas produtivas locais; f) a necessidade de impulsionar programas, projetos e ações inovadoras advindos do estado, da iniciativa privada e do terceiro setor, bem como g) incentivar diálogo e parcerias entre os atores desses segmentos (Fischer, 2001).

Como idealizadora do PDGS e responsável por organizar equipe gestora e, em oficina avaliativa ocorrida em 2011, Fischer (2011) apontou linhas de ação resultantes do programa desde sua proposição, organizando as atividades empreendidas pelo PDGS a partir dos seis grupos de atividades, tal como foram discutidas por Fischer, Melo, Schommer e Boullosa (2011).

O primeiro grupo de atividades englobou os resultados advindos da aplicação de modelos de ensino e das práticas didático-pedagógicas criadas para a construção dos referidos modelos; o segundo grupo de atividades resultou na integração da aplicação do modelo educacional em Gestão Social nos níveis de extensão, graduação, especialização e mestrado; o terceiro grupo de atividades trouxe como resultados as atividades de pesquisa renovadoras das práticas de ensino e suscitadoras de novas tecnologias sociais; o quarto e o quinto grupos de atividades apontaram os resultados voltados para a difusão de conhecimentos (oficinas, seminários, colóquios, rede de pesquisadores e publicações) e, por fim, o sexto grupo de atividades foi a rede de parcerias criadas pelo PDGS a que se destinam as tecnologias sociais criadas. As referidas parcerias possibilitaram a integração de propostas e interesses locais, regionais, nacionais e internacionais.

Como síntese, a Figura 1 apresenta uma representação gráfica do PDGS.

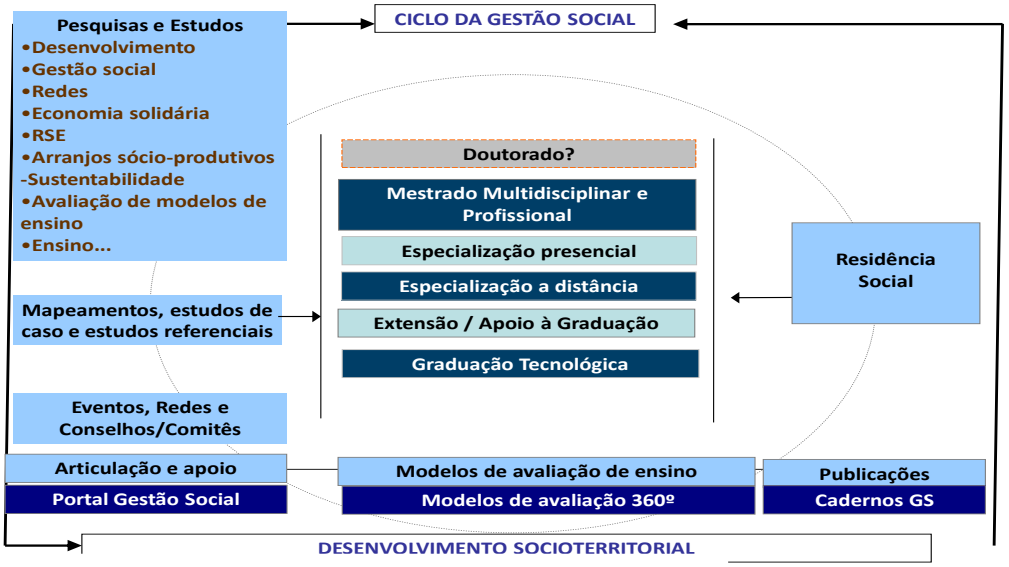


Figura 1**.** Representação do PDGS.

Fonte: CIAGS, 2008.

A figura apresentada revela as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão empreendidas pelo PDGS que levaram o programa a se tornar expoente nacional da educação profissional em Gestão Social, extrapolando os limites de atuação para além do contexto baiano. O Doutorado, no entanto, ainda não é uma realidade e sua oferta está em processo de maturação.

Ao lançar o olhar para os desafios futuros do PDGS, Fischer (2011) aponta as metas que deverão nortear realizações no período de 2011 a 2020. A primeira delas tem como foco a ampliação da estrutura física e propõe a criação dos laboratórios de inovação empreendedora e tecnologias sociais (LIETS) em Salvador, sede do programa. Esta unidade laboratorial funcionará como sede tecnológica, com equipamentos e salas de aula e outras três localizadas no interior do estado configurar-se-ão como espaços de criação compartilhada para soluções empreendedoras, com foco nos problemas de desenvolvimento territorial no Nordeste do Brasil. Esta ação está em andamento e ocorre

integrada com ações da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e com a Universidade Internacional do Brasil (MEC, 2011).

A segunda meta que orientará o PDGS nos próximos anos será o fortalecimento da formação de quadros para os governos locais, empresas e movimentos sociais que tenham como propósito investir no desenvolvimento territorial. Esta ação, pertencente ao eixo das atividades de ensino do programa, terá como base os resultados das avaliações já efetuadas pelo programa, bem como dados de impacto do PDGS nos territórios e na inserção social dos seus egressos.

A terceira meta traduz o compromisso do programa no desenvolvimento de modelos de ensino-aprendizagem de educação profissional em ambientes virtuais, promovendo a convergência entre o ensino presencial e o ensino a distância. Por fim, a meta quatro, complementar à meta anterior, está voltada para a produção de materiais e ferramentas de ensino utilizando tecnologias de informação e comunicação. A Figura 2 apresenta graficamente o plano de metas do PDGS para o período de 2011 a 2020.

As metas três e quatro traduzem a preocupação do PDGS em criar parcerias institucionais que, na presença de seus representantes, têm atuado no fomento às iniciativas de pesquisa em programas de gestão social governamentais, privados e no terceiro setor.

Figura 2. Representação do PDGS a partir das metas 2011-2020.

Fonte: Adaptado de Fischer, 2011.

Por ser o campo da gestão social uma área de conhecimentos emergentes formado por diversas disciplinas e agregar práticas de gestão que ensejam constantemente novos significados, percebe-se que o PDGS definiu metas que o comprometem com os desafios advindos do social e suas tantas demandas. Assim sendo, o diálogo entre atores de contextos complexos é fomentado, a oferta de propostas de intervenção que atendam a interesses de públicos variados ocorre com frequência, e a proposição de debates e sistematização entre disciplinas de diferentes interesses surge não só como desafio, mas também como atividade constante.

Em 1999, Landislau Dowbor analisou tendências em Gestão Social e sistematizou desafios para este campo de atuação. Nesse relato apontou a necessidade de articular empresários, administradores públicos, políticos, organizações não governamentais, sindicatos, pesquisadores acadêmicos e representantes comunitários para a criação de um centro de referência em gestão social (Dowbor, 1999). Essa articulação deveria equilibrar a participação dos diversos segmentos e investir na criação de espaços mais participativos para decisões sociais, com maior participação acadêmica e preocupação com a dimensão de pesquisa. O autor afirmava ainda, que o conceito chave para essa conquista seria o de articulação.

Pode-se dizer que o preconizado em 1999 para um centro de referência em Gestão Social tornou-se realidade com o PDGS ao ofertar alternativas de qualificação para gestores sociais atuantes no desenvolvimento territorial, com o incentivo à produção e difusão de conhecimentos, com a testagem de modelos de formação que tivessem como referência perfis de competências e com a integração de profissionais e saberes diversos. No cenário nacional esse reconhecimento fez com que o PDGS fosse eleito em 2001 como o primeiro de três polos de referência em formação profissional no país (Fischer et al., 2011).

A articulação entre saberes e práticas não ocorreu sem um processo de questionamento e avaliação, e dessa forma, algumas indagações foram apontadas pela equipe gestora do programa como desafios futuros a serem enfrentados pelo PDGS:

> Quais são as práticas e os saberes identificáveis na gestão social de territórios? Quais são as tendências na gestão do desenvolvimento territorial? Como se reconfiguram os poderes locais e como se expressam nas interorganizações que dinamizam territórios reais e virtuais? Como integrar conceitos, instrumentos, processos e resultados, articulando práticas e teorias? (Fischer et al., 2011, p. 609).

Em 2005, com a criação do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) e com o propósito de apoiar o desenvolvimento sustentável dos territórios abarcados pelas iniciativas do PDGS articularam-se profissionais com diversas formações e objetos de pesquisa em gestão e desenvolvimento social (Fischer et al., 2011).

O surgimento de um centro de reflexão e ação, voltado para o desenvolvimento e a gestão social, relevou o papel da UFBA como um expoente ativo e socialmente comprometido na minimização do contexto de contrastes, desigualdades e mutações políticas que acabam por gerar problemas das mais diversas ordens no cenário social. Importante lembrar que, o CIAGS foi criado para atender a um público muito diverso e oriundo de segmentos diferentes da sociedade, ou seja, empresas públicas e privadas, dirigentes de ONGs, gestores da área de segurança pública, representantes de órgãos de fomento e desenvolvimento social, gestores e atores do sistema S, bem como de organizações não convencionais que têm na gestão social um campo de saber ou de prática (Fischer, 2007).

Viabilizar práticas que integram públicos diferenciados, por um lado, pode ser

entendida como ação pedagógica arriscada e geradora de conflitos, mas, por outro lado, pode ser entendida como prática de incentivo à criação de espaços de aprendizagem, ao favorecer para seus envolvidos, engajamento em relações com pessoas e organizações que apresentam práticas diversas. Tal articulação integrada leva também à formação de profissionais atentos às necessidades de entidades demandantes de naturezas diversas.

Em suma, o CIAGS é o primeiro centro de pesquisa do país a oferecer um programa educacional público, gratuito, com foco na formação profissional em diversos níveis e com a proposta de construir e testar modelos de ensino de graduação e pós-graduação, além de produzir e difundir conhecimentos articulando atores e instituições diversas.

O mestrado profissional surge nesse contexto como o componente mais complexo, que já possui três turmas formadas e indicadores de impactos bastante consistentes.

2 O Surgimento do Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS)

O mestrado profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) surgiu em 2005, como um dos componentes do PDGS e agregador de muitas inquietações surgidas em discussões acerca da gestão social e do papel do gestor social no cenário brasileiro.

Tais inquietações foram provenientes, principalmente, do X Colóquio sobre Gestão Social e das discussões surgidas em duas turmas do curso de extensão “ONG forte” e duas turmas do curso de especialização em “Gestão Social do Desenvolvimento” ofertadas entre 2001 e 2004. A Figura 3 apresenta resumidamente, algumas temáticas discutidas e sínteses apresenta diversos elementos que serviram de base para o desenho do MMDGS.

Síntese das temáticas discutidas no X Colóquio Internacional Sobre o Poder Local	**Síntese das avaliações dos cursos de especialização**
Gestão Social • Definição de Gestão Social de Territórios; • Gestão Social, Convergências, Assimetrias e Transversalidades: os desafios da formação; • Perspectivas para a Gestão do Futuro; • O desenvolvimento como parte da Gestão Social. **Sustentabilidade** • Perspectivas da Gestão Socioambiental; • Práticas de Gestão e Sustentabilidade nas Organizações da Sociedade Civil; • Sustentabilidade e Gestão Social. **Solidariedade e participação** • A solidariedade enquanto valor e prática da gestão social; • A participação dos múltiplos atores e agentes da dinâmica social; • Pacto e dinâmicas setoriais. **Espaços e territórios** • Espaços e territórios no desenvolvimento e gestão social; • Planejamento urbano, sustentabilidade e gestão social; • Cultura, interculturalidade e subjetividades. **Cooperação e competição como desafios à Gestão e Desenvolvimento Social** • Competitividade e cooperação nas relações sociais e de gestão; • Serviços e Gestão de Risco; • Estudos críticos: teorias e reflexões no cotidiano; • Globalização e seus múltiplos impactos; **Experiências e práticas** • Teoria Institucional e Prática Social: Intersubjetividade, Recorrência e Simultaneidade; • Práticas sociais e organizacionais; • A disseminação de conhecimentos, tecnologias sociais e políticas sociais: experiências e desafios do cenário futuro; • Comunidades de Prática e ações de aprendizagem; • Residência Social; • Criatividades, inovações e instrumentalidade.	**Pontos Fortes** • Alunos automotivados; • Possibilidade de legitimar formação prática; • Riqueza de experiências pessoal dos alunos ajudou no enriquecimento do curso; • Aumento da autoconfiança dos alunos em seus potenciais de gestores; • Curso inovador e desbravador; • Valorização da formação de redes; • Corpo docente preparado e diversificado; • Abertura da coordenação para contribuição formal e informal dos alunos. **Pontos Fracos** • Necessidade de suporte pós-curso; • Residência social com ênfase na observação da prática do outro e não na ação; • Sentimento de tensões internas a partir da formação interiorizada; • Necessidade de construir casos de ensino explorando a prática dos alunos; • Não sistematização da captação e alocação de recursos; • Superdimensionamento Teórico das disciplinas; • Formação diferenciada levando ao ostracismo do egresso na empresa de origem (sensação de incompletude) • Necessidade de ampliar articulação interdisciplinar do corpo docente; • Distância entre teoria e aplicabilidade: expectativa de aprendizado de mais técnicas de intervenção; • Necessidade de articulação dos segmentos: público, privado e terceiro setor; • Mudar o sistema de avaliação

Figura 3**.** Sínteses do X colóquio e das oficinas com egressos da especialização.

Fonte: CIAGS (2005) e Gondim (2005).

Além das atividades relatadas e inquietações surgidas, de 2001 a 2005, período que antecedeu ao primeiro processo seletivo, a equipe gestora do curso estabeleceu denso plano de metas voltadas ao desenvolvimento de modelos de competências para a formação do gestor social no âmbito do PDGS.

Segundo Fischer et al. (2011) as atividades empreendidas envolveram mapeamento de competências do gestor social, realização de fóruns para consolidação de matrizes de competências, formação e participação em redes nacionais e internacionais de pesquisadores em gestão social, prospecção de novas tecnologias no âmbito da gestão social em missões técnicas em outros país e desenhos de cursos com currículos formados por objetos de aprendizagem diversificados tanto para ambientes de aprendizagem presenciais, quanto à distância.

Com duração total de 540 horas, distribuídas em 36 créditos, as aulas do MMDGS são realizadas, na terceira semana de cada mês permitindo, com isso, que pessoas que não tenham residência fixa em Salvador possam fazer o curso. Os 36 créditos estão distribuídos em 19 disciplinas, sendo 14 delas, em regime obrigatório. Residência Social e Dissertação-Projeto são atividades também obrigatórias, mas não contam como créditos. O currículo do MMDGS organiza-se em disciplinas, oficinas, seminários, estudos de caso, projetos de aplicação de tecnologias sociais, residência social e dissertação-projeto (trabalho de conclusão do curso) que se distribuem por sequências de ensino (CIAGS, 2005). A Figura 4 apresenta síntese do modelo de ensino do MMDGS, segundo sistematização de Fischer et al. (2011, p. 617).

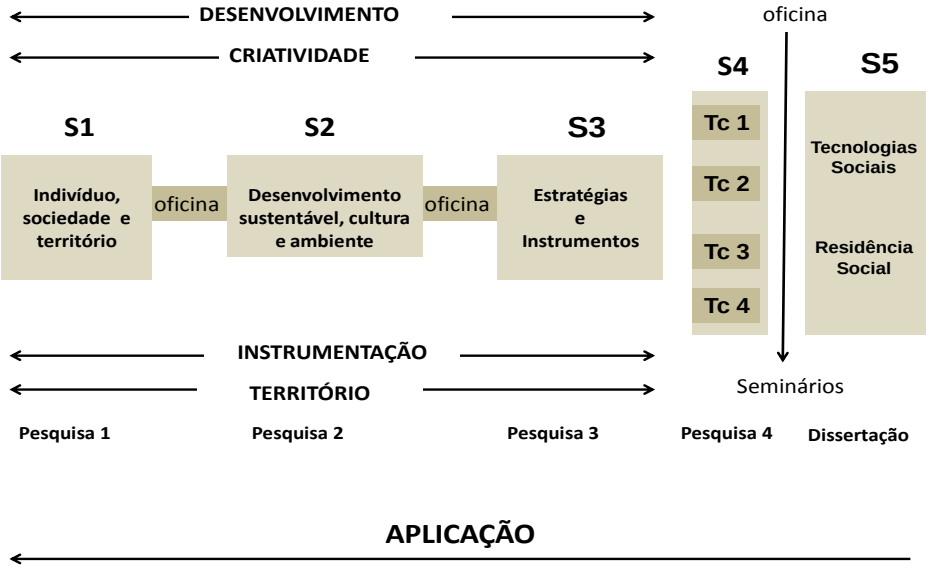


Figura 4**.** Síntese do Modelo de Ensino do MMDGS.

Fonte: Fischer et al. (2011, p. 617).

Espera-se que, ao final do curso, o gestor social formado pelo MMDGS tenha condições de atuar de forma integrada, em contextos de desafios e tensões, auxiliando indivíduos e organizações a buscarem resultados e incentivarem a participação social, de tal forma que elementos individuais, coletivos, políticos e técnicos sejam articulados (Fischer et al., 2011).

Espera-se também, que os gestores ultrapassem fronteiras de pensamentos dicotômicos para superar tensões entre polos de compreensão previamente estabelecidos, tais como: teórico versus prático e local versus global. Outras competências esperadas dos gestores são: comunicar-se com atores em redes de cooperação; gerir diversidades culturais e linguísticas; avaliar contextos e iniciativas no âmbito da gestão e desenvolvimento social, selecionar tecnologias sociais apropriadas e contribuir para a construção de "sujeitos sociais" nos territórios onde atuem (Fischer, 2001).

Dentre as inovações apresentadas pelo curso, quatro merecem especial atenção, as oficinas de avaliação permanente, a residência social, a interdisciplinaridade em sala de aula e dissertação-projeto.

3 As oficinas de avaliação permanente

A realização de oficinas permanentes de avaliação surgiu como resposta às indagações feitas pela equipe gestora do programa e o corpo docente. Dentre as questões levantadas, algumas se destacam: qual o perfil do público-alvo que irá cursar o MMDGS? Como a gestão social é compreendida por esse público? Qual a percepção que os egressos tiveram do conjunto de competências apresentadas ao finalizarem seus cursos? De que forma a proposta inovadora e experimental do curso foi compreendida? O que a passagem pelo MMDGS gerou no público-alvo? Pelo teor das questões apresentadas, pode-se perceber que as oficinas realizadas, possuíram, por vezes, valor formativo, identificando lacunas de competências a serem sanadas ainda no curso, mas, por vezes, tiveram valor somativo ao identificaram reações e competências aprendidas.

Pode-se dizer, por exemplo, que as oficinas do MMDGS responderam a uma das preocupações de Ribeiro (2005) que questionou de que modo a pós-graduação pode ajudar no desenvolvimento econômico e social, na produção de conhecimento e, na práxis, capacitar profissionais para atuarem mais competitivamente e também mais cônscios de seus papéis de atores sociais.

Se por um lado, as oficinas permitiram notar o observado por Piquet, Leal e Terra (2005), ou seja, que o mestrado profissional funcionou, para alguns, como resposta direta a demandas de agências e empresas, interessadas na qualificação de seus quadros, por outro lado, as oficinas revelaram que, o MMDGS serviu como mecanismo de sistematização de conhecimentos que levassem a superar impasses relacionados com as profundas

transformações observadas na sociedade, advindas da globalização da economia, da modernização dos sistemas de produção e do aumento das necessidades sociais.

Esses profissionais, cujo perfil de qualificação especializado não é voltado para a pesquisa acadêmica, ressaltaram a assimilação de valores de tal forma diferenciados que não só a compreensão do que é ser gestor social se alterou significativamente, mas também a motivação para aplicar o que se aprendeu e a postura que se tem diante de territórios nos quais se insere.

Em outros termos, a preocupação relatada por Boullosa e Schommer (2009) de se ter uma formação em gestão genuinamente comprometida com o social foi viabilizada em parte pelo MMDGS, a partir das oficinas de avaliação permanente.

Ressalta-se, entretanto, que além da discussão sobre a epistemologia da Gestão Social, as oficinas tiveram o papel de identificar necessidades de formação e lacunas de conhecimentos dos alunos. Por isso, segundo observado por Gondim, Fischer e Melo (2006) as oficinas alertaram sobre a necessidade de evidenciar um arcabouço metodológico específico para a gestão social.

Esse processo de construção, segundo as autoras, implicaria busca de equilíbrio entre o aparato de conhecimento técnico-gerencial desenvolvido pela ciência administrativa, sem deixar de respeitar as especificidades da gestão social.

Em termos de periodicidade, as oficinas são realizadas, em média, a cada cinco meses, ao término e/ou início de semestres letivos. Por vezes promovem discussões em separado com alunos ou docentes, por vez em conjunto. Também priorizam técnicas que valorizam o conhecimento produzido em coletividade, tal como grupos focais e construção e debates de mapas conceituais. O Anexo 1 apresenta quadro-resumo com as informações das oficinas às quais se teve acesso no período da realização deste estudo de tese.

Em termos de estruturação do processo avaliativo dos discentes e avaliação institucional do curso, nota-se grande esforço da equipe do MMDGS na busca de estruturação de referencial avaliativo, inclusive com instrumento bem elaborado de avaliação. Em oficina avaliativa realizada em 2008, foi utilizado um instrumento composto por cinco dimensões (Tabela 1) e 101 questões, que se subdividem em outras 24 subdimensões.

Tabela 1. Dimensões da Avaliação do MMDGS

Dimensões	**Sub-dimensões**	**Nº de questões**
Planejamento e desenvolvimento	7	30
Corpo discente	2	13
Estrutura do curso	10	39
Autoavaliação	1	10
Meta- avaliação	4	09
Total de questões		101

Fonte*:* CIAGS (2008).

O instrumento foi utilizado na avaliação das turmas 1 e 2. As questões se concentram em duas vertentes centrais: a) avaliação das disciplinas; b) avaliação do curso. Observa-se que essa avaliação é classificada como de nível de reação e aprendizagem, mas não de impacto.

Em síntese, a realização das oficinas permanentes, trouxe a dimensão da construção coletiva e redirecionamento constante das atividades empreendidas pelo MMDGS, como pode ser observado na Figura 5.

Data de realização da oficina	Participantes	Método empregado	Síntese dos resultados
12/04/2007	Iniciantes da turma 2	Construção de Mapas conceituais.	Definição conjunta de gestão social do desenvolvimento; Síntese das capacidades atribuídas ao gestor, com enfoque especial à dimensão humana da formação.
09/06/2008	Corpo Docente	Discussões em grupo plenário a partir de documentos gerados em avaliações anteriores.	Ampliação da compreensão da pluralidade de conceitos, abordagens e diretrizes que dão sentido à multidisciplinaridade do curso;
30/10/2008	Corpo docente	Discussão em grupo plenário sobre desenhos de cursos	Necessidade de planejar novo modelo de ensino para graduação a partir de lógica multidisciplinar; Necessidade de integração do corpo docente nas diversas atividades atuais e futuras;
03/11/2008	Alunos das turmas 1 e 2 do MMDGS	Análise das competências em desenvolvimento e gestão social. Competências centrais analisadas: gerir projetos, realizar e sistematizar diagnósticos, gerir organizações.	Necessidade de integração entre professores que estão com a mesma disciplina; Necessidade de feedback acerca das dissertações-projeto; Relato de experiências sobre residências sociais e aplicação das competências discutidas.
14/11/2008	Corpo Docente	Discussões plenárias a partir dos seguintes tópicos: contextualização do cenário atual; diagnóstico dos pontos fracos e fortes do curso; estratégias e mudanças desejadas.	Percepção de desafios macroestruturais da UFBA e desafios à ampliação do CIAGS; Pluralidade positiva do corpo docente; Necessidade de ajustar elementos epistemológicos e teóricos à fluidez do curso; Ajustes metodológicos e práticos do modelo de ensino também precisam ser realizados;
27/08/2009	Corpo Docente	Oficina de Planejamento e Integração de Disciplinas, Residência Social e Dissertação-Projeto. Planejamento da Turma 3 do Mestrado.	Levantamento de estratégias, melhor participação junto ao corpo docente e recolher sugestões e criticas sobre a dissertacão-projeto e a Residência Social.

Data de realização da oficina	Participantes	Método empregado	Síntese dos resultados
06/2010	Corpo docente	Discussão acerca dos rumos futuros do PDGS-CIAGS.	Sistematização de propostas para todas as linhas de atuação do PDGS; Trabalhar pontos impeditivos de obtenção da nota máxima da CAPES: estrutura docente permanente, número de disciplinas, estrutura física.
08/2010	Alunos da Turma 3	Discussão sobre estrutura do curso e pontos pendentes para residência.	Necessidade de apoio para os que não fizeram residência social; Necessidade de feedback das avaliações realizadas.
12/2011	Corpo Docente	Discussão das Propostas para 2012	Avaliação das estratégias do PDGS; Levantamento dos pontos fortes e fracos do curso Necessidade de revisão do "tronco" disciplinar Fortalecimento da participação coletiva Necessidade de criação de estratégias integrativas das atividades dos docentes.
03/2012	Corpo docente	Sistematização das atividades para 2012	Institucionalização de pontos latentes do CIAGS; Levantamento de propostas para operacionalização dos eixos de ação; Centralidade da profissionalização e da inter-trans-multi-disciplinariedade.

Figura 5. Síntese das oficinas de avaliação permanente do MMDGS

Fonte: Análise documental.

4 A Residência Social

Outro diferencial que caracteriza o MMDGS é a Residência Social. Trata-se de uma tecnologia de ensino criada por Fischer (2001), inspirada tanto na residência médica (amplamente difundida pelas escolas de saúde) quanto na residência solidária (anteriormente praticada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Trata-se de tecnologia de ensino voltada para a formação de gestores sociais do desenvolvimento e se constitui como interessante promotora de maior aprendizado prático dos gestores sociais (CAPES, 2006). A Residência Social objetiva teste e validação de modelos de ensino, pesquisa, extensão e difusão de conhecimentos e práticas em gestão social e, como iniciativa do PDGS, também é apoiada pelo Fundo Verde e Amarelo e pelo CTInfra.

O desafio da Residência Social para Boullosa e Barreto (2010) é proporcionar uma oportunidade de aprendizagem que una a prática à reflexão, de forma que os conhecimentos produzidos ao longo do curso, em paralelo com o potencial criativo e empreendedor de cada egresso, possam ser difundidos plenamente em uma experiência de imersão continuada.

Realizada em contextos de práticas organizacionais diferentes do contexto de ação dos alunos, a Residência Social possibilita, mediante observação e participação, a construção compartilhada de saberes, visto que o aluno poderá imergir em instituições, empresas, projetos ou programas interorganizacionais, aprendendo com a troca de experiências.

Em termos de infraestrutura, a Residência Social deve ser precedida de acordo de cooperação efetuado pelo CIAGS, com vista à integração do aluno em projetos de relevância para a sociedade. Ela é definida desde a primeira sequência do curso, sendo o aluno preparado para a experiência por meio do pré-projeto e contatos à distância ou presenciais, com as pessoas e instituições de referência. Como resultado espera-se que o

aluno faça, em sua dissertação-projeto, uma reflexão estruturada dos projetos e situações que viveu/acompanhou (Fischer, 2001).

A residência social no MMDGS deve ocorrer em outro país no tempo mínimo de um mês. Esforços têm sido realizados no sentido de possibilitar a Residência Social, via parcerias e acordos de cooperação internacional com instituições de ensino francesas (*Paris Dauphine*, *Institut de Sciences Politiques* e CNAM), canadense (Teluq), uruguaia (CLAEH/Universidade Católica), argentino (Universidade de Córdoba), cubana (Academia de Ciências) e inglesa (*London School of Economics*) (CIAGS, 2008).

O egresso fará imersão em um programa de gestão do desenvolvimento sob a supervisão local de centro cooperante e produzirá uma dissertação analisando esse projeto, nos moldes de caso-pesquisa, de tal forma que ao final se tenha uma comparação da experiência vivida com a experiência brasileira, sob a orientação de um professor do curso (CIAGS, 2008). Segundo Fischer et al. (2011), os seguintes países foram destino dos egressos do MMDGS: Argentina, Canadá, Chile, Costa Rica, Espanha, França, Índia, Inglaterra, Itália e Portugal.

5 A Interdisciplinaridade em sala de aula

Os mestrados profissionais são autorizados mediante propostas com objetivos diferenciados dos mestrados acadêmicos e também, com estrutura interna particular. Um dos elementos comuns aos mestrados profissionais, no entanto, que os diferencia dos mestrados acadêmicos é a sua vocação nitidamente interdisciplinar (Silveira & Pinto, 2005).

Afirmar que uma proposta de curso, disciplina ou modelo de ensino é inter, multi ou transdisciplinar, significa afirmar que existe algum tipo de relação entre disciplinas. Quando essa relação proporciona a coexistência de referenciais de múltiplas disciplinas é nomeado multidisciplinar; quando promove algum diálogo e mútua afetação, a relação

entre disciplinas é nomeada interdisciplinar; e ainda, quando existe relação, diálogo, mútua afetação e negociação de divergências em processos de reflexão conjunta, essa relação é nomeada transdisciplinar.

O Mestrado Multidisciplinar em Gestão e Desenvolvimento Social é nomeado "multidisciplinar" por ter sido submetido a uma área de mesmo nome na CAPES (área de projetos multidisciplinares) (CAPES, 2005). Não obstante, conforme discutido por Fischer et al. (2011), a proposta do mestrado se enquadra de forma mais próxima àquilo que foi nomeado, em 2009, em documento da CAPES, por interdisciplinaridade, como se apresenta a seguir:

> A convergência de duas ou mais áreas do conhecimento não pertencentes à mesma classe que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas, e faça surgir um novo profissional distinto dos existentes, com formação básica, sólida e integradora (CAPES, 2008, p. 01).

Cabe ressaltar que as práticas interdisciplinares no âmbito dos Mestrados Profissionais, surgiram como desafios a serem enfrentados (Teixeira, 2005). Uma das alternativas para fazer presente à interdisciplinaridade é a de colocá-la no campo das pesquisas interdisciplinares. Nesse campo, segundo Teixeira (2005), quatro classes de problemas e de desafios se apresentam: a primeira diz respeito à organização e coordenação das pesquisas interdisciplinares; a segunda, diz respeito à comunicação entre pesquisadores de disciplinas diferentes; a terceira classe de desafios reside na natureza científica e epistemológica, uma vez que cada disciplina possui métodos e abordagens particulares e, consequentemente, tem dificuldades em abordar objetos de estudo híbridos que se situam nas interfaces disciplinares. Por fim, a quarta classe de desafios que se lança,

diz respeito aos mecanismos de avaliação das pesquisas interdisciplinares que, por se situarem em campos de fronteiras, não possuem critérios e parâmetros e tampouco especialistas habilitados a um julgamento isento.

Um dos diferenciais experimentados pelo MMDGS é a interdisciplinaridade ocorrendo em sala de aula. Isto significa que, em sala de aula, para cada disciplina, existem dois professores responsáveis. Esses professores possuem referenciais de análise diferentes e são convidados a apresentarem pontos de vistas distintos sobre a mesma temática lecionada. Por existir autonomia no desenho da disciplina, os docentes podem planejar e/ou executarem juntos a oferta disciplinar.

Com relação à avaliação final de aprendizagem das atividades do MMDGS, ainda que sejam disciplinas interdisciplinares, segue o estabelecido na seção II do Regime Interno do programa. No regimento, para as avaliações de aprendizagem ficam estabelecidas notas numéricas, até uma casa decimal, obedecendo a escala de 0 (zero) a 10 (dez), sendo a média de aprovação em cada disciplina 5,0 (cinco) pontos. A média para aprovação no total do curso é 7,0 (sete) e está sujeito a reprovação, o aluno que tiver frequência inferior a 75% da carga horária de uma disciplina. A avaliação pode ocorrer por meio de projetos, monografias, seminários ou provas, ficando a critério dos professores a avaliação. Neste ponto não há distanciamento das formas de avaliação tradicionais. Nas últimas duas turmas (a turma 4 e 5) houve iniciativas no sentido de avançar na inovação de avaliação de aprendizagem, em que era exigido uma curta imersão dos alunos em um território para fins de observação e exploração de campo orientada pelos conceitos estudados na disciplina.

Em síntese, o MMDGS surgiu com desenho considerado inovador, experimental, e com a proposta de ser “simultaneamente interdisciplinar e profissional” (Fischer et al., 2011). Tais atributos advêm de sua proposta e compromissos, ou seja, promover a

articulação entre disciplinas, instituições de ensino do Brasil e do exterior, setores da sociedade, bem como, entre teoria e prática, de tal forma que se possa reconhecer e valorizar os diferentes saberes relacionados ao desenvolvimento e à gestão social.

6 A Dissertação-Projeto

Segundo portaria da CAPES (2009), os trabalhos de conclusão final de curso, para os mestrados profissionais, poderão ser apresentado em diferentes formatos, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada 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, e projetos de inovação tecnológica e de produção artística. Tudo isso, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

A dissertação-projeto é apresentada por Mac-Allister (2008) como um trabalho técníco-científico, que tem o propósito de aproximar a ciência da tecnologia, e que tem como aspecto diferenciado originar-se de problema real identificado em uma realidade social e não apenas de uma reflexão teórica. Assim sendo, visa contribuir para a solução do problema identificado de tal forma que pode consistir em um diagnóstico juntamente com um Plano ou Projeto, ou ainda, uma avaliação de um Plano ou Projeto, a ser implantado, ou em implantação, ou ainda em uma avaliação de resultados desse plano ou projeto.

Andrade e Giannella (2008) propuseram o seguinte roteiro para a elaboração de dissertações-projeto, nomeadas como “pesquisa-proposição”: a primeira fase seria exploratória, fase inicial de diagnóstico e atividades de levantamento de situações-problema. Nesse momento deverá ocorrer “pesquisa de campo” para identificação de problemas de pesquisa, mas não deve ser realizada nenhuma interferência. O segundo momento é de definição da temática de pesquisa. Nesta etapa, é o momento de designar e delinear o problema prático da área de conhecimento a ser abordada. Ele deve ser escolhido com base tanto na experiência profissional do pesquisador quanto no levantamento efetuado em campo.

A terceira etapa é a da revisão bibliográfica, na qual se constrói o quadro teórico que orientará a investigação no campo de pesquisa. A quarta etapa seria a análise e apresentação da proposição, em que o problema identificado é discutido e interpretado à luz dos conhecimentos existentes. Tal discussão engloba análise de dados e proposição para solucionar o problema, com base na pesquisa realizada.

A quinta etapa deve ser a apresentação do plano de implementação. Nessa fase deve ser elaborado o planejamento das ações para colocar em prática as proposições feitas, apresentando os riscos, condições, sequência e justificativa para tais ações. Na parte final, a das considerações finais, deve ser realizado o fechamento do trabalho com a apresentação de um resumo da proposição feita de modo que a relevância e a aplicabilidade da dissertação-projeto sejam claramente evidenciadas.

Marco Teórico-Conceitual

1 Configuração do Campo de Pesquisa

O campo no qual se insere esta tese de doutorado é caracterizado na interface de diversas disciplinas, em especial, Psicologia, Educação, Administração, Gestão Social e Gestão Pública. Destaca-se também por ser um esforço intensivo de publicação e sistematização de documentos, reflexões prescritivas e relatos de experiências que constroem agenda de ações futuras. Esse conjunto multi, formado de contribuições e possibilidades tão variadas e distintas, revela os crescentes avanços na área e aponta para o muito que ainda precisa ser construído nesse campo.

De um lado, o quadro orientador construído recuperou estudos prescritivos e achados empíricos da Psicologia e da Administração, cunhados, em sua grande maioria, nos pressupostos da área de Sistemas Instrucionais. Nesta vertente, agrupam-se os estudos empíricos com foco em ações educacionais de curto prazo (treinamentos) e refinamentos de técnicas de pesquisa em bancos de dados formados por grande número de participantes provenientes, essencialmente, de empresas públicas. A análise desse contexto contribuiu para delinear alternativas metodológicas a serem testadas em avaliações de impacto de programas educacionais, bem como, revelou lacunas e a ineficácia da aplicação de um único método de pesquisa, quali ou quantitativo, à realidade da avaliação de programas sociais e governamentais.

Outro conjunto de reflexões apresentadas neste texto desenhou-se a partir da área de Educação, especialmente, de estudos provenientes da área de avaliação educacional. Resultantes dessas análises foram sistematizados e comparados enfoques, métodos e modelos orientadores de processos avaliativos adotados no contexto internacional e nacional. Além disto, foram analisadas as contribuições de natureza teórico-metodológica oriundas das experiências de avaliação educacional feitas pelo MEC e pela CAPES, as

quais propiciaram referenciais para a compreensão das lacunas e desafios postos à avaliação de Mestrados Profissionais no Brasil.

Por fim, teve-se o intuito de sugerir indicadores potenciais de impacto de mestrados profissionais em gestão social, foco principal da pesquisa de doutorado, descrita nos próximos capítulos e redigida sob a forma de artigos. Especificamente, buscou-se compreender o estado atual de necessidades de aprimoramento da formação de profissionais pós-graduados nessa área, e para tanto, realizou-se análise documental e bibliográfica sobre as demandas da sociedade no que tange a competências de gestão social, bem como a análise da produção de conhecimentos sobre Gestão Social. Resultante desses estudos delineou-se o quadro geral de desafios e demandas de formação de gestores sociais no cenário atual no Brasil, de tal forma que os dados sobre o impacto do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social, tão logo fossem identificados, analisados e sistematizados, pudessem ser debatidos a partir de um quadro teórico e reflexivo mais amplo.

Em síntese, a análise da produção de conhecimentos sobre avaliação de programas, em especial os educacionais e de pós-graduação revelou estudos voltados: a) ao teste de modelos e proposições metodológicas provenientes de diversas disciplinas: b) à identificação e definição de indicadores e medidas de avaliação; c) à análise de relações entre componentes de um programa e seus efeitos ou resultados nos beneficiários, comunidade e sociedade em geral. Observaram-se lacunas na, produção de conhecimentos para orientar métodos avaliativos de mestrados profissionais e novas trajetórias formativas para a gestão social.

As pesquisas analisadas são, em sua maioria, focadas em referencias particulares e concentram-se nos aspectos específicos desses referenciais. Destarte, a busca de amparo para uma reflexão sobre “avaliação de impacto de mestrado profissional em gestão social”,

tal qual proposto nesta tese de doutorado, exigiu análise e síntese de fragmentado quadro teórico e metodológico orientador que se evidenciou, além da atenção às lacunas apontadas.

2 Lacunas na produção de conhecimentos sobre avaliação

A área de avaliação educacional, ao se estruturar, passou por severas transformações nas últimas décadas. Esses fatos oportunizaram a elaboração de uma agenda de pesquisa repleta de lacunas teóricas, metodológicas e sociais.

A primeira lacuna detectada nesta investigação foi a teórico-metodológica, que diz respeito à definição dos impactos ou resultados de programas educacionais a serem avaliados. Há questões referentes ao nível de abrangência do efeito, às fontes de informação, às medidas de avaliação e às hipóteses sobre as relações de causalidade entre os componentes do programa e seus resultados, que dependem dessa definição para serem válidos e confiáveis.

Ao estudar treinamentos em contexto coorporativo, Abbad (1999) definiu impacto como a avaliação dos efeitos de um curso no desempenho, na motivação, na autoconfiança e na abertura do participante a mudanças nos processos de trabalho. Impacto, neste caso, é um dos efeitos de treinamentos, medido no nível do beneficiário ou indivíduo treinado. Trata-se de um constructo relacionado a um fenômeno de interesse em ambientes de aprendizagem no trabalho, denominado Transferência de Treinamento.

Segundo Hamblin (1978), Impacto de treinamento sobre o desempenho de egressos de cursos pode apresentar-se em duas dimensões: profundidade e amplitude (abrangência ou em largura). A primeira dimensão relaciona-se à utilização estrita do aprendido nas tarefas do treinando, também denominada transferência da aprendizagem. A segunda dimensão se refere ao efeito mais abrangente e indireto da transferência da aprendizagem sobre o desempenho geral do indivíduo (Freitas, Borges-Andrade, Abbad, & Pilati, 2006).

Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), discutidos por Abbad (1999) em termos de segmentação do processo de avaliação, consideraram os resultados de treinamento, respectivamente, em quatro e cinco níveis de análise. O primeiro nível, chamado de reação, relaciona-se à satisfação pessoal com o curso. O segundo nível, aprendizagem, é voltado para a verificação do cumprimento dos objetivos instrucionais. O terceiro nível avalia o comportamento do indivíduo no cargo-impacto em amplitude e profundidade e, no quarto nível, avaliam-se os resultados organizacionais (Kirkpatrick, 1976). Esse quarto nível foi desdobrado por Hamblin (1978) em mudança organizacional (quarto nível) e valor final/inserção social (quinto nível). Os impactos, consequentemente, podem ser medidos em duas direções, ou cada vez mais específicos ou cada vez mais abrangentes e distantes do programa causador desses efeitos.

Ainda que a literatura de avaliação de treinamentos tenha evoluído significativamente e mapeado diversas variáveis que predizem impacto, tais como, características individuais dos egressos, elementos instrucionais e contextuais (Abbad, Pilati, & Pantoja, 2003), pouco trabalho existe em se tratando de eventos educacionais complexos, no nível de educação (programas de média e longa duração), como é o caso dos mestrados profissionais (Vargas & Abbad, 2006).

Nestes termos, e decorrente da área de avaliação de treinamentos, pode-se definir impacto como "efeito", identificá-lo em suas dimensões, defini-lo em níveis de abrangência, analisá-lo à luz dos constructos relacionados aos efeitos, e mensurá-lo em relação a diversas variáveis. Em se tratando de programas educacionais de maior complexidade, como é o caso dos mestrados profissionais, muito ainda há por ser feito, para abarcar as complexas relações entre os componentes deste tipo de programa.

Ao discutirem impacto de programas educacionais, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) ressaltaram duas tendências: a abordagem utilitarista e a abordagem intuicionista-

pluralista. A abordagem utilitarista, que busca identificar o valor estimado de um programa sobre aqueles a quem ele afeta, ou seja, um valor global ao qual atribui o nome de impacto. Nessa perspectiva, e muito semelhante ao que é proposto pela CAPES (CAPES, 1998) uma parte do esforço avaliativo concentra-se na avaliação do desempenho do grupo de professores e estudantes que integram os programas de pós-graduação (por exemplo: pontuação média relativa à quantidade e à qualidade das publicações) e outra parte das avaliações, concentram-se em aspectos menos tangíveis, como inserção social do programa (algumas vezes medido como a inserção de egressos, e qualidade do projeto pedagógico dos cursos). Esse tipo de avaliação, feita por especialistas, baseia-se em indicadores quali e quanti, agregados no nível dos programas avaliados (média) e comparadas com referenciais de área. Observa-se, na literatura, uma segunda tendência, intuicionista-pluralista, que considera impacto como efeito no indivíduo e nas mudanças e benefícios recebidos por ele, e não sobre o grupo.

Khandker, Koolwal e Samad (2010) ampliam a compreensão supramencionada e afirmam que avaliações de impacto são meios de identificação de efeitos dos programas sobre os indivíduos, sobre grupos de indivíduos e/ou sobre a comunidade de uma forma mais ampla. Os últimos requerem geralmente a adoção de indicadores quantitativos de avaliação, pois se referem a efeitos que somente são relevantes se tomados em níveis mais altos de agregação (áreas do conhecimento, instituições de ensino, regiões, etc.). Um exemplo desse tipo de avaliação recai sobre os indicadores relativos à produção científica de programas de pós-graduação.

Outra questão diz respeito às medidas adotadas em avaliação de programas educacionais. Algumas requerem apenas a coleta de impressões e percepções dos participantes ou beneficiários, outras adotam medidas de desempenho (testes, provas). Existem ainda, aquelas que adotam a avaliação de resultados objetivos e diretos desses

desempenhos (aprovação-reprovação ao final de um curso), geralmente mais imediatos, e de resultados indiretos (inserção egresso de um curso ou programa no mercado de trabalho), medidos, geralmente, em médio ou longo prazo.

Além disto, as escolhas dessas medidas podem ser feitas adotando-se múltiplas fontes humanas e documentais como referência, além de procedimentos participativos na definição de indicadores e nos procedimentos de avaliação. Há impactos de programas de pós-graduação, por exemplo, mensuráveis no nível de indivíduos, como as reações ou as percepções dos participantes sobre o curso, o rendimento dos estudantes em disciplinas (notas) e a aprovação da dissertação de mestrado por banca examinadora. No que concerne aos impactos de longo prazo, no caso do mestrado, quando as avaliações estiverem focadas nos estudantes, podem ser usados como indicadores de produção individual, as publicações de artigos em revistas científicas e capítulos de livros, mesmo quando houver coautores.

A análise da literatura aponta lacunas quanto à avaliação de efeitos de programas de pós-graduação no desempenho profissional do egresso, especialmente no que concerne à avaliação de impactos sociais oriundos da atuação desses egressos em organizações, comunidades, redes sociais e em outros níveis de análise.

Em síntese, a lacuna que aqui se evidencia, revela que a definição de impacto para programas educacionais ainda não está clara. Espera-se que o impacto seja medido pelo efeito dos resultados de ações desenvolvidas por um programa, no entanto questiona-se: efeitos em quem, no beneficiário ou nos que recebem a ação desse egresso? Efeitos no quê (desempenho, motivação, carreira, atividades ou resultados de grupos, redes, comunidades)? Como podem ser integrados os diferentes tipos de efeitos? Como relacionar o rendimento do estudante com os efeitos de médio prazo na vida profissional desse egresso? Quais variáveis são preditoras de efeitos em cada segmento beneficiado? Em se tratando de mestrados profissionais, como medir impacto no desempenho de egressos?

Como aferir o efeito da atuação desses egressos na sociedade? Quais indicadores adotar? Quais fontes de informação são mais eficazes? Quanto tempo é necessário esperar desde o término de um programa e a avaliação dos impactos profissionais e sociais desse programa?

Em termos teóricos, outras lacunas se destacam, dentre elas, o aumento da complexidade avaliativa, a necessidade de investigar a "amplitude do impacto", e, com isso, classificar os efeitos das ações educacionais, também pela abrangência e importância que têm (Abbad, 1999); a necessidade de superar o eixo avaliativo reação-aprendizagem e tornar mais complexas as avaliações educacionais (Vieira & Tenório, 2010); a necessidade de avaliações de resultados e de impacto também em nível educacional (Abbad, Souza, Laval, & Pereira, 2012; Khandker, Koolwal, & Samad, 2010).

Em termos metodológicos, destaca-se a sistematização de práticas avaliativas em diversos níveis de análise (Klein & Koslowsky, 2000; Mourão, 2004), a busca por refinamentos de técnicas e ferramentas avaliativas (Knowlton & Philips, 2009; Mourão & Laros, 2008), desenhos mais robustos de pesquisas (Khandker, Koolwal, & Samad, 2010) e testagem de métodos mistos quali-quanti (Afonso, 2009).

Quanto às lacunas sociais da agenda avaliativa, enumera-se a necessidade de discussões que abordem avaliação como princípio básico da regulação do Estado (Tenório & Andrade, 2009), questionamentos sobre a subjetividade dos processos avaliativos (Neves & Costa, 2006), o direcionamento das avaliações a partir de parâmetros acadêmicos (Neves, 1995), a falta de participação dos atores envolvidos (Diligenti, 2003; Leite et al., 2009), a necessidade de avaliações formativas (Afonso, 2009; Cappelletti, 2005), o papel das avaliações nos rumos da Educação Profissional no Brasil (Amaral & Oliveira, 2007), o desenvolvimento de avaliações que ofereçam respostas à sociedade sobre a efetividade

social de políticas implantadas (Mourão & Laros, 2008), bem como evidencie práticas de prestação de contas do que foi investido (Serpa, 2010).

3 Lacunas na produção de conhecimentos sobre avaliação de mestrados profissionais

Como adendo a essa ampla agenda de pesquisa, outras lacunas concernentes à avaliação dos mestrados profissionais são acrescidas. Percebe-se que os últimos 20 anos ganharam destaque nas agendas de debate da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e nos fóruns acadêmicos sobre educação profissional o futuro e os desafios de sistematização, monitoramento e avaliação dos Mestrados Profissionais (MPs).

Barros, Valentim e Melo (2005) relatam que ao final da década de 1980, relatos de técnicos da CAPES já noticiavam problemas e dificuldades apontados pelas comissões de consultores para criação de critérios e avaliação de propostas que não fossem encaminhadas por cursos com orientação nitidamente acadêmica. Naquele primeiro momento, ainda como etapa exploratória das condições de proposição de cursos profissionais, a avaliação de egressos e os impactos dos MPs surgiam como uma preocupação e um ponto para pautas futuras. Com o passar dos anos, aumentava a percepção da necessidade de propostas de cursos não acadêmicos (Neves, 1995) e a de estruturar critérios diferenciados que orientassem a sistematização, acompanhamento e avaliação de MPs (Brasil, 1995).

A Portaria CAPES nº 80 de 1998 (CAPES, 1998) estabeleceu, de forma mais clara, recomendações para estrutura curricular, corpo docente, vocação para o autofinanciamento e, em termos avaliativos, reafirmou a avaliação de competência proposta pela CAPES, que passa a ser feita conjuntamente com os demais programas de mestrado e doutorado

tradicionais. Em 1999, o Conselho Técnico Científico da CAPES divulgou orientações a esse processo avaliativo e, em 2001, uma Resolução do Conselho Superior de Educação, do MEC, ajustou o sistema de avaliação, de tal forma que, em 2002, uma comissão interdisciplinar foi formada pela CAPES, para estabelecer os critérios de avaliação compatíveis com os objetivos específicos dos Mestrados Profissionais, tendo apresentado o documento intitulado "Parâmetros para avaliação do mestrado profissional" (Barros, Valentim, & Melo 2005; CAPES, 2002; Fischer, 2003).

Os parâmetros mencionados representaram um avanço na compreensão de como avaliar propostas de mestrados profissionais em contexto institucional uma vez que ressaltaram a identidade própria desse tipo de curso, bem como situaram os MPs como resposta às necessidades e demandas sociais de formação profissional. O mestrado profissional, consequentemente, foi entendido pela CAPES (2002) como uma formação específica para aqueles que não planejam dedicar-se à carreira acadêmica de ensino e pesquisa, consequentemente, espera-se de seus egressos a demonstração de domínio do objeto de estudo, expressão bem estruturada sobre tal objeto e desenvolvam propostas aplicadas à solução de problemas. Da ação profissional desses egressos deve emergir o impacto no sistema/instituição a que ele se dirige.

A necessidade de rigor dialoga com a flexibilidade na proposição de critérios avaliativos para os Mestrados Profissionais, e outros parâmetros de produção de conhecimentos são constantemente mencionados como referenciais alternativos de avaliação. Os MPs, portanto, deveriam ter como quesitos de avaliação, com peso diferenciado, não só corpo docente, discente, produção intelectual e inserção social, mas também incluir quesitos que considerem a transferência de conhecimento e tecnologia, produção técnica e inovações de seu corpo docente, discente e demais atores.

Ainda que exista um esforço da CAPES de sistematização dos quesitos de avaliação e proposição de fichas técnicas, observa-se que os mestrados profissionais exigem um rol diferenciado de critérios avaliativos e que o sistema de avaliação da CAPES (como a maioria dos sistemas de avaliação) são dotados de julgamentos subjetivos, o que torna a tarefa mais desafiadora e complexa, ao dificultar o estabelecimento de padrões válidos e precisos de avaliação.

Além dessa lacuna, que concerne à objetividade, as avaliações propostas pela CAPES não contam com algoritmos desenvolvidos para tratar de parâmetros específicos para Mestrados Profissionais, ainda que exista um esforço de empregar métodos de auxílio multicritério à decisão, a exemplo do que já corre na avaliação de programas de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento (Neves & Costa, 2006).

Ao efetuarem pesquisa bibliográfica sobre avaliações de Mestrado Profissional, Nepomuceno, Costa e Shimoda (2010) identificaram lacunas no tocante à avaliação e, em especial, no que diz respeito ao mapeamento das percepções dos impactos do mestrado profissional sobre o desempenho do seu egresso. Apontaram também a necessidade de expandir critérios de avaliação que contemplem as percepções dos diversos participantes desse processo e de realizar avaliações formativas que retroalimentem e fomentem o desenvolvimento dos mestrados profissionais.

Recentemente Paixão (2012) apontou que, por mais avanços ocorridos na área de avaliação de impacto dos mestrados profissionais, pesquisas futuras precisam investir em abordagens quantitativas que se destinem a compreender os tipos de impacto necessários a se avaliar, considerando a natureza do mestrado profissional, bem como, deve-se investir na busca de indicadores que auxiliem a medir impacto desses programas.

O autor defende também, em termos de participação no processo avaliativo, a ampliação dos participantes nesse processo. Sendo que, quando se aplicar grupos focais,

por exemplo, que se incluam representantes de cursos de uma mesma categoria de Mestrado Profissional, como foi proposto por Fischer (2005). Destaca também a necessidade de inclusão de outros atores ligados às organizações onde atuam os egressos, a fim de auxiliar a captar o impacto esperado pelos cursos no ambiente profissional. Defende também a participação dos docentes no processo avaliativo e a realização da pesquisa com grupos separados de participantes de mestrados profissionais e acadêmicos como auxílio na interpretação das percepções das identidades de cada curso, facilitando a visualização dos pontos de aproximação e de distanciamento dos eixos acadêmico e profissional.

4 Problema de Pesquisa

A partir da análise da literatura nacional e estrangeira sobre avaliação de programas, da análise documental sobre mestrados profissionais e da análise da literatura nacional sobre gestão social, pode-se delimitar o problema de pesquisa.

Em um primeiro momento, tão logo foi firmada a parceria[*] entre UnB/PSTO e UFBA/CIAGS tinha-se, como ideia inicial, avaliar o impacto do Programa em Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS), refinando a "expertise" desenvolvida para avaliar impacto em treinamentos e que, desde 1999, com o trabalho de Abbad (1999) redesenhou positivamente o campo de avaliação de impacto no Brasil.

Ocorre que, ao longo dessa trajetória, três constatações surgiram e levaram à redefinição do foco da pesquisa. A primeira constatação, de ordem teórica, remete ao alto risco de se adotar alguns construtos e, principalmente, modelos heurísticos advindos da área de avaliação de treinamentos como isomórficos para a área de avaliação de programas

[*] O termo de acordo firmado entre a Universidade de Brasília (UnB) pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do Centro Interdisciplinar de Apoio à Gestão Social (CIAGS) ocorreu nos âmbito do projeto PROCAD/Novas fronteiras, firmado em 2008 e apoiado pela CAPES. Agradeço a todos os envolvidos no PROCAD, por viabilizarem nosso trabalho.

educacionais. Ou seja, para se compreender o impacto de uma ação educacional mais complexa que treinamento, seria necessário o investimento em outras ferramentas que revelassem a lógica do programa/ação educacional investigado, e não apenas a replicação do referencial da área de avaliação de treinamento.

Nesses termos, além da dimensão técnica da ação profissional, foram considerados os conhecimentos, habilidades e recursos subjetivos - capacidades cognitivas, afetos, saberes, conceitos, posturas, atitudes (Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2002) que os egressos desse programa ou curso consigam mobilizar e articular (Marinho-Araújo, 2004) tal qual é proposto pela literatura de avaliação educacional. De modo especial, o escopo da tese de doutorado se concentra no grau de transferência para o trabalho de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas por gestores do MMDGS e o efeito do impacto da transferência de seus respectivos desempenhos individuais para as instituições onde estão inseridos.

A segunda constatação, de ordem prática, refere-se ao tempo necessário para reconhecimento de impactos gerados por um programa educacional. Ainda que não exista consenso sobre quanto tempo exatamente deva transcorrer para que se possa medir o impacto de uma ação educacional, é fato que, medidas de impacto dependem do tempo e só podem ocorrer após entrega da ação educacional. Nesses termos, a proposta de avaliar o PDGS em todas as suas ações educacionais não se sustentaria, uma vez que o programa estava em pleno processo de ampliação das ações educacionais ofertadas e, às voltas com a abertura da graduação tecnológica em gestão social e alteração dos desenhos dos cursos de especialização em EAD. Além disso, não se sabia ao certo se efeitos intermediários do programa eram relevantes e mensuráveis. O delineamento de pesquisa precisaria captar esses efeitos para compreender como contribuíram para o alcance de resultados de longo-prazo, mensurados após o término do curso para cada turma de estudantes.

Considerando que: a) o Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) representa um eixo central do PDGS; b) possui três turmas formadas (turmas um, dois e três); c) indicadores consistentes que sinalizavam ser possível medir impactos do curso - optou-se por avaliar essa ação educacional específica, ou seja, a avaliar o impacto do MMDGS no desempenho dos gestores sociais, formados mestres pelo CIAGS.

Por fim, a terceira constatação, que dialoga com as outras duas apresentadas, diz respeito à necessidade de ampliar o referencial epistemológico e metodológico que foi proposto inicialmente. Em suma, uma vez que não se teria mais um estudo realizado com amostra quantitativamente elevada de participantes, mas sim investigação pontual, estudo de caso, com o eixo central estruturante de todo o programa, seria necessário redefinir o método de investigação e o desenho de pesquisa para serem aplicados. Além disso, pelo fato de o MMDGS ter em sua proposta de base o desafio de ser uma construção coletiva, amparada em base dialógica entre os tantos atores envolvidos, o desenho proposto para esta pesquisa foi o de uma avaliação formativa e somativa, norteada pelo princípio da ampla participação e com métodos mistos de investigação, que abarcassem a descrição de processos, a compreensão das atividades e seus elos com os resultados.

Em síntese, o problema da pesquisa que se apresenta pode ser sumariado nos seguintes questionamentos: quais são os efeitos dos resultados (impactos) no desempenho dos egressos do MMDGS e como esses impactos se manifestam na inserção profissional desses egressos? Qual é a relação que se pode estabelecer entre as competências ofertadas pelo MMDGS e as competências trazidas e aprendidas pelos egressos durante o curso? Quando e como esses impactos se manifestam no próprio MMDGS? Considerando o cenário atual de avaliação de programas e as novas diretrizes e desafios que se lançam aos MPs, como se caracteriza o MMDGS? Em termos de métodos e técnicas de pesquisa, quais

foram os diferenciais e limitações de trabalhar com métodos mistos?

Aspectos Teóricos - Metodológicos

Exposto o conjunto de questionamentos que orientou esta tese, a presente seção discorre sobre aspectos teóricos e metodológicos essenciais à estrutura do trabalho. Num primeiro momento foram apresentados os objetivos, geral e específico, para, em seguida, apresentar síntese dos estudos desenvolvidos, associando os objetivos, variáveis e definições, amostra e resultados.

Trata-se de um estudo de caso, que se propôs responder, "como", "por quê?" e "quais causas" dão sentido às relações e efeitos presentes no MMDGS e que geraram impactos no desempenho dos egressos, suas atuações profissionais e trajetórias de vida. Yin (2008) propõe que os estudos de caso têm a possibilidade de agregar objetivos descritivos e fornecer descrição de um tema ou objeto de estudo; exploratórios, e explorar relações associadas ao objeto de estudo e explicativos, que podem identificar, gerar e testar teorias.

Por fim, como lembrou Ruspini (2000), o estudo realizado pode ser classificado também longitudinalmente, uma vez que houve recorrência de períodos para coleta de dados em campo e abordagem dos participantes por vezes repetidas, bem como comparação entre os dados coletados relativos a períodos diferentes. Classificações mais estritas das pesquisas propõem dois tipos de pesquisas longitudinais: as séries temporais e os estudos em painéis. As séries temporais recolhem dados sobre a mesma variável em intervalos regulares (semanas, meses, anos, etc.), sob a forma de medidas agregados de uma população. Os painéis coletam medidas repetidas das mesmas pessoas ou assuntos ao longo do tempo. O estudo de caso apresentado, portanto, aproxima-se daquilo que são preconizadas como características dos painéis longitudinais.

1 Objetivo Geral

Avaliar o impacto do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) no desempenho e na inserção profissional dos egressos do programa.

2 Objetivos Específicos

1. Analisar o panorama atual da área de avaliação de programas, a fim de sistematizar a dimensão histórica e teórica da área.
2. Identificar métodos de avaliação de programas educacionais compatíveis com o caso estudado.
3. Analisar e descrever o contexto da Educação Profissional no Brasil e a inserção dos Mestrados Profissionais.
4. Descrever o histórico e a trajetória do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social.
5. Discutir o uso de modelos lógicos na avaliação do MMDGS e as contribuições do uso de imagens e figuras na pesquisa avaliativa.
6. Propor um delineamento de pesquisa para a avaliação do MMDGS, a partir da comparação de estratégias metodológicas e modelos avaliativos adotados em avaliações educacionais.
7. Analisar as relações entre o desempenho dos egressos em aspectos relacionados às competências aprendidas no curso e a inserção social de suas atuações profissionais, de tal forma a evidenciar os impactos sociais do curso.
8. Analisar o impacto do MMDGS no desempenho dos egressos e a abrangência dos efeitos identificados, em termos de transferência de aprendizagem ou

aplicação das novas aprendizagens em outros contextos e na trajetória profissional dos egressos.

3 Síntese dos Estudos Realizados

Quatro estudos agregaram as reflexões da pesquisa e serão brevemente apresentados nos parágrafos que se seguem.

O primeiro estudo, destinado à pesquisa bibliográfica sobre avaliação de programas teve como propósitos analisar o panorama atual da área de avaliação de programas e identificar métodos de avaliação compatíveis com o estudo de caso do MMDGS. Para alcançar tais propósitos as seguintes temáticas foram abordadas: histórico e desenvolvimento da área de avaliação de programas educacionais; definições e implicações da realização de avaliações de impacto; uso de modelos de avaliação em educação e, por fim, o uso de modelos lógicos como alternativa metodológica para avaliação de programas de grande complexidade.

Em termos de método, a pesquisa bibliográfica se deu, num primeiro momento, pela busca de produções científicas indexadas em bases de dados, dentre elas: Scientific Electronic Library Online (Scielo.org) e Portal de Periódicos CAPES; num segundo momento, após análise exploratória de referências citadas com recorrência nos artigos, foram revistos registros teóricos seminais que, citados em relatos encontrados, impulsionaram a área de avaliação de programas.

Por se tratar de pesquisa com objetivo exploratório (Diehl & Tatim, 2004), a sistematização realizada não foi exaustiva, no entanto a pesquisa alcançou amostra representativa de referências do universo estudado. Além disso, a sistematização efetuada mesclou os três elementos sugeridos por Randolph (2009), elementos conceituais,

históricos e metodológicos, bem como orientações propostas por Fitt, Walker e Leary (2009).

O segundo estudo foi destinado à realização de pesquisa bibliográfica e documental sobre educação profissional e teve como objetivos analisar e descrever o contexto de educação profissional no Brasil, bem como a inserção dos Mestrados Profissionais. Dentre as temáticas abordadas destacaram-se a apresentação da trajetória da educação profissional no Brasil e o surgimento, evolução e referencial legal dos Mestrados Profissionais.

Para condução da análise documental, as orientações de Flick (2009) foram seguidas e registros documentais considerados fontes de dados, uma vez que são compreendidos como "artefatos padronizados" que admitem formatos diversificados. Os dados foram organizados mediante leitura e análise dos documentos e referências, sendo que três eixos temáticos caracterizaram-se como recorrentes: o primeiro agregou textos e referências que discutiram elementos históricos e evolutivos da profissionalização do ensino no Brasil; o segundo discorreu sobre elementos da educação profissional em nível tecnológico, sistematizando desafios que se interpõem para a educação superior e de pós-graduação; o terceiro versou sobre os MPs, seu processo de desenvolvimento e estruturação.

O terceiro estudo foi uma pesquisa empírica que utilizou a abordagem dos modelos lógicos. Esse estudo discutiu o uso dessa abordagem na avaliação do MMDGS, bem como propôs delineamento de pesquisa para a avaliação a partir da comparação de estratégias metodológicas e modelos avaliativos.

Dentre as etapas principais empreendidas neste estudo, destaca-se o processo de construção de modelos lógicos, tendo como referência a teoria do programa estudado. Destaca-se também o estudo de caráter longitudinal realizado com as três turmas de egressos que participaram do processo de avaliação dos efeitos do MMDGS e que, ao

debaterem, analisarem e validarem modelos lógicos que contribuíram para a identificação da abrangência do impacto do curso.

O quarto estudo realizado, também empírico, analisou o impacto do MMDGS no desempenho dos egressos e a abrangência dos efeitos identificados. Além disso, efetuou análise das relações entre o desempenho dos egressos em competências aprendidas no curso e as inserções profissionais desses egressos.

Esse estudo foi segmentado em dois momentos, o primeiro, destinado à análise dos dados provenientes do questionário de avaliação de impacto (QUAIE), construído para ser aplicado nesta pesquisa (artigo 4) e, num segundo momento, considerou também, como referencial de análise, o conteúdo proveniente das entrevistas realizadas ao longo do processo de avaliação (artigo 5).

Em termos metodológicos, o artigo 4 contém as análises dos dados provenientes do QUAIE e pode ser classificado como um estudo tipicamente pós-positivista (Philips & Burbules, 2000; Varaki & Earl, 2006), que possibilitou reconhecer elementos do nexo causal entre o desempenho dos egressos em aspectos relacionados às competências aprendidas, utilizando escalas de dupla-diferença (Khandker, Koolwal, & Samad, 2010).

Dadas às peculiaridades do caso estudado, foram realizadas análises descritivas e preliminares para reconhecer os parâmetros de distribuição dos dados, e, ao verificar acentuada assimetria das variáveis das duas escalas, a não-normalidade das variáveis foi testada considerando a análise do teste de Kolmogorov-Smirnov. O Teste de Levene também foi aplicado, a fim de verificar se as três turmas possuíam variância em suas respostas ou se se tratava de população homogênea.

As medidas em escala intervalar revelaram resultados provenientes de população não-normalmente distribuída, mesmo que apontassem para homogeneidade da distribuição. Desta forma, e em função da análise anteriormente realizada, elegeram-se os seguintes

testes não-paramétricos para análise de dados das amostras independentes: Kruskal-Wallis (TKW) e Jonckheere-Terpstra (TJT). O TKW foi utilizado para testar se as amostras de dados das três turmas de egressos (turmas 1, 2 e 3) eram provenientes de populações com características genuinamente diferentes ou se as diferenças representavam variações aleatórias a serem esperadas de uma população. O TJT, por sua vez, foi empregado para testar se os dados provenientes dos egressos das turmas 1, 2 e 3 diferiam quanto aos valores alcançados.

Já o artigo 5, que realizou análises de conteúdo seguindo orientações de Bardin (2002), pode ser classificado como uma pesquisa construtivista (Crotty, 1998) e, ao buscar identificar a contribuição dos participantes envolvidos com relação aos efeitos do caso estudado, trouxe elementos relevantes para a análise do impacto do MMDGS no desempenho dos egressos e a abrangência dos efeitos identificados, em termos de transferência de aprendizagem em outros contextos e na trajetória de profissional desses egressos.

4 Organizador Avançado dos Estudos realizados

A fim de facilitar a compreensão dos estudos realizados, os propósitos específicos de cada um, as reflexões oferecidas e os delineamentos metodológicos escolhidos, a seção 3.4 apresenta organizador avançado dos estudos realizados.

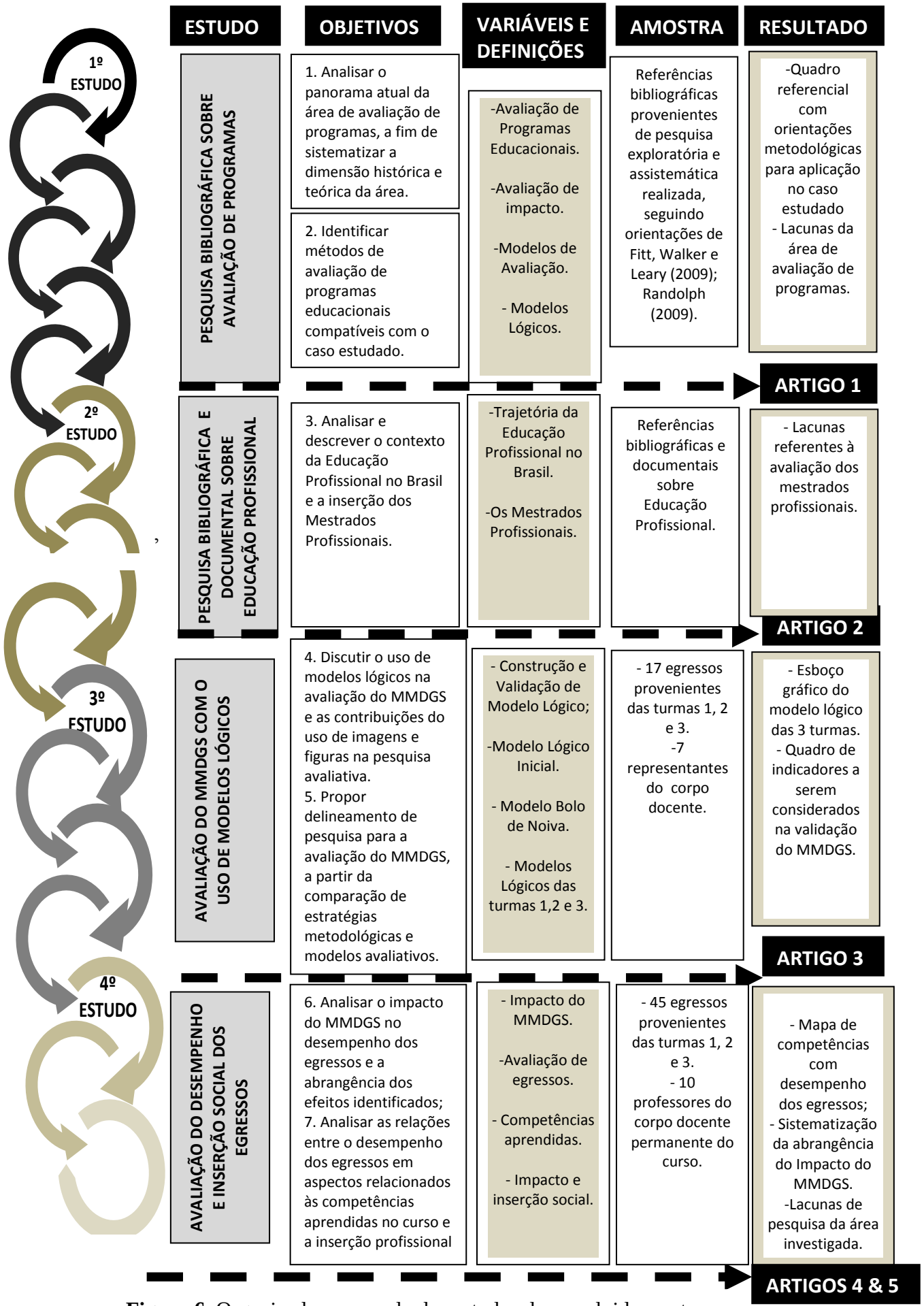


Figura 6. Organizador avançado dos estudos desenvolvidos na tese.

Resultados e Discussões

Resumo do artigo 1: Avaliação de Programas Educacionais: estado da arte

O objetivo deste estudo foi sistematizar abordagens teóricas e metodológicas da área de avaliação de programas educacionais, a fim de identificar métodos de avaliação de programas educacionais compatíveis com o estudo de caso do Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social. Realizou-se extenso levantamento bibliográfico para análise dos elementos conceituais, históricos e metodológicos associados à avaliação de programas educacionais. Ênfase foi dada à análise de diretrizes e modelos de avaliação propostos na literatura, uma vez que existe forte tendência em replicar modelos e escopos avaliativos previamente propostos. A análise efetuada evidenciou que os modelos de Tyler, Scriven e Stufflebeam foram basilares para a criação de outros modelos e que as avaliações de programas educacionais têm contribuído para a tomada de decisões acerca da eficiência, eficácia e efetividade de métodos de ensino, materiais instrucionais utilizados no desenvolvimento de programas (aprimoramento dos currículos); tem auxiliado no reconhecimento de necessidades de formação de estudantes, no planejamento da instrução e na avaliação de ensino e do desempenho de professores. Constatou-se também que as avaliações na área de educação corporativa trouxeram contribuições importantes para operacionalização dos processos avaliativos hoje empreendidos e evidenciaram a necessidade de refinamento de modelos para explicação do nexo causal entre atividades de programas educacionais e resultados a elas associados. A abordagem por modelos lógicos emergiu nesse contexto para contribuir com a descrição de componentes dos programas, estrutura dos resultados e elementos de contextos que afetam os efeitos dos programas. A adoção de modelos lógicos tem se mostrado eficaz como alternativa metodológica que auxilia na descrição e formulação de hipóteses sobre relações entre demandas, atividades do programa, e resultados de programas e variáveis de contexto.

Expressões-chaves: Avaliação de Programas Educacionais; Modelos de Avaliação; Modelos Lógicos.

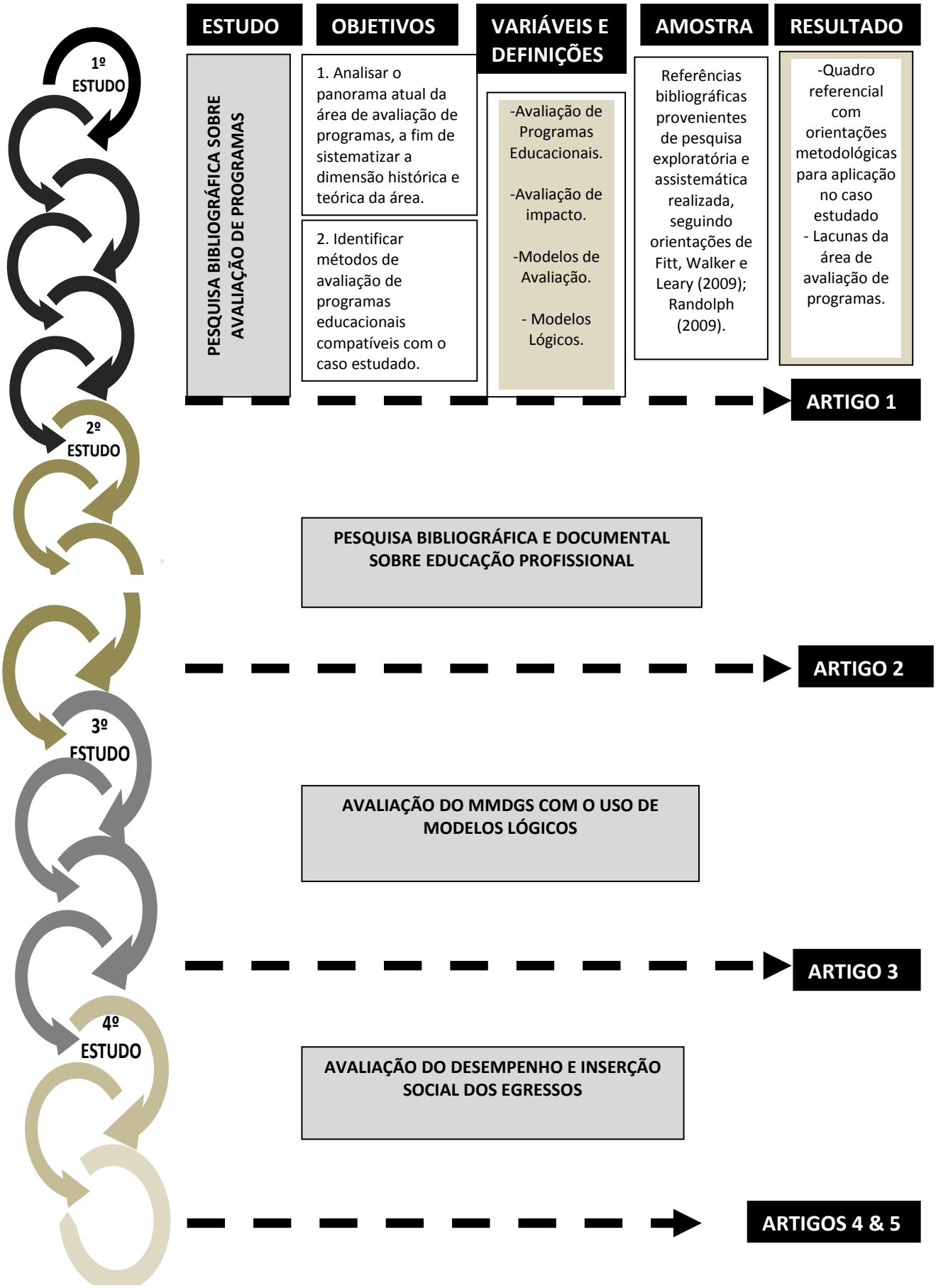


Figura 7. Organizador avançado com destaque para os elementos do estudo 1.

ARTIGO 1

Avaliação de Programas Educacionais: estado da arte

A sociedade, com recorrência, depara-se com múltiplos desafios no que concerne à estruturação e à gestão de suas atividades. Consequentemente, as instituições são compelidas a enfrentarem problemas das mais diversas ordens e garantirem que suas ações alcancem objetivos previamente estabelecidos, beneficiem o público almejado e possibilitem mudanças desejadas pela sociedade.

A avaliação de programas educacionais surge nesse contexto, com a finalidade de estabelecer parâmetros que regulem e controlem as instituições e suas ações, tendo como base instrumentos padronizados de avaliação, e emerge também como possibilidade de promover a emancipação, a compreensão das relações e o desenvolvimento institucional (Afonso, 2009).

Programa é o termo que designa um conjunto de pessoas, estrutura, organização, administração, atividades e recursos que, ao serem considerados em um conjunto, têm como propósito atingir um fim comum, seja no âmbito educacional, social ou comercial. Um programa educacional, consequentemente, designa intervenção sistemática e planejada, com vistas à geração de mudanças nos indivíduos, nos processos educacionais, no contexto educacional e na sociedade (JCSEE, 1994).

Avaliar, por sua vez, é um conceito abrangente e polissêmico, que revela processos e ações destinados a atribuírem mérito e valor a alguma coisa, objeto, pessoa e/ou atividade. Definições de avaliação estão imbuídas de valores provenientes de orientações epistemológicas e metodológicas e dos diversos usos. Em se tratando da área de avaliação de programas educacionais, a literatura apresenta esclarecimentos teóricos e metodológicos

que se situam além da área educacional, na interface desenhada com outras disciplinas tais como: metodologia de pesquisa e administração.

Este artigo tem como propósito central, sistematizar abordagens teóricas e metodológicas da área de avaliação de programas educacionais, à luz do desenvolvimento da área, de tal forma que se possam articular elementos que conduzam à compreensão do "estado da arte". Reflexões sobre o uso de modelos lógicos em avaliação de programas educacionais também são oferecidas, uma vez que esta abordagem tem despontado na literatura como alternativa consistente no uso em processos avaliativos.

Em termo de estrutura, este artigo foi dividido em sete partes, além desta introdução: 1. Conceitos e Definições; 2, Método de análise da literatura; 3, "Elementos Históricos da Avaliação de Programas"; 4, "Diretrizes Metodológicas para Avaliação de Programas" e 5, "O uso de modelos lógicos na avaliação de programas". A última seção apresenta as "Considerações Finais".

1.1 Conceitos e Definições.

Avaliar é uma atividade muito antiga na história dos homens e mulheres. Avalia-se para verificar cumprimento de objetivos, desempenhos de pessoas e instituições (Tyler, 1949), para julgar o mérito de ações (Hamblin, 1978; Scriven, 1991) e para analisar processos e observar situações a partir do olhar de agentes externos (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004). Avalia-se também, como tentativa de reconhecer o nexo causal entre ações e eventos (McLauglin & Jordan, 2010; Oston, 2007), para julgar e aplicar padrões de qualidade, utilidade, eficácia e efetividade àquilo que foi avaliado (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983; Khandker, Koolwal, & Samad, 2010; Vianna, 2000), suscitar reflexão sobre ações (Hoffmann, 1991) e ainda, como possibilidade de fomentar comunicação entre atores sociais diversos (Guba & Lincoln, 1989), dentre eles os stakeholders (Knowlton & Phillips, 2009; McLaughlin & Jordan, 2004; 2010).

Ao resgatar o aspecto participativo das avaliações que envolvem equipes, Vianna (2005) discute que avaliar pressupõe negociação de conflitos, pontos de vista e visões de mundo, a fim de reconhecer a diversidade de valores e validar conclusões do processo avaliativo; consequentemente, avaliações participativas reconhecem, consideram e discutem posicionamentos diversos dos atores que fazem parte do programa.

Diante de tantos aspectos, Costa e Castanhar (2003) caracterizaram a área de avaliação de programas como um "emaranhado teórico" no qual estão imbricados, vários conceitos e metodologias. Escolher entre a diversidade de opções teóricas, métodos e modelos constituem etapas do processo avaliativo, considerado desde a elaboração do método até a aferição dos resultados.

Para Stufflebeam (2001) o processo avaliativo deve ser constantemente alimentado por dados advindos de meta-avaliações, pois o processo avaliativo se enriquece e se renova a partir de informações descritivas e informativas que auxiliem no julgamento, análise da viabilidade, utilidade, adequação e precisão de uma avaliação. Meta-avaliações revelam também a natureza sistemática da avaliação e aspectos como integridade, honestidade de propósitos, confiabilidade e respeitabilidade social.

Ao serem colocadas em prática, avaliações passam a cumprir papel essencial em todos os setores da vida moderna, pois têm a potencialidade de traduzirem-se em processos criteriosos de identificação da qualidade, utilidade, eficácia e importância do que está sendo avaliado. A utilização de métodos de pesquisa (desde técnicas de coleta de informações até a aplicação de padrões de mensuração dos critérios) revela elementos como a capacidade de julgar, ou medir, a análise do mérito e do valor dos elementos do programa (Worthen, Sanders, e Fitzpatrick, 2004).

Avaliar inclui também a quantificação a partir de valores numéricos, segundo critérios estabelecidos e identifica o quanto dos atributos avaliados estão presentes nos indivíduos e objetos da avaliação (Vianna, 1989).

Em síntese, pode-se afirmar que a avaliação de programas é a mobilização de um conjunto de ações que possibilita identificar objetivos, nexo causal entre os elementos constituintes, resultados e efeitos dos resultados de um programa. Avaliar possibilita julgar o mérito das ações empreendidas e, ao utilizar critérios e parâmetros, oferece indicadores da eficiência, eficácia, efetividade e impacto dos programas.

A Avaliação de Programas herdou abordagens teóricas e metodológicas de múltiplas áreas do conhecimento, de tal forma que sistematizar contribuições e elementos do estado da arte pressupõe considerar referenciais dessas diversas disciplinas. Destaca-se, no entanto, duas preocupações, presentes na área multidisciplinar de metodologia de pesquisa, e que se fazem latentes na área de avaliação de programas por requisição de diversas áreas: necessidade de identificar relações de causalidade e a busca pela validade (interna e externa) das avaliações.

Para Cano (2006), “causalidade” refere-se à comparação entre dimensões relevantes do processo avaliativo em dois momentos de tempo. Comparar possibilita inferir que um efeito decorre de determinada causa e que as outras suposições existentes (explicações alternativas ou externalidades) não explicam (ou causam) o que se observa como efeito. Assim, a avaliação de um programa pressupõe a demonstração de ligação entre as atividades do programa e os resultados obtidos, bem como a identificação de outras atividades que podem ter interferido positivamente ou negativamente para o alcance dos objetivos do programa. A avaliação, de acordo com essa visão, precisa demonstrar evidências de que foi o programa que produziu os resultados.

Quanto à validade interna e externa dos desenhos avaliativos, Shadish, Cook e Campbell (2002) definem validade interna de um experimento (neste caso, de uma avaliação) como o grau de certeza com que se estima que a causa pesquisada (o programa), e não outro fator produziu os efeitos observados. Validade externa, por sua vez, aponta o quanto uma inferência causal proposta em determinado contexto avaliativo pode ser estendida para outras situações e consequentemente generalizada. Os autores fazem ampla discussão a este respeito e tecem orientações metodológicas para desenhos de pesquisa experimentais e quase experimentais.

Costa e Castanhar (2003), ao discutirem a relação entre os elementos do processo avaliativo, afirmam que o processo de avaliação será facilitado e útil se baseado em planejamento consistente capaz de estabelecer: relações causais entre atividades e produtos; produtos e resultados que permitam atingir metas visadas; resultados que causem efeitos mais ou menos precisos e respondam pelo alcance de um objetivo específico; e efeitos que produzam o impacto pretendido pelo propósito ou missão do programa.

Nesses termos e resgatando proposições de Cano (2006), os delineamentos experimentais e quase-experimentais podem contribuir para o entendimento das relações entre as atividades e resultados. Nas pesquisas experimentais o controle de variáveis é mais rigoroso, sendo a causa (variável independente), introduzida no momento oportuno pelo avaliador, com controle da situação experimental e designação aleatória dos participantes para o grupo experimental e controle; de modo semelhante, os desenhos quase experimentais também podem contribuir no entendimento das relações entre atividades e resultados, pois, através de uso de mecanismos de controle, podem levar a delineamentos com alta validade interna.

O autor lembra também que os delineamentos experimentais e quase experimentais são mais resistentes às ameaças de validade interna e externa, tais como os efeitos da

história (fatores que acontecem antes da medição final e podem influenciar a variável dependente); a maturação dos participantes; a relação entre pré-teste e pós-teste, as alterações na medida (instrumentação), a regressão na direção da média (tendência de respostas com escores elevados, em momentos diferenciados da coleta, se aproximarem da média, dentre outras.

Para desenhos de pesquisa que não se classificam como experimentais e quase experimentais Khandker, Koolwall e Samad (2010) apontam diversas orientações metodológicas que serão apresentadas com mais detalhes na seção 1.3.

Por fim, outro elemento amplamente debatido diz respeito ao papel do avaliador de programas. Worthen e Sanders (1984) sistematizaram categorias de competências associadas ao processo de avaliação e ao papel do avaliador, são elas: 1) descrever totalmente o objeto avaliado; 2) descrever o contexto da avaliação; 3) conceituar fins apropriados e estruturas para a avaliação, 4) identificar fontes e procedimentos de análise, a fim de determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado; 5) identificar e selecionar fontes de informação adequadas; 6) identificar, selecionar e aplicar técnicas adequadas de processamento e análise de dados; 7) determinar o valor ou mérito do avaliado associado ao programa/entidade avaliada; 8) comunicar planos de avaliação e resultados de forma eficaz; 9) gerir a avaliação e proporcionar feedbacks; 10) manter os padrões éticos de avaliação.

A identificação das múltiplas definições e conceitos de avaliação evidencia que os momentos históricos nos quais esses conceitos surgiram contribuem, intrinsecamente, para as concepções de avaliação que se apresentam para os usos que se fazem das avaliações e para as alternativas metodológicas que se desenham. Nesses termos a seção 2 apresentará o método utilizado na concepção deste artigo e a seção 3 apresentará conjunto de elementos históricos e metodológicos da avaliação de programas educacionais.

1.2 Método de análise da produção de conhecimentos.

A fim de identificar a fundamentação teórica para pesquisas em avaliação de programas educacionais e, consequentemente, recomendações para pesquisas futuras, foram realizadas pesquisas bibliográficas, nas quais se efetuou a revisão teórica da literatura tendo como foco, teorias existentes e modelos propostos para avaliação no contexto educacional. A revisão crítica efetuada apresentou lacunas de conhecimento na área e pontos controversos da temática abordada.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por dois meios, num primeiro momento, pela busca de produções científicas indexadas em bases de dados, dentre elas: *Scientific Electronic Library Online* (Scielo.org) e Portal de Periódicos CAPES; num segundo momento, após análise exploratória de referências citadas com recorrência nos artigos, foram revisitados registros teóricos seminais e que, citados em relatos encontrados, teriam impulsionado a área de avaliação de programas. Foram localizadas 79 referências de artigos e ensaios teóricos publicados entre as décadas de 1990 e 2011. Após leitura dos textos e processo de triagem no qual foi considerada a aderência ao objetivo desta tese e potencial de reflexão e contribuição, restaram 34 referências, que ao longo do texto foram citadas e discutidas.

Por se tratar de pesquisa com objetivo exploratório (Diehl & Tatim, 2004), a sistematização realizada não foi exaustiva, mas a pesquisa alcançou amostra representativa de referências do universo estudado. Além disso, a sistematização efetuada mesclou os três elementos sugeridos por Randolph (2009), elementos conceituais, históricos e metodológicos, bem como, orientações propostas por Fitt, Walker e Leary (2009).

1.3 Elementos Históricos da Avaliação de Programas.

Historicamente Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) registraram que a avaliação formal é utilizada desde tempos remotos, há mais de 1500 a. C., quando autoridades chinesas mediam o desempenho de candidatos a cargos públicos, e o desempenho dos funcionários do governo.

Sete períodos históricos caracterizam o desenvolvimento da avaliação de programas (Hogan, 2007; Madaus & Stufflebeam, 2000):

- Idade da Reforma: anterior a 1900;
- Idade da Eficiência e Testagem: de 1900 até 1930;
- "Era Tyleriana": de 1930 a 1945;
- Idade da Inocência: de 1946 a 1957;
- Idade do Desenvolvimento: de 1958-1972
- Idade da Profissionalização: de 1973-1983
- Idade da Expansão: de 1983 até o presente

A idade da Reforma

Segundo Cronbach 1980 (citado por Rossi, 2004), até 1900 tem-se o período nomeado Idade da Reforma, quando há três séculos, aproximadamente, Thomas Hobbes e seus contemporâneos tentaram calcular medidas numéricas para avaliar condições sociais de mortalidade populacional e desorganização social.

Nos idos de 1700, alguns registros apontam que um capitão da marinha britânica, realizou avaliação "experimental" em seu navio e submeteu metade da população de marinheiros a dieta especial com alimentos cítricos e outra metade ingeriu alimentação habitual, tendo como objetivo, avaliar a possível relação entre alimentação e escorbuto. Desde esse momento havia prenúncio de aspecto que se sustenta ainda nos dias de hoje, ou seja, a "avaliação de programas", guardando estreita proximidade com a atividade de

pesquisa (Rossi, 2004). O uso de um grupo de tratamento e outro de comparação possibilitaram evidenciar a relação entre o tratamento (ingestão de alimentos cítricos) e o resultado (pessoas saudáveis no grupo tratado e pessoas acometidas de escorbuto no grupo controle).

No período de 1792, William Farish realizou levantamento quantitativo para avaliar o desempenho de alunos. Esse levantamento permitiu classificação e estabelecimento de médias de agregação dos escores de cada participante avaliado. Essa experiência constitui marco histórico e trata-se de passo inicial de avaliações em psicometria, uma vez que questões foram elaboradas para medir competências técnicas e fatuais em áreas cujo predomínio era de avaliações a partir de questões retóricas. A tendência da mensuração, como estimativa de valor, data dos acontecimentos deste período e favoreceram a observação direta e uso de tabulações de dados empíricos que, passaram a ser alvo de análises estatísticas anos depois (Hogan, 2007).

A partir do século XIX, com os avanços no campo das ciências naturais e o refinamento das técnicas de coleta de dados, avaliar passou a ser uma atividade caracterizada pela busca de sistemática e pelo uso de orientações metodológicas, provenientes da área de metodologia de pesquisas. Na Inglaterra e na Irlanda, também nesse período, a insatisfação com programas educacionais fez surgir avaliações de inspeção nas escolas e acentuada preocupação no âmbito governamental, o que gerou a proposição de reformas e comissões que zelassem por essa atividade (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004).

Madaus e Stufflebeam (2000) relatam que durante o século XIX, na Grã-Bretanha, as comissões criadas recomendavam que o desempenho dos alunos em disciplinas como leitura, ortografia, escrita e aritmética deveria ser determinante para a estimativa dos salários dos professores e por isso avaliações anuais eram realizadas.

Já nos Estados Unidos, o mais antigo método de avaliação formal é datado de 1815, quando o Exército desenvolveu políticas que visavam avaliar a uniformidade de fabricação de armas e, para tanto, os processos de padronização, adequação de materiais, técnicas de produção, inspeção e produtos precisariam ser avaliados (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004).

Entre 1840 e 1847, Horace Mann, secretário do Conselho de Educação de Massachusetts, realizou avaliações em larga escala, para subsidiar o desenvolvimento de políticas educativas. O objetivo central era avaliar o desempenho global dos alunos e identificar a qualidade das escolas. Esse evento iniciou uma tradição norte-americana que ainda perdura, qual seja, a de usar pontuações dos alunos em testes, como fonte principal para avaliar a eficácia de escolas ou programas educacionais. A referida experiência gerou relatórios empíricos que subsidiaram, ao final século XIX, baterias de avaliações empreendidas por Joseph Rice para documentar e criar condições de educadores reverem empiricamente suas práticas de ensino/aprendizagem (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004).

Entre 1887 e 1898, Rice (citado por Greaney & Kellaghan, 1996) realizou estudos comparativos sobre o ensino de ortografia em diversos distritos escolares. As avaliações que conduziu foram capazes de determinar se houve relação entre o tempo dedicado ao ensino de ortografia e a manifestação da competência associada a soletrar. A avaliação de Rice tem sido reconhecida como a primeira declaração formal de avaliação de programas educacionais da América.

A Idade da Eficiência e da Testagem

O segundo momento histórico foi nomeado Idade da Eficiência e Testagem e situa-se entre 1900 e 1930, aproximadamente. No início do século XX, esforços se

concentravam na acreditação das atividades educacionais, sendo que diversas áreas convergiam esforços para esse processo, dentre elas a Psicometria (Vianna, 1989).

Nos primeiros anos do século XX, foi realizada extensa avaliação de 155 escolas de medicina, com o apoio da American Medical Association e da Carnegie Foundation e coordenada por Flexner, experiência que auxiliou na construção do modelo de acreditação que começou a ser usado a partir deste momento em diversas instituições norte-americanas. Outras áreas também foram submetidas à avaliação nesta época e emergiram avaliações de programas em áreas diversificadas, tais como comunidades pobres, governo, instituição de trabalho, escolas, dentre outras (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004).

Em paralelo, o desenvolvimento de tecnologias para mensuração ganhava força com o apoio de algumas descobertas, como as de Thorndike em 1918, e que possibilitaram, em 1920, ampliação e aplicação de testes baseados em normas, testes de aprendizado, testes de personalidade e de perfis de educadores e aprendizes.

Hogan (2007) registra que este momento foi marcado também pelas proposições de Taylor e das ciências administrativas e, ao afirmar que observação, medida, análise e eficiência são elementos norteadores para os princípios de uma boa administração acabou por fomentar uma administração científica para a área educacional de forma bastante próxima ao que ocorria nas organizações de trabalho.

Nesse período, os testes aplicados pelas escolas públicas de Boston eram referenciados em conferência dos objetivos previamente determinados e assim realizar inferências acerca da efetividade não só da escola, mas também do distrito. Esse período foi marcado pela necessidade de estruturar e credenciar universidades e escolas de ensino médio, consequentemente, mensuração e avaliação eram usadas como atividades sinônimas (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004).

A Era Tyleriana

A Era Tyleriana, localizada entre os anos de 1930 e 1945 foi o terceiro período histórico da avaliação de programas, e tem influência marcante ainda nos dias de hoje. Segundo Madaus e Stufflebeam (2000), Tyler desenvolveu sua abordagem a partir do "Estudo de Oito Anos", iniciado ao final dos anos de 1930 com os quais teve condição de propor que objetivos instrucionais deveriam ser associados a termos que indicassem manifestações comportamentais, de tal forma que os objetivos propostos servissem como base para avaliações da efetividade da instrução, ou seja, cada objetivo instrucional deveria ser definido em termos nos quais claramente se identifiquem o tipo de comportamento que se almeja desenvolver.

De modo diferente ao trabalho de Rice, predominante até este momento, o modo de avaliar proposto por Tyler não utilizou grupos de comparação (experimental e controle) uma vez que sua proposta sedimentou-se em testagem de critérios referendados.

Por volta de 1940, registra-se profícua expansão do sistema de ensino, ampliação de oferta e oportunidades educacionais, fatos estes que ensejaram o estabelecimento de parâmetros mais claros e precisos para educação, e, consequentemente, momento em que severos investimentos foram feitos em avaliação (Hogan, 2007).

Ao longo dos séculos, a preocupação em avaliar o desempenho de indivíduos em diversas situações cresceu; em paralelo, os métodos de pesquisa científicos foram sendo refinados e começaram a servir como instrumentos para processos avaliativos cada vez mais complexos em diversos lugares do mundo, estivessem esses associados à esfera governamental ou à esfera privada da sociedade.

A Idade da Inocência - de 1946 a 1957

O quarto período histórico da avaliação de programas, proposto por Madaus e Stufflebeam (2000) ocorreu em meio a eventos históricos contundentes, que envolveu otimismo, guerra e depressão econômica.

Rossi (2004) discorre sobre a década de 1950, como um momento oportuno de solidificação de práticas e expansão da área de aplicação de avaliações. O predomínio de cientistas sociais engajados no estudo de temáticas comuns levou ao desenvolvimento de diversos programas nas áreas de prevenção de delinquência, tratamentos psicoterapêuticos e psicofarmacológicos, programas de assistências social e comunitária, programas educacionais, bem como, numerosas outras iniciativas. O desenvolvimento de programas e o uso de avaliações se expandiram pelos Estados Unidos, Europa e outros países industrializados, fato que influenciou, inclusive, programas de planejamento familiar na Ásia, programas de desenvolvimento alimentar, nutricionais e cuidados de saúde na América Latina e programas de desenvolvimento agrícola e comunitário na África.

Em termos de métodos de avaliação, nesse momento houve significativa expansão e apreensão dos métodos de pesquisa em ciências sociais, o uso de surveys e o crescimento dos procedimentos estatísticos avançados em avaliações de larga escala.

Em termos de avanços metodológicos, a "Idade da Inocência" foi momento da expansão da abordagem centrada em objetivos, proposta por Tyler e que levou ao refinamento do uso de taxonomias de objetivos educacionais, como citado por Bloom, Engelhart, Furst, Hill e Krathwohl, 1956 (em Krathwohl, 2002). A partir desse momento, os produtos resultantes da aprendizagem, passariam a ser considerados em seus domínios (domínio cognitivo, afetivo ou atitudinal) e a serem discutidos em paralelo com os tipos de comportamento esperados e com a hierarquia dos vários tipos de produtos.

A Idade do desenvolvimento

No período nomeado: “Idade do Desenvolvimento”, situado entre 1958 e 1972, a avaliação de programas estreitou relações com as políticas governamentais e as preocupações da época, ainda associadas à guerra e a um mundo de domínios polarizados entre EUA e União Soviética.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) relatam que em 1958, com a promulgação da Lei Educacional de Defesa Nacional, os Estados Unidos fizeram alto investimento em desenvolvimento de currículos, principalmente nas áreas de matemática, ciências e línguas estrangeiras. Por esta razão, avaliações passaram a ser usadas mais fortemente como elemento de tomada de decisão e associadas a testes referendados em critérios previamente estabelecidos.

Rossi (2004) identificou que durante os anos de 1960, o número de artigos e livros sobre avaliação de programas cresceu e se diversificou muito. O autor faz referência à revisão de Campbell, efetuada em 1969, que identificou experimentos na área social e relatos de avaliação de programas, relacionados às questões de interesse governamental, como promoção social, enfrentamento da pobreza e desenvolvimento da indústria.

Ao longo da década de 1960 a avaliação de programas passou por um *boom,* sendo que essa expansão se deu, em grande parte por um amplo lançamento nos Estados Unidos, de programas sociais iniciados pelo presidente Lyndon Johnson; e também, a partir da sistematização de novas formas de ajuda aos países em desenvolvimento, mediante financiamento de projetos econômicos e programas sociais. Ou seja, o fato de se investir grandes quantias em outros países a partir de ações, projetos e programas, levou à necessidade de se criar meios para se mensurar os resultados desse investimento (Calmon, 1999).

No Brasil, a década de 1960 viu despertar a preocupação com a avaliação educacional, motivada pela necessidade de estruturar processos avaliativos de ingresso no ensino superior pelos vestibulares, e na década de 1970, os esforços foram canalizados para avaliar resultados, mapear índices de evasão e reprovação escolar (Gatti, 2002).

A Idade da Profissionalização - 1973-1983.

O sexto momento histórico na avaliação de programas educacionais ocorreu durante a década de 1970. Nesse momento a avaliação deixa de ser considerada apenas uma possibilidade de ação e ferramenta de tomada de decisão, passando a existir intenso e laborioso esforço de estruturação como área de conhecimento (Rossi, 2004). Expandem-se os canais de comunicação e revistas especializadas destinadas a comunicarem os achados empíricos e avanços teóricos da área e registra-se uma preocupação acadêmica crescente, por parte das universidades, em desenhar disciplinas para a formação de avaliadores (Stufflebeam, 2002b).

Esse momento, segundo Rossi, apontou mudanças também quanto ao conjunto daqueles interessados nos processos avaliativos, ou seja, a avaliação passou a ser um processo que desperta interesses e pode ser usada, não só para fins acadêmicos e de pesquisa, mas também por administradores, gestores e líderes interessados em dados atualizados e informações refinadas sobre programas, políticas e projetos.

A profissionalização percebida nesse momento pode ser refletida também a partir da criação do *Joint Committee of Educational Evaluation*, pela proposição de novos métodos de avaliação, sobretudo qualitativos e pela inserção da preocupação com o julgamento por parte do avaliador (Wood, 2001).

Guba e Lincoln (1989) discutem que até esse momento ocorreram as três primeiras gerações da avaliação de programas, sendo que, segundo os autores, lacunas se evidenciam, quando se lança olhar histórico. A primeira lacuna da grande parte das

avaliações conduzidas até esse momento histórico foi a tendência ao generalismo, o que significa dizer que a influência de terceiros (líderes, gestores, contratantes do processo avaliativo, dentre outros) sobre os instrumentos e usos das avaliações, influenciou sobremaneira o escopo final dos resultados divulgados.

A segunda lacuna diz respeito à dificuldade de representar o pluralismo de valores da sociedade – ou seja, em uma sociedade tão diversa, com grupos e segmentos dotados de valores diferenciados, o uso de uma metodologia científica nem sempre é factível e adequada. Em contrapartida, os resultados alcançados e a percepção destes resultados, podem ser influenciados pelos valores de quem recebe os elementos resultantes desse processo avaliativo.

Por fim, a terceira lacuna citada pelos autores é a supervalorização do paradigma científico – essa é formada por pressupostos que caracterizam o método científico, tais como: a premissa de uma realidade objetiva que funciona de acordo com leis naturais imutáveis, a neutralidade científica como atributo do papel do avaliador e a busca por mecanismos que têm a pretensão de controlar fenômenos; esses atributos, para alguns, desejáveis a uma avaliação, acabariam por proporcionar uma realidade limitada e extremo artificialismo no processo de avaliação.

A Idade da Expansão – 1983 até o presente

Além dos seis períodos citados por Madaus e Stufflebeam (2000), Hogan (2007) afirma que outro momento histórico se elevou desde 1983 até o presente e pode ser nomeado como a Idade da Expansão e integração. Esse momento caracterizado pela sistematização da avaliação de programas possibilitou que diversas frentes de desenvolvimento desta área de atuação (disciplina, campo de pesquisa ou conjunto de ações) fossem empreendidas.

Em síntese, as perspectivas históricas apresentadas podem ser ordenadas a partir das abordagens teóricas que, segundo Scriven (1994), mais influenciaram a prática da avaliação e constituem simultaneamente perspectivas teóricas diferentes sobre a natureza da avaliação, são elas: a) a perspectiva de forte apoio à tomada de decisão; b) a perspectiva de fraco apoio à tomada de decisão; c) a perspectiva relativista; d) a abordagem da descrição profunda; e) a abordagem da escola como processo social; f) a abordagem construtivista ou de quarta geração.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) ressaltam que o momento atual traz como desafios, necessidade de reflexões acerca de: a) prioridade e legitimidade das avaliações internas; b) uso de métodos qualitativos; c) combinação de métodos qualitativos e quantitativos; d) desenvolvimento de avaliações baseadas na teoria dos programas; e) consideração das questões éticas pertencentes ao processo avaliativo; f) planejamento programado de processos avaliativos nos diversos segmentos da sociedade; g) participação mais ativa tanto por parte dos participantes, quanto por parte dos atores do programa; h) desenvolvimento e uso de tecnologias educacionais mais atentas às realidades diversas; i) realimentação dos resultados e promoção de melhoria junto aos contextos avaliados.

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as diversas contribuições por parte de avaliadores, comitês e instituições, associadas às disputas ideológicas que permeiam a área de avaliação, fizeram surgir entre as décadas de 1960 e 1990, mais de sessenta diferentes classificações de avaliação que são usadas pela literatura atual. A Figura 8 apresenta categorias centrais de avaliação, conforme proposta dos autores.

A avaliação centrada em objetivos caracteriza-se pela definição clara de propósitos e concentra-se em verificar o quanto um programa atinge os objetivos previamente estabelecidos. É uma abordagem adotada desde a década de 1930, com Tyler (1949) e seus

procedimentos buscam evidenciar o quanto de êxito ou fracasso justifica a melhoria, a manutenção ou o encerramento das atividades do programa.

CATEGORIAS DE AVALIAÇÕES				
	Centradas em Objetivos	**Centradas na Administração**	**Centradas nos consumidores**	**Centradas em especialistas**	**Centradas em participantes**
OBJETIVOS	Verificar o quanto um programa atinge os objetivos que nortearam suas ações.	Auxiliar na tomada de decisões a partir da análise do processo.	Verificar junto ao público-alvo o valor e eficácias de serviços e produtos.	Julgar instituição, programa, produto ou atividade a partir de parecer profissional.	Possibilitar o envolvimento significativo dos envolvidos com o programa.
AUTORES	Tyler (1942,1950); Metfessel e Michael (1967); Provus (1971).	Stufflebeam (1971); Cronbach (1963).	Scriven (1960, 1974).	Flexner (1960), Scriven (1984), Kirkwood (1982).	Stake (1967); Guba e Lincoln (1981); Patton (1994).
PONTOS POSITIVOS					
	-Fácil aplicação; -Esclarece ambiguidades do programa ante as intenções estabelecidas.	-Integra Contexto, Insumos, Processos e Produtos (Modelo CIPP).	-Sistematização de avaliações de produtos; - Instruíram consumidores quanto a direitos existentes em relação de consumo.	- Desenvolver critérios e diretrizes; - Incentivar melhorias a partir de avaliações internas e externas; -Coibir abusos avaliativos.	- Favorecer a participação dos integrantes do programa; - Possibilidade de coletar informações com múltiplas fontes.
PONTOS NEGATIVOS					
	-Não tem padrões para julgar as discrepâncias; -Despreza o valor dos objetivos; -Negligencia elementos internos ao programa; - Abordagem linear.	- Necessidade de cautela na localização dos responsáveis pelas lacunas; - Possibilita avaliações caras, complexas e demoradas.	- Podem aumentar custos do produto ao apontarem erros; - Possibilidade de gerar padrão de serviços e inibir criatividade	- Tendências na avaliação; - Possibilidade de julgamento perpassado por preconceitos do avaliador; - Conhecimentos dos especialistas podem não abarcar todas as situações avaliadas.	- Subjetividade do processo avaliativo; - Necessidade de recursos (por vezes) elevados, para viabilizar a participação.

Figura 8**.** Síntese de Categoria de Avaliações

Fonte: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

As avaliações centradas na administração são focadas na tomada de decisão sobre um programa. Resgatam pressupostos da abordagem sistêmica uma vez que contexto, insumos, processos e resultados são avaliados conjuntamente.

As avaliações centradas nos consumidores surgiram a partir de listas de verificação aplicadas a clientes na Europa e nos Estados Unidos, sendo que Scriven (1967) propôs uma classificação até hoje adotada, e constantemente atualizada (Scriven, 2007a). Outro tipo de avaliação proposta por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) é a intitulada "Avaliação Centrada em Especialistas", caracterizada pela avaliação de um único profissional ou grupo de profissionais, ou seja, pode ter um sistema formal de pareceres ou informal, assim como admite parecer *ad hoc* individual ou grupal.

As avaliações centradas nos participantes são consideradas um desdobramento e ampliação dos propósitos das avaliações centradas nos consumidores, sendo que nesta proposição, o que muda, em linhas gerais é a epistemologia da avaliação. Ou seja, os participantes contribuem desde a criação do programa até a devolutiva do processo de avaliação somativa.

Por fim, deve-se frisar que essas categorias não são mutuamente excludentes e que, ao longo do tempo, o que se observa é a sobreposição de categorias em desenhos avaliativos.

Cano (2006) esclarece que as avaliações somativas (ou sumativas) têm o propósito de evidenciar se um programa surtiu o efeito desejado ou não, e as avaliações formativas, por sua vez, avaliam um programa em andamento, com o propósito de oferecer sugestões para melhorá-lo. O autor apresenta ainda outra forma de classificação para os processos de avaliação: avaliações internas, realizadas por atores do próprio programa, e avaliações externas, com atores que não pertencem ao programa, sendo que, nas avaliações externas,

os avaliadores têm maior liberdade para estabelecer críticas e julgamentos, ainda que encontrem mais resistência do público-alvo, que os avaliadores internos.

Afonso (2009) discutiu dois propósitos básicos orientadores da avaliação educacional, o primeiro deles, apoia-se na avaliação somativa, em testes padronizados (normativa); o segundo propósito toma como base a avaliação formativa e diagnóstica (baseada em critério). A Figura 9 apresenta comparação das modalidades de avaliação normativa e criterial por níveis.

Níveis do Sistema / Tipos de Avaliação	**Nível Micro (Pedagógico)**	**Nível Meso (Institucional)**	**Nível Macro (Sociedade)**	**Nível Mega (Internacional)**
Avaliação Criterial	Grau de consecução dos objetivos de cada disciplina.	Grau de consecução dos objetivos de cada disciplina e de outras ações e projetos educativos.	Grau de consecução dos objetivos estabelecidos para cada ciclo de ensino e estabelecidos nas diretrizes legais.	Os objetivos não podem ser estabelecidos uniformemente, mas somente de acordo com certas condições.
Avaliação Normativa	Comparação dos alunos de uma mesma turma.	Comparação entre turmas de uma mesma instituição.	Comparação entre instituições de ensino.	Comparação dos resultados entre instituições e egressos de países diferentes.

Figura 9**.** Comparação das Modalidades Normativa e Criterial.

Fonte: Adaptado de Afonso (2009).

A avaliação baseada em critério assimila elementos da preconizada por Tyler (1949) e tem como mecanismo a apreciação do alcance de objetivos de ensino previamente estipulados, por parte dos atores envolvidos no processo educacional. Já a avaliação normativa tem como foco central a quantificação através de produtos, consequentemente, apoia-se na definição de indicadores na mensuração de resultados.

Outra classificação que o processo avaliativo pode vir a receber é com relação à atenção dada à teoria. Existe um contínuo de classificações a este respeito, sendo que num

polo se reconhecem avaliações que ignoram quase por completo qualquer orientação teórica e, num outro extremo, aqueles que definem a sobreposição de desenhos de pesquisa experimentais e quase experimentais, orientados por teorias previamente desenvolvidas a, fim de guiar o processo avaliativo (Chen, 2010).

Ao analisar as raízes da avaliação de programas e as teorias atuais, Alkin e Christie (2004) traçam a evolução da área em um quadro teórico construído sobre as proposições das teorias e seus entrelaçamentos. A Figura 10 apresenta a árvore das teorias de avaliação.

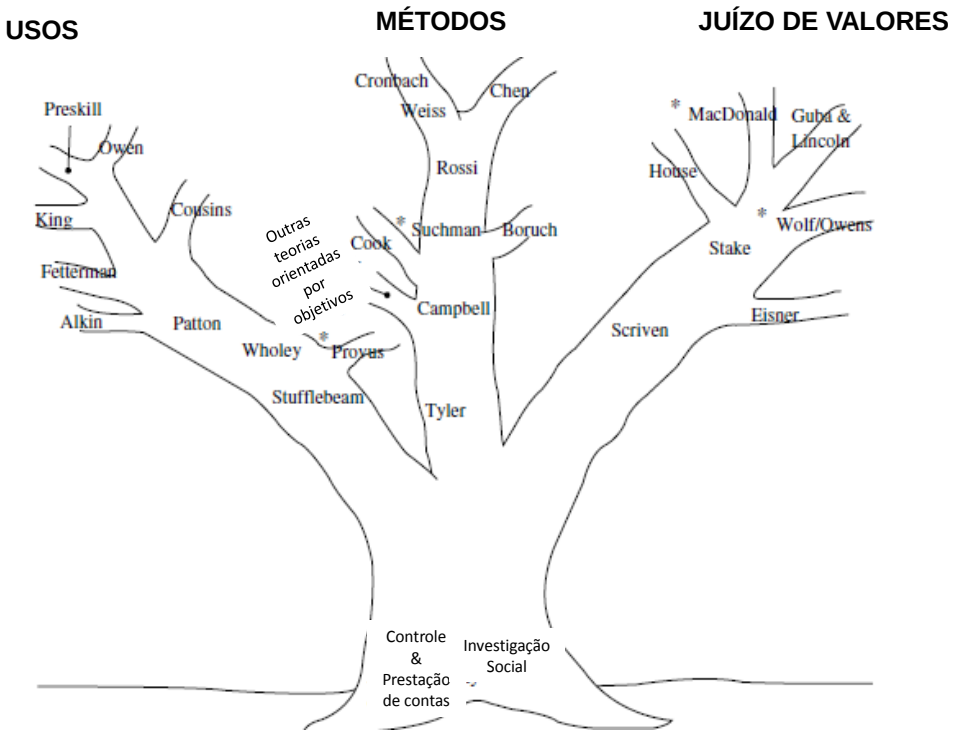


Figura 10**.** Árvore com teorias da Avaliação

Fonte: Alkin e Christie (2004).

Os autores propõem que, inicialmente, todas as avaliações foram derivadas da área de metodologia de pesquisa em ciências sociais, sendo que a área cresceu em função dos usos, métodos e processos de atribuição de valores associados às avaliações. Os autores usam da metáfora de uma árvore para ilustrar esse crescimento, sendo que o modo pelo

qual as raízes dessa área cresceram, possibilitaram formar três ramificações que frutificaram na outras teorias que a literatura apresenta.

Segundo proposição dos autores, o tronco é construído sobre uma base dupla de raízes, na qual estaria “controle e prestação de contas” e “investigação social”. A primeira raiz - controle e prestação de contas - associada à necessidade histórica de avaliar ações ou recursos utilizados em programas, de modo especial, por parte dos governos, no que diz respeito não só aos programas que apoiam, mas também por parte das empresas, que são cada vez mais exigidas a relatarem suas ações para acionistas e prestarem contas à sociedade. A outra raiz - investigação social - decorre da necessidade de criar sistemáticas e conjunto justificável de métodos que possibilitem avaliações responsáveis das ações de programas, preocupação esta historicamente latente na academia.

O ramo principal da árvore - Métodos - é a continuação da raiz “investigação social”, e considera avaliação como atividade de pesquisa metodologicamente orientada. Esse ramo tem como referência inicial as proposições de Tyler (1949) e sua avaliação de metas. Reúne concepções de avaliação que, em sua forma mais pura, possibilitam a "construção do conhecimento" a partir da avaliação e meios para generalização desses conhecimentos.

O ramo “Juízo de valores” advém, em um primeiro momento, da leitura da contribuição de Scriven (2007b) que introduziu a possibilidade de associar juízos de valores em avaliações de programas. O terceiro ramo - Usos - agrega maior número de proposições e foi desencadeado pelo trabalho pioneiro de Stufflebeam (2002a), originalmente voltado para o desenvolvimento de avaliações que possibilitassem a tomada de decisão. Esse ramo expressa diferenciada preocupação com a forma que a informação proveniente da avaliação será utilizada e se concentra em quem vai utilizar a informação.

A seção 4 apresenta de modo mais detalhado as contribuições de Tyler, Scriven e Stufflebeam.

1.4 Diretrizes Metodológicas para Avaliação de Programas.

A preocupação com a possibilidade de replicar e sistematizar avaliações e seus resultados, bem como ampliar os mecanismos de controle e monitoramento de programas, gerou, segundo Vianna (2000), a proposição de modelos facilitadores da avaliação educacional. Alkin e Christie (2004) discutem que dentre algumas dessas contribuições ganham destaque Tyler, Scriven e Stufflebeam, por terem possibilitado ramificar abordagens e pressupostos importantes para a área.

1.4.1 O Modelo de Tyler

Tyler foi considerado um dos precursores da avaliação de programas, seus princípios estabeleceram elementos norteadores para sistemáticas usados até os dias atuais na área da educação. Seus princípios propõem comparação constante entre os desempenhos dos alunos e objetivos previamente definidos (Kliebard, 2011).

Worthen & Sanders (1984) afirmam que, para Tyler, avaliar deve ser compreendido como o processo que envolve comparações entre resultados e objetivos, sendo o propósito maior de uma avaliação, determinar em que medida que os objetivos estipulados por determinado programa foram realmente alcançados. Avaliação, a partir desse entendimento exige definições claras dos padrões de comportamento que se deseja desenvolver com o programa e dos possíveis resultados, positivos ou negativos. Com o objetivo devidamente estabelecido, situações e instrumentos de teste devem ser encontrados ou criados para, por fim, serem apresentados os relatórios e sugestões.

Segundo a abordagem de Tyler, avaliar exige amplo debate prévio sobre os objetivos do programa e do cumprimento de alguns pressupostos que orientarão o desdobramento do processo avaliativo. Vianna (1989) sintetizou esses pressupostos em sete considerações. A primeira volta-se para o esclarecimento do âmbito onde deve ocorrer a avaliação, ou seja, avaliar em educação visa modificar os padrões de conduta dos indivíduos, pois as mudanças provenientes da educação levam os indivíduos a comportarem-se de maneira diferente; o segundo pressuposto está associado às instituições educacionais e ao padrão de comportamento que podem desenvolver, ou seja, os objetivos educacionais que são estabelecidos deixam claro que um programa educacional não pode se limitar apenas a conteúdos curriculares, mas deve considerar também metodologias e procedimentos de ensino.

O terceiro pressuposto é do nível de análise adotado, que significa dizer que o êxito de um programa está associado aos resultados alcançados pelos alunos, quando se estabelece como elemento de mudança os objetivos instrucionais; o quarto pressuposto diz respeito a como as mudanças no público-alvo do programa ocorrem e os padrões que se formam. Por isso, mudanças na forma de pensar, nas habilidades, nas atitudes e interesses têm que ser avaliados separadamente.

O quinto pressuposto é o uso de métodos de avaliação diversificados que permitam verificar a situação do estudante no que diz respeito aos objetivos instrucionais. Em outros termos, deve-se considerar a diversidade de técnicas para avaliar comportamentos variados.

O sexto pressuposto alerta que avaliações não são processos isolados e centrados apenas no estudante, mas exigem participação de outros atores (pais, professores, gestores de escola), a fim de que se possa ter compreensão ampliada do programa avaliado. Em

termos de operacionalização, o modelo de Tyler apresenta algumas etapas, conforme pode ser observado na Figura 11.

A figura registra que, para Tyler avaliar pressupõe: a) formular objetivos; b) classificá-los; c) definir os objetivos em termos de comportamento; d) criar ou selecionar técnicas de mensuração; e) elaboração de critérios para interpretação e uso dos resultados; f) coletar dados relativos a desempenho; g) comparar os dados do desempenho com os objetivos formulados comportamentalmente.

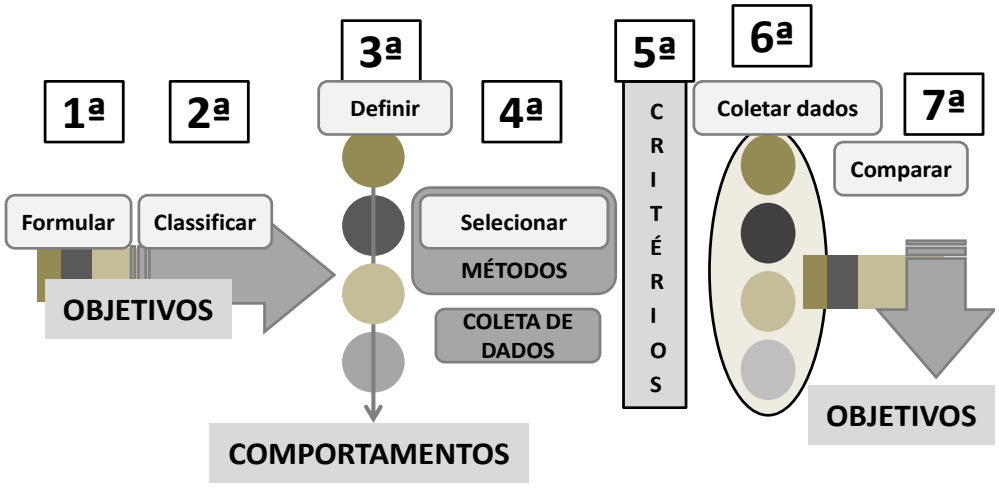


Figura 11. Síntese das etapas de avaliação segundo Modelo de Tyler.

Fonte: Pesquisa bibliográfica realizada pela própria autora.

Tyler Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) afirmam que a avaliação de metas e objetivos propostos pelo autor possibilita identificar as metas gerais antes de aceitá-las como base das avaliações. Nesse sentido, consideram que tanto o método lógico, quanto o empírico auxiliam na avaliação de metas.

O método lógico engloba o exame do poder de persuasão do argumento (ou poder de explicação de cada objetivo), das consequências de se alcançar o objetivo analisado e também dos valores advindos da política e das práticas existentes. O método empírico é composto pela coleta de dados, a fim de julgar valor e mérito dos objetivos e metas; pela

análise dos especialistas dos objetivos e metas; pela realização de análise dos conteúdos em documentos e arquivos e, por fim, pela realização de estudos pilotos que identifiquem a possibilidade de alcance dos objetivos e metas estipulados.

Em síntese, avaliar, segundo esse modelo, supõe identificar padrões de conduta a fim de viabilizar os padrões identificados; sistematizar os objetivos educacionais utilizados nas instituições de ensino e sua relação com desempenhos; avaliar não só os indivíduos e suas competências de forma isolada, mas também, envolver aqueles que fazem parte do processo (professores, gestores escolares e pais); e utilizar diversos instrumentos para mensurar os múltiplos comportamentos associados aos objetivos.

1.4.2 O Modelo de Scriven

Ao final dos anos 1960, Scriven propôs uma série de ideias fundamentais no campo da avaliação educacional. Sua principal contribuição está associada ao papel formativo e somativo da avaliação de programas educacionais. Para Scriven, avaliar é uma atividade metodologicamente orientada para a coleta de dados relativos ao desempenho, utilizando escalas que possibilitem o julgamento desses dados a partir de critérios (Scriven & Stufflebeam, 1981).

Suas concepções do que é avaliar afirmam que esse processo difere quanto aos seus objetivos, podendo concentrar-se na eficácia – avaliações sumativas, ou na melhoria do programa – avaliações formativas (Scriven, 1967).

O modelo de Scriven – Modelo de Comparação de Etapas – propõe a realização de avaliações comparativas a partir de nove passos: a) caracterização da natureza do programa avaliado; b) esclarecimento sobre a natureza dos resultados a que se pretende chegar com o uso da avaliação; c) estimativa das relações de causa e efeito entre as variáveis do programa; d) estimativa de todas as consequências do programa; e) determinação e

estimativa dos critérios de valor e dos pressupostos epistemológicos e filosóficos relativos aos programas avaliados; f) estimativa dos custos do programa; g) identificação e estimativa das alternativas concorrentes do programa; h) identificação dos elementos do programas e estimativa das necessidades que podem gerar o potencial impacto do programa; i) conclusão sobre o valor do programa. A essência do modelo está na possibilidade de redução de dados de tal forma que, ao final da avaliação, possa ser realizado julgamento de valor sobre o programa (Scriven & Stufflebeam, 1981). Para sistematizar critérios avaliativos, Scriven (2007) propôs lista de verificação, conforme pode ser observada na Figura 12.

	Pontos de Verificação	**Julgamento (A-D)**	**Justificativa de julgamento**
Preliminares	I. Sumário Executivo		
	II. Prefácio		
	III. Metodologia		
Fundamentos	1. Antecedentes e Contexto		
	2. Descrições e Definições		
	3. Consumidores		
	4. Recursos		
	5. Valores		
Subavaliações	6. Processo		
	7. Resultados		
	8. Custos		
	9. Comparações		
	10. Exportabilidade		
Conclusões	11. Síntese		
	12. Recomendações e explanações		
	13. Responsabilidade e justificativa		
	14. Relatório e Apoio		
	15. Meta-avaliação		

Figura 12**.** Lista de Verificação Comentada.

Fonte: Adaptada de Scriven (2007a).

As ideias de Scriven ofereceram destacadas contribuições desde o final de 1960, com o aumento das avaliações centradas nos consumidores e aumento também da oferta de produtos educacionais no mercado (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004).

Para sistematizar critérios avaliativos, Scriven (2007a) propôs quadro de referência, nomeando lista de verificação, a fim de operacionalizar avaliações de produtos, de unidades organizacionais, de departamentos, associações, consultorias, avaliações de serviços e de práticas diversas. Essa lista, chave de verificação de avaliação, é desenvolvida e atualizada periodicamente por Scriven e sua equipe.

A lista de verificação divide-se essencialmente em quatro níveis, o primeiro contendo os elementos preliminares, o segundo com itens que se remetem aos fundamentos do programa avaliado, o terceiro com itens para avaliações secundárias e o terceiro com elementos que possibilitem realizar conclusões.

Com relação aos elementos preliminares, o Prefácio registra dados da solicitação da avaliação (quem encomendou/entidade a que se destina), questões avaliativas e quais os interessados ou públicos que aguardam os resultados da avaliação (ou deles necessitam). Nesse nível, a metodologia e os procedimentos utilizados pelo programa também são avaliados, o que inclui o desenho e a abordagem adotados pela avaliação.

No segundo nível - Fundamentos da avaliação - inclui itens que julgam a razão de existência do objeto avaliado, seja ele um projeto, programa, material, serviço prestado, dentre outros. Aqui também é efetuada descrição do objeto da avaliação, características do público-alvo, recursos, e valores - critérios de julgamento - adotados pelo avaliador. Ressalta-se que os valores são definidos, considerando a relação com o padrão adotado pela avaliação (valores relativos aos requisitos legais, políticos, éticos, profissionais, culturais, históricos, tradicionais, científicos, tecnológicos, econômicos) dentre tantos outros que possam dar sentido mais amplo à avaliação realizada.

No terceiro nível estão as subavaliações, dirigidas ao processo, aos resultados (e aos impactos), aos custos e às comparações entre um programa e outro mais efetivo e, ainda, o valor dos componentes da avaliação para uma futura utilização em outro local. A relevância geral da avaliação também faz parte desse nível, incluindo o que está indo bem, o que está faltando, qual o melhor uso dos recursos, respeitando-se a relação custo-efetividade.

O quarto nível, o das Conclusões, nem sempre se faz presente nos relatos de avaliação, ressalta Elliot (2011). Nesse nível, além da síntese (elemento mais comum em todos os relatórios avaliativos) estão presentes recomendações e explanações, responsabilidades sobre os resultados, possíveis justificativas para os resultados encontrados e também uma categoria para registrar dados de meta-avaliação.

O julgamento dos itens de avaliação é realizado atribuindo letras, de "A" a "D", sendo que "A", significa que todos os aspectos principais deste ponto foram atingidos e expressos de forma clara e concisa. "B", significa que a maioria dos aspectos relativos a este ponto foi atingida, mas nem todos os pontos, um ou dois deles deixaram de ser atingidos. "C" significa que alguns aspectos cruciais não foram atingidos ou vários aspectos importantes foram perdidos, sendo o item desorganizado ou pouco claro. Atribuir o conceito "D", significa que um ou dois elementos que parecem tratar implicitamente do ponto foram alcançados, mas o tratamento é deficiente.

Um estudo mais minucioso da Lista Chave de Verificação de Avaliação pode ser realizado a partir da sua versão integral, fornecida para uso dos interessados em Scriven (2007b). Por mais que tenha ampliado a proposta avaliativa de Tyler e postule que os objetivos e metas norteiam o processo avaliativo, Scriven tece críticas ao método de Tyler, afirmando que objetivos estabelecidos previamente, carecem de valor sendo necessário incluir no processo avaliativo tanto a avaliação dos objetivos, quanto a determinação do

grau em que os mesmos foram alcançados. Além disso, Scriven postula ser necessário distinguir claramente a avaliação intrínseca e extrínseca como formas distintas de avaliar o ensino, sendo que a primeira tem como parâmetros elementos estruturantes internamente e a segunda os efeitos produzidos pelos mesmos elementos (Anderson & Postlehwaite, 2007).

1.4.3 O Modelo de Stufflebeam

Ao final da década de 1960, Stufflebeam desenvolveu um modelo de avaliação de programas educacionais, denominado "Modelo CIPP", cujo propósito principal é auxiliar a tomada de decisão de avaliadores, gestores e administradores (Alkin & Christie, 2004). Avaliar, sob este enfoque, é um processo de delineamento, obtenção e oferta de informações úteis que podem auxiliar no julgamento de decisões alternativas. O nome do modelo (CIPP) é um acrônimo que se refere a quatro tipos de avaliação: contexto (C), insumos (I), processos (P) e produto (P) (Stufflebeam, 2002a).

A avaliação de contexto tem como propósito auxiliar nas decisões de planejamento e possibilita a identificação de necessidades a serem atendidas; a avaliação de insumos tem como objetivo auxiliar nas decisões de estruturação da avaliação e assim possibilitar que recursos, ações e planos disponíveis sejam identificados para atender às necessidades e aos objetivos estipulados; avaliar insumos facilita também a criação de procedimentos que orientam as ações de um programa de tal forma que decisões sobre estratégias, ações e projetos possam ser tomadas. A Figura 13 apresenta síntese dos quatro tipos de avaliação de Stufflebeam (2002b).

A avaliação do processo tem como foco a identificação de falhas, para que se possa auxiliar e aperfeiçoar a implementação das atividades do programa; por fim, a avaliação dos produtos se volta para os resultados e efeitos desses resultados (Stufflebeam, 2002b).

	Contextos	Insumos	Processos	Produtos
Objetivos	Diagnosticar problemas e avaliar necessidades.	Avaliar possíveis mudanças.	Propor alterações e identificar Problemas associados à implementação.	Reconhecer o efeitos que surgiram e foram possibilitadores das mudanças.
Método	Entrevistas em grupos de sala de aula, grupos focais, testes diagnósticos e análises de trabalhos de estudantes.	Pesquisa bibliográfica, Visitas técnicas em programas que sirvam como modelo, estudos-piloto, levantamento de informações junto a especialistas.	Monitoramento de Processos de mudança, observação e registro de atividades in loco, registro e análise de resultados esperados e não esperados.	Medidas comparativas antes e depois, a fim de verificar o que foi aprendido e o que foi aplicado em novos contextos nos quais os problemas surgiram. Entrevistas com participantes, testes em salas de aula e análise de trabalhos podem ser utilizados como técnicas de coleta de dados e parte do método.
Tomada de decisão	Criar base que possibilite identificar e decidir que mudanças são necessárias	Identificar quais são os elementos que possibilitam a mudança quais as soluções são mais factíveis diante do programa avaliado.	Fornecer dados que podem ser usados para interpretar o impacto da alteração.	Decidir se as mudanças devem continuar, terminar ou modificar.

Figura 13. Modelo CIPP e os quatro tipos de avaliação que propõe.

Fonte: Stufflebeam (2002a).

Stufflebeam descreve o modelo CIPP de avaliação como um processo cíclico na qual a principal estratégia é trabalhar com avaliações cuidadosamente concebidas e amparando-se na flexibilidade, ou seja, os avaliadores, a fim de que as avaliações forneçam fluxos contínuos de informações e contribuam na melhoria continua de serviços e ações, devem ver o *design* como um processo e não um produto. Esse enfoque que aproxima avaliadores de administradores, fez com que o modelo CIPP fosse classificado como um modelo centrado na administração (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004) e servisse de

referência para modelos a serem utilizados em educação coorporativa, tal como o modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982). A Figura 14 apresenta fluxograma de ações propostas para aplicação do modelo CIPP.

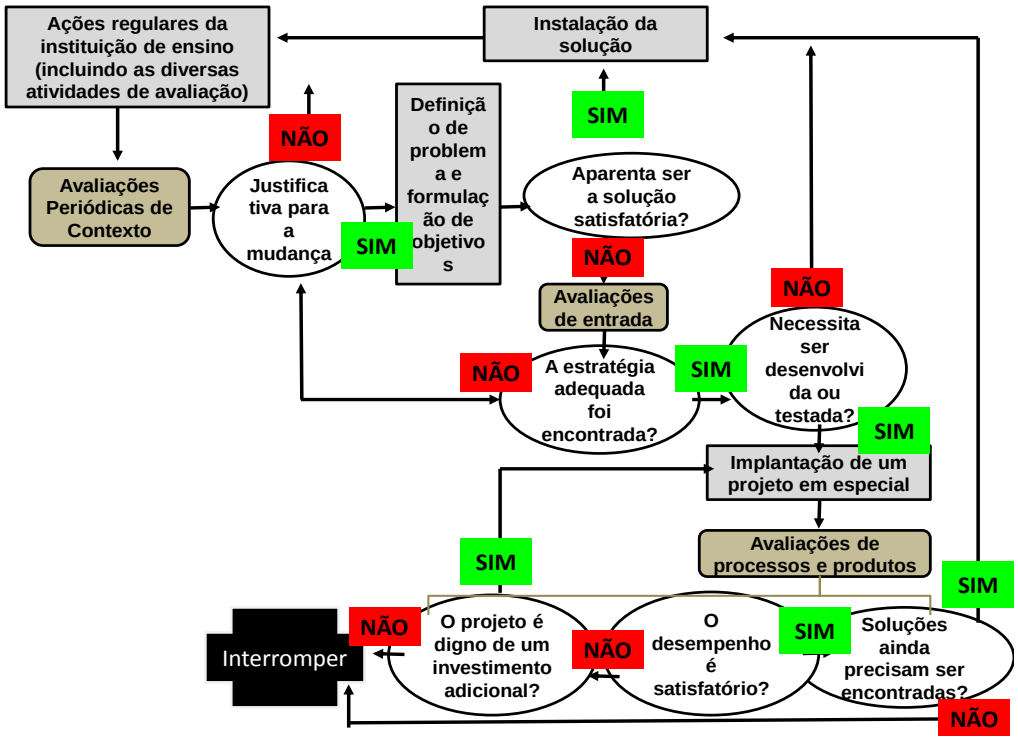


Figura 14. Fluxograma de ações propostas para aplicação do modelo CIPP.

Fonte: Adaptado de Stufflebeam (2002).

Para orientar o processo de uso do modelo CIPP e auxiliar as instituições a melhorarem suas avaliações, foi proposto fluxograma que associa as ações que comumente ocorrem em instituições de ensino (ao lado esquerdo) às suas avaliações.

O fluxograma mostra a orientação do Modelo CIPP, e aponta que periodicamente as instituições necessitam realizar avaliações de contexto. Avaliações de contexto possibilitam analisar as necessidades do público-alvo da instituição; identificar oportunidades, fraquezas e ameaças; coletar e analisar as percepções sobre deficiências e problemas na instituição que ensejam mudanças; desencadear avaliação de metas e prioridades que exigem adequação de institucional.

Em suma, a abordagem Stufflebeam para avaliação envolve as partes interessadas (geralmente em cargos de decisão) de modo que se possa tomar parte na avaliação e na tomada de decisão. Com isso, auxilia a prestação de contas de uma ação, projeto, ou programa.

As informações registradas, tanto formativas, quanto somativas ficam disponíveis para que se possa promover a utilização dos achados da avaliação. Ao incluir perspectivas de múltiplas partes interessadas, Stufflebeam aumenta a possibilidade de que julgamentos de valor relevantes e diversificados sejam representados, promovendo assim uma avaliação abrangente do programa.

1.4.4 Outras contribuições à área de avaliação de programas educacionais

Além dos modelos supracitados, destacam-se as contribuições de Cronbach (1963, citado por Vianna, 1989) que, mesmo não constituindo um modelo de avaliação, influenciou consideravelmente a área, ao preceituar avaliações como atividades diversificadas que exigem distintas tomadas de decisão e o uso de grande variedade de informações.

As avaliações contribuem na tomada de três tipos de decisões especialmente: a) dos métodos de ensino e material instrucional utilizados no desenvolvimento de programas, sendo que esta decisão possibilita o aprimoramento dos currículos; b) da seleção e agrupamentos dos estudantes, ao se medir, inicialmente as necessidades de formação dos alunos e possibilitar o planejamento da instrução; c) das ações administrativas, ao se julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores. Essas proposições deixam transparecer a influência do pensamento de Tyler. No entanto, além dos objetivos, mais crítico e desafiador é compreender os processos de intervenção que levaram a esses resultados e

com essa preocupação, outros autores ofereceram contribuições que merecem ser destacadas.

Na tentativa de analisar e oferecer contribuições ao estado da arte da avaliação de programas, Guba e Lincoln (1989) propuseram a Avaliação Construtivista Responsiva, que propõe que se negociem outros parâmetros e limites da avaliação junto aos interessados e participantes do programa a ser avaliado. Os autores, ao final da década de 1980, constataram que o caráter científico das avaliações não seria robusto o suficiente para dar conta de questões, sociais, culturais e políticas que por vezes perpassam as avaliações. Para os autores, não há um conceito único de avaliação, mas sim diferentes formas de conceber avaliações, estabelecidas a partir das características e propriedades existentes em momentos diferenciados do avaliar (momentos esses nomeados por eles como gerações), sendo que a análise de cada geração possibilitaria gerar conceitos diferentes sobre avaliar.

Num primeiro momento (primeira geração) avaliar poderia ser entendido como um sistema que valoriza o conhecimento (entendido como atributo quantificável); o ato de avaliar, portanto, pressupõe medir o quanto existe de um atributo em um indivíduo. Num segundo momento (segunda geração) avaliar pode ser concebido como a medida do que foi aprendido, em comparação com o que se pretendia ensinar, em se tratando de disciplinas, consideram-se os objetivos instrucionais como referência nesse momento. O modelo de objetivos de Tyler (1949) é citado com um referencial constante dessa geração. Num terceiro momento (Terceira Geração), avaliar passa a ser, não apenas um mecanismo de coleta de dados, mas, ação viabilizadora dos julgamentos e da tomada de decisões. A concepção de Scriven (1967) é um marco desse momento. Guba e Lincoln (1989) propõem, como tentativa da superação das lacunas identificadas nos momentos anteriores, a “Avaliação Construtivista Responsiva”, cujo propósito é avaliar de forma negociada com

o público-alvo e determinar parâmetros e limites de forma interativa entre os tantos atores participantes da avaliação.

A área de Educação Corporativa, especialmente nos últimos 40 anos, também ofereceu diversas contribuições à reflexão sobre avaliação de programas, bem como, desenvolveu modelos que orientam avaliações de treinamentos em organizações (Aguinis & Kraiger, 2009; Campbell, 1971; Goldstein, 1980; Latham, 1988; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum & Yukl, 1992; Wexley, 1984).

Marinelli (2007) e Scorsolini-Comim, Inocente e Miura (2011) sistematizaram e discutiram os tantos modelos trazidos pela literatura de educação corporativa, bem como analisaram os modelos recombinados e adaptados de propostas anteriores e, por vezes, utilizados como modelos contemporâneos de avaliação em organizações. Os autores destacam que os modelos de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) são reiteradamente citados, tendo como pressuposto essencial os níveis de avaliação propostos, ou seja, esses autores consideram que avaliar ações educacionais no contexto corporativo pode ocorrer a partir de níveis, sendo que, para Kirkpatrick, seriam quatro níveis: reação (1º), aprendizagem (2º), comportamento no cargo (3º) e resultados organizacionais (4º) e para Hamblin, os três primeiros níveis seriam os mesmos e o quarto nível poderia ser expandido em outros dois: mudança organizacional e valor final.

Oston (2007), ao analisar modelos basilares em avaliação de programas, reiterou a contribuição dos modelos em avaliação corporativa, e sugeriu que avaliações de programas devem investir em possibilidades que não se limitem apenas ao teste de hipóteses, tais como: “atividade ‘A’ causa resultado ‘B’”, mas deve-se investir também em análise de processos e buscar a compreensão de múltiplos elementos geradores que possibilitem a compreensão de proposições do tipo: "atividade ‘A’ alcança o objetivo ‘B’ porque é capaz de influenciar o processo ‘C’ que, por sua vez, afeta a ocorrência desse objetivo". De

acordo com esse raciocínio, modelos podem ser desenvolvidos e testados para explicar como uma cadeia de eventos em um programa pode levar ao alcance de um objetivo final e a mudanças na sociedade. Esta lógica avaliativa levou ao desenvolvimento de uma abordagem, conhecida hoje como "Avaliações Baseadas na Teoria do Programa".

O componente "teoria", exposto acima, não diz respeito a uma teoria no sentido tradicional do termo, mas sim como um engendrado de explicações que possibilita identificar os elementos que constituem uma alternativa de mudança ou modelo plausível de como um programa supostamente funciona (Bickman, 1987), esse modelo, como será apresentado abaixo é com recorrência nomeado modelo lógico.

Oston (2007) discute ainda que alguns modelos desenvolvidos para a área de treinamento, ainda que não tenham como propósito, servirem de base para avaliações de programas educacionais de elevada complexidade, forneceram referenciais relevantes para alguns autores que adaptaram as proposições que deles adviram, tal como Guskey (2002).

Rogers (2008) afirma que programas de elevada complexidade são aqueles que possuem resultados não lineares, mas sim recursivos, ou seja, decorrentes de atividades principais e secundárias; são alimentados por múltiplos *feedbacks*, e cujo resultado final pode ser muito maior do que o previsto. Esses programas também suscitam resultados ao longo do processo avaliativo, não somente ao final, sendo estes provenientes de múltiplas fontes e atividades que por vezes não estavam previstas quando o programa se iniciou. Além desses aspectos, esses programas destacam-se também, porque muitas vezes não se têm medidas de comparação pré e pós, específicas para mensurar os efeitos dos programas.

Além dos níveis avaliativos supracitados Khandker, Koolwal e Samad (2010) discutem que programas podem ser potencialmente promissores antes da implementação, mas a realização de avaliações de impacto é essencial para auxiliar na tomada de decisões acerca dos programas, identificar se estão sendo gerados os efeitos pretendidos, realocar

recursos com responsabilidade, identificar lacunas, verificar as atividades que funcionam adequadamente e as que precisam de ajustes e, de modo especial, identificar quais e como as mudanças resultantes e medidas na avaliação são decorrentes do programa, dos projetos que empreende ou de intervenções políticas, por vezes externas. Os autores propõem ainda que um quadro conceitual avaliativo deve ser evidenciado, a fim de melhor orientar o processo avaliativo. A Figura 15 sintetiza as proposições dos autores.

Quanto à abordagem	**Quanto ao método**	**Quanto à coleta de dados**
Avaliação de monitoramento Avaliação operacional Avaliação de Impacto Avaliação de Custo-benefício	Quantitativo Qualitativo	Avaliações *ex-ante* Avaliações *ex-post-facto*

Figura 15**.** Classificação de processos avaliativos

Fonte: Khandker, Koolwal e Samad (2010).

As avaliações de monitoramento estabelecem faixas principais de indicadores de progresso que ocorrem ao longo de um programa, como uma base para avaliar os resultados da intervenção. A avaliação operacional examina como os programas foram implementados efetivamente e se existem diferenças entre os resultados planejados e alcançados. Avaliação de impacto identifica se as mudanças no público-alvo são, de fato, devido à intervenção-programa e não a outros fatores. Essas abordagens, por sua vez, podem ser conduzidas utilizando métodos quantitativos (levantamento de dados de coleta ou simulações) ou qualitativos. Avaliações conduzidas *ex-ante* prevêm impactos do programa usando os dados antes da intervenção do programa, e as avaliações *ex-post* examinam os resultados após os programas terem sido implementados.

Quando não é possível ter medidas antes e depois, uma das alternativas apresentadas por Khandker, Koolwal e Samad (2010) é o uso de comparações reflexivas, que são um tipo de avaliação *ex-post*, que examina os impactos do programa pela diferença de resultados dos participantes antes e depois da implementação do programa (ou de todos os participantes e não participantes). Na área de educação coorporativa, o uso de duas ou mais escalas associadas a um conjunto de itens foi testado por Lacerda (2002), Silva (2007) e Oliveira-neto (2009).

Os autores afirmam também que o grande desafio das avaliações de impacto é encontrar um bom contrafactual, ou seja, uma situação ou assunto que o participante teria experimentado quando não foi exposto ao programa.

1.5 O uso de Modelos Lógicos na Avaliação de Programas.

A busca por métodos e modelos apropriados para avaliação de programas permeou o contexto de surgimento dos modelos lógicos. Os modelos lógicos advêm da área de planejamento, monitoramento e avaliação de programas e guardam proximidade com outras orientações metodológicas, dentre elas, o método do marco lógico (MML).

Segundo Cassiolato (2010), uma diferença central entre marco e modelo lógico reside no fato de que o marco lógico tem seu enfoque principal no planejamento, orientado por objetivos; já os modelos lógicos advêm do campo de avaliação, e têm sua tradição, na avaliação orientada para resultados. Modelos Lógicos, ao serem aplicados, resgatam e explicitam a teoria do programa que, por sua vez, irá orientar o processo avaliativo.

Historicamente, segundo registro de Knowlton e Philips (2010), o uso de modelos lógicos alcançou êxito a partir dos anos de 1970 quando refinamentos técnicos importantes foram adicionados à área de avaliação. A partir desse momento passou-se a empregar julgamentos dos objetivos do programa a partir de hierarquias taxonômicas; analisar, em

sequência, a cadeia de eventos avaliáveis; propor modelos lógicos prévios para validação, antes da construção do modelo final; associar políticas públicas aos objetivos do programa e, mais recentemente, adicionar à cadeia lógica de eventos o componente "quem" (beneficiários), e especificar o "alcance" dos resultados (curto, médio e longo prazos).

Cassiolato e Gueresi (2010) afirmam que o uso dos modelos lógicos como orientação metodológica auxilia em diversos propósitos, dentre eles a construção de referência para a avaliação de programas e a promoção do aprendizado dos atores envolvidos na avaliação.

Nos tópicos que seguem, os modelos lógicos serão definidos, seus componentes apresentados em detalhes, bem como suas etapas de construção. No tópico subsequente serão tecidas considerações acerca da relação dos modelos lógicos com a construção de indicadores.

1.5.1 Definições de Modelos Lógicos.

Modelo Lógico é um referencial de avaliação sensível aos diversos componentes de um programa, que revela o quão plausível pode ser uma avaliação. Explicita como um programa irá funcionar, caracteriza sua estrutura de execução, os beneficiários e atores envolvidos, bem como a relação entre seus componentes, identificando as condições contextuais disponíveis para resolução dos problemas-alvo dos programas.

Pode ser entendido também como técnica de planejamento que descreve a sequência de eventos e sintetiza os principais componentes existentes em um programa, de tal forma que se possa prever o desempenho esperado (McLauglin & Jordan, 2010).

De acordo com White (2009), a construção de modelos lógicos tem como referência a abordagem de avaliação orientada pela teoria do programa. Sob esta abordagem, se destaca a importância de identificar "o quê" e "como" o programa espera

alcançar aquilo que se propõe. Para tanto, articula e explicita ideias, hipóteses e expectativas que constituem a estrutura do programa estudado e o funcionamento esperado.

Ferreira, Cassiolato e Gonzalez (2007) ponderam que o fato de adotar como ponto de partida a análise da teoria do programa na identificação de deficiências ou problemas pode interferir no desempenho do próprio programa. Afirmam ainda que tomar como referência a teoria do programa significa aferir a qualidade da teoria ao verificar se o programa está bem desenhado e se apresenta um plano plausível para se alcançar os resultados esperados.

Pode ser utilizado como um instrumento para se proceder a avaliação *ex-ante*, visando assim melhorar a consistência do programa em sua formulação inicial. Nesse contexto, organiza os componentes de forma articulada aos resultados esperados e apresenta também as hipóteses e ideias que dão sentido à intervenção. Sob esse enfoque, Cassiolato e Gueresi (2010), concebem modelos lógicos como instrumentos que explicitam a teoria do programa e resultam em processo facilitador do planejamento e comunicação do propósito do programa.

A facilitação dos processos de comunicação também é enfocada no entendimento da *Kellogg Foundation* (2004) ao abordar modelo lógico como técnica da qual resulta um processo consistente de comunicação entre os diversos atores beneficiários do programa e os resultados almejados e alcançados. Para a fundação, um modelo lógico é uma forma sistemática e visual que possibilita o compartilhamento e a compreensão das relações entre os recursos existentes, as atividades propostas e os resultados a serem alcançados.

No que diz respeito ao momento avaliativo mais apropriado para o uso dos modelos lógicos, Ferreira, Cassiolato e Gonzalez (2009) enfatizam que, na maior parte das vezes, as experiências registradas ocorrem na etapa de análise de avaliabilidade, que antecede à

avaliação propriamente dita e cujo principal propósito reside é verificar se um programa está pronto para ser gerenciado por resultados.

O uso dos modelos lógicos, na análise de avaliabilidade, ocorre, em grande medida, por um lado, pela proximidade dos Modelos Lógicos com o Método do Marco Lógico, que é um método de avaliação prévia e, por outro lado, como enfoca McLauglin e Jordan (2010), pelo uso tradicional recorrente dos Modelos Lógicos no planejamento e condução de programas. Ainda que tal tendência tenha predominado até o presente momento, os autores enfatizam que os modelos lógicos podem ser empregados em qualquer momento do ciclo de vida dos programas e podem ser revisados sempre que novas informações sobre o programa sejam coletadas.

A abertura e flexibilidade no uso do modelo lógico também podem ser observadas como diferencial positivo no momento de diálogo com os atores sociais envolvidos na lógica do programa. Schmitz e Parsons (2011), a Kellogg Foundation (2004) assim como McLaughlin e Jordan (2010) afirmam que um modelo lógico pode ser transmitido de forma oral (narrativa), na qual os envolvidos são convidados a falarem sobre suas percepções e participações (reais ou desejáveis) no programa. Ou ainda, de forma tabular nomeada também, por Schmitz e Parsons (2011), forma estruturada, ou forma "se-então".

A lógica "se-então", caracterizada por ser estruturada através da escrita e ser consideravelmente mais analítica que a forma narrativa emerge da ponderação crítica de relações causais entre os componentes do programa. Pode-se exemplificar da seguinte maneira: "se" determinados recursos forem/foram utilizados, "então" tais ações devem ser/foram implementadas; por sua vez, "se" tais ações forem/foram implementadas, "então" os seguintes produtos devem ser/foram obtidos para os beneficiários; "se" os referidos produtos forem/foram obtidos, "então" os resultados intermediários pretendidos devem ser/foram alcançados; "se" esses resultados intermediários forem/foram alcançados,

"então" significa afirmar que o resultado final estipulado no objetivo do programa deve ser/foi conquistado.

O uso de modelos lógicos tem seu foco centrado em componentes críticos dos programas, ou seja, aqueles imprescindíveis à cadência lógica do programa, sem os quais sua existência estaria comprometida. É adequado para programas de elevada complexidade. No entanto, a forma escolhida de apreensão do modelo lógico pelos envolvidos (ou as formas, uma vez que podem ser utilizadas mais de uma) constitui o diferencial para uma melhor ou pior compreensão das relações causais estabelecidas (Rogers, 2008).

Chen (2010) tece síntese dos modelos lógicos e aponta como diferenciais do modelo, a ilustração gráfica das ligações operacionais entre os componentes e a identificação clara dos resultados, insumos e atividades do programa. Discute ainda o fato de os modelos lógicos estarem em paralelo com os Modelos de Mudança (*Change Models*), uma vez que esses apontam resultados e atividades explicativas. Ou seja, o "como" e o "porquê" a mudança dos programas é desejada e causalmente esperada. Dessa forma, para o autor, a integração das duas ferramentas resultaria em "modelos lógicos causais" mais ricos e com mais potencial de contribuir com o processo avaliativo.

Em síntese, os Modelos Lógicos são concebidos ora como técnica coadjuvante de avaliação processual, voltados não só para o planejamento, mas também para análise dos elementos estruturantes e resultados (*Kellogg Foundation*, 2004). Ora como instrumentos (Cassiolato & Gueresi, 20102).

Wholey, Hatry e Newcomer (2004; 2010) afirmam que o Modelo Lógico: a) é uma ferramenta que auxilia os gestores de programas na conceituação, no planejamento e na comunicação de seus programas a terceiros; b) facilita o delineamento da avaliação e a escolha de medidas de desempenho, focando nos principais elementos do programa; c)

identifica as questões de avaliação que devem ser formuladas e as suas principais medidas; d) pode ser usado para avaliar um programa em qualquer fase de seu ciclo.

Em paralelo com os avanços da área, modelos lógicos podem ser considerados orientadores das análises de necessidades (*ex-ante*), da análise do desenho dos programas e dos resultados obtidos em sua amplitude (*ex-post*). Este enfoque, bastante próximo ao proposto por Chen (2010) e McLauglin e Jordan (2010), pode ser considerado mais complexo e ampliado e guarda paralelo com a avaliação de impacto.

Wholey, Hatry e Newcomer (2010) destacam que dentre os elementos que estimularam o crescente uso de Modelos Lógicos na Avaliação de Programas está a cobrança crescente que os gestores de programas têm recebido dos setores públicos e não governamentais para que estabeleçam critérios de modo mais participativo. Diante desse contexto, a descrição do Modelo Lógico (ML) pelos participantes e pertencentes do programa pode contribuir para que esses profissionais superem os desafios encontrados na explicitação da lógica do programa, bem como possibilita melhor reconhecimento de indicadores e medidas de avaliação de programas.

1.5.2 Componentes dos Modelos Lógicos

Os componentes dos modelos lógicos devem ser entendidos como unidades mínimas de análise necessárias ao entendimento da lógica de um programa.

McLaughlin e Jordan (2004), ao citarem Wholey (1987), apresentam os seguintes elementos: recursos, atividades, produtos e resultados (de curto prazo, intermediários e de longo prazo), sendo que, na versão final que apresentam nesse texto, incluem o público-alvo como componente mediador entre o que é entregue pelo programa (ou seja, os elementos que dizem “como” o programa pode ser entendido) e os resultados do programa (isto é, os elementos que possibilitam entender o “porquê” do programa).

Segundo a Kellogg Foundation (2004) os elementos básicos constituintes do modelo lógico são recursos e atividades, que fazem parte do plano de trabalho e os produtos, resultados e impactos, que fazem parte dos resultados almejados. Os resultados levam a mudanças específicas no comportamento dos participantes dos programas, em seus conhecimentos e habilidades, bem como, mudanças em seus contextos de atuação, ou seja, nas organizações e comunidades afetadas. Mudanças em curto prazo devem ocorrer entre 1 e 3 anos e, mudanças de longo prazo, entre 4 e 6 anos, sendo que impactos poderiam ser medidos entre 7 e 10 anos.

Ao fazerem análise das contribuições de McLauglin e Jordan (2004), o RUSH Project (2009) revisa a composição dos elementos constituintes do modelo lógico e considera que os elementos básicos de um modelo lógico incluem: a) o propósito ou situação que irá se beneficiar (considerando os diversos públicos atingidos); b) recursos ou insumos (humanos, financeiros, organizacionais e comunitários); c) atividades desenvolvidas pelo programa; d) resultados ou produtos diretos; e) resultados dos participantes (resultados no nível dos indivíduos); f) resultados do ambiente ou das organizações (aqueles que se manifestam nas organizações, no ambiente e nas políticas sociais).

Para Cassiolato e Gueresi (2010, p. 05), “Os elementos do modelo lógico são: recursos, ações, produtos, resultados intermediários e finais, assim como as hipóteses que suportam essas relações e as influências das variáveis relevantes de contexto.” Esses elementos podem ser agrupados em três componentes centrais, o primeiro -recursos- derivado da metodologia da árvore de problemas, identifica a situação inicial e a explicação do problema; aqui estão englobados os objetivos e descrição do público-alvo. O segundo componente - ações - é constituído pelos elementos de estruturação do programa para o alcance dos resultados, considerando o resultado final e o impacto e o terceiro

componente - produto - voltado para identificação dos fatores de contexto que são relevantes.

Na tentativa de refinar o entendimento dos componentes do modelo lógico, McLauglin e Jordan (2010) propuseram um modelo lógico básico segmentado em duas estruturas (estrutura do programa e estrutura dos resultados) e mediado por fatores contextuais (influências externas e programas anteriores já relatados). A Figura 16, que segue, ilustra o modelo lógico básico, segundo propõem McLauglin e Jordan (2010):

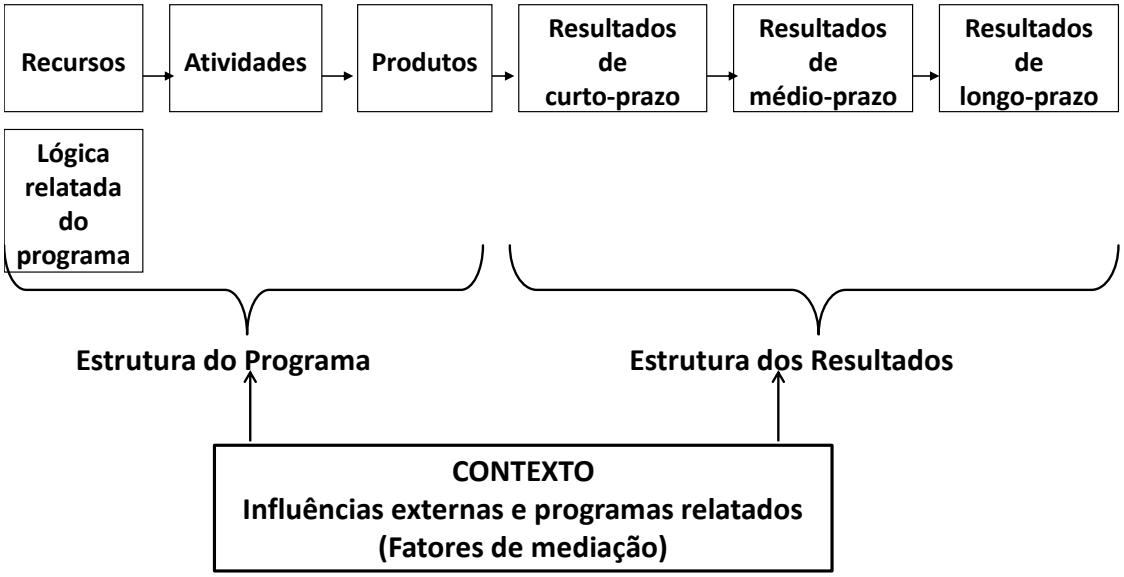


Figura 16**.** Estrutura de Modelo Lógico.

Fonte**:** McLauglin e Jordan (2010).

Na primeira estrutura - estrutura do programa - estão os recursos, os elementos que explicitam a lógica do programa, as atividades e os produtos para o público-alvo. Na segunda estrutura - estrutura de resultados - estão alocados os resultados de curto prazo (entendidos como benefícios para o público-alvo), os resultados intermediários (observados pelas mudanças no público-alvo) e os resultados de longo-prazo (entendidos como os problemas resolvidos).

Em análise comparativa dos diversos autores, percebe-se a existência de diversos componentes comuns. Os insumos, fontes humanas e financeiras que dão suporte ao programa e às suas parcerias (McLauglin & Jordan, 2004; 2010) e podem ser provenientes da comunidade ou organização abarcada pelo programa (Kellog Foundation, 2004). Os insumos, segundo o RUSH Project (2009), devem ser capazes de explicitar o que existe de recurso disponível no âmbito do programa de tal forma que as atividades propostas sejam operacionalizáveis.

Outro componente consensual - atividades - deve ser entendido como o elemento necessário para se produzir os resultados (McLauglin & Jordan, 2004; 2010) e reflete, diretamente, as ações do programa, aquilo que lhe dá identidade (Cassiolato & Gueresi, 2010). Fazem parte das atividades: processos, ferramentas, eventos, tecnologia e ações que possibilitam as mudanças e resultados operados (Kellogg Foundation, 2009).

O terceiro elemento, amplamente compartilhado - produtos - diz respeito aos bens e serviços destinados aos beneficiários e explicita o que o programa produz (McLauglin & Jordan, 2010), por sua vez, inclui produtos tangíveis e intangíveis (serviços e metas estipulados pelo programa) (Kellogg Foundation, 2004).

Os resultados constituem o outro componente e decorrem do fato de um programa gerar mudanças e benefícios para indivíduos, comunidades e demais instituições beneficiadas. Os resultados, quando ocorridos no nível dos indivíduos geram mudanças de comportamentos, conhecimentos e habilidades (Kellogg Foundation, 2004; RUSH Project, 2009), e no nível das comunidades e organizações, geram transformações da estrutura física e social das instituições (RUSH Project, 2009).

Como consequência, as mudanças na sociedade são também resultados e podem ser exemplificadas com a identificação de mudanças de políticas públicas e ações sociais (Kellogg Foundation, 2004; RUSH, 2009).

Ainda que seja unânime a importância da explicitação dos resultados no modelo lógico, não existe consenso sobre o prazo para se medir a manifestação desses resultados. Para McLauglin e Jordan (2004; 2010), os resultados de curto-prazo são aqueles que estão mais diretamente relacionados (ou causados) pelo programa e dizem respeito às mudanças ou benefícios mais próximos associados com o programa; os resultados intermediários advêm dos de curto prazo e dizem respeito às consequências determinadas pela aplicação dos resultados de curto prazo e os de longo prazo fazem referência ao impacto do programa, benefícios gerados e mudanças na sociedade em si.

A equipe do RUSH Project (2009) tem compreensão semelhante, ainda que opte por identificar os resultados não pelo tempo de surgimento, mas sim pelo beneficiário direto, ou seja, para estes, o componente resultado pode ser identificado nos participantes ou no ambiente, sendo que fazem parte desse ambiente, as comunidades, as organizações e a própria sociedade.

Cassiolato e Gueresi (2010) na tentativa de tornar mais didática tal classificação pontuam que produtos seriam os resultantes de curto prazo e viabilizadores dos resultados intermediários e resultados finais almejados. Não obstante o cenário de indefinição temporal que predomina na literatura, a Kellog Foundation (2004) afirma que os resultados de curto prazo devem ser alcançáveis entre um e três anos, os de médio prazo devem ser alcançáveis entre quatro e seis anos e, consequentemente os resultados de impacto num período entre sete e dez anos. A Figura 17, que segue, apresenta a síntese do entendimento de diversos autores sobre os componentes básicos de um modelo lógico, tal qual anteriormente discutido.

<table>
<tr><th>Autores</th><th colspan="8">Componentes do Modelo Lógico</th></tr>
<tr><td>Whooley (1987)</td><td></td><td>Recursos</td><td>Atividades</td><td>Produtos</td><td></td><td colspan="4">Resultados
Curto prazo | Médio prazo | Longo prazo</td></tr>
<tr><td>McLaughlin e Jordan (2004)</td><td></td><td>Recursos</td><td>Atividades</td><td>Produtos</td><td>Público-alvo</td><td colspan="4">Resultados
Curto prazo | Médio prazo | Longo prazo</td></tr>
<tr><td>Kellog Foundation (2004)</td><td></td><td>Recursos/ Entradas</td><td>Atividades</td><td colspan="2">Resultados
Produtos</td><td colspan="4">Curto prazo | Longo prazo | Impacto</td></tr>
<tr><td>RUSH Project (2009)</td><td>Propósito</td><td>Recursos/ insumos</td><td>Atividades</td><td>Produtos diretos</td><td></td><td colspan="4">Resultados
Participantes | Ambiente</td></tr>
<tr><td>Cassiolato e Gueresi (2010)</td><td></td><td>Recursos</td><td>Ações</td><td>Produtos</td><td></td><td colspan="4">Resultados
Intermediários | Finais</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Knowlton e Philips (2010)</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Recursos</td><td rowspan="2">Atividades</td><td rowspan="2">Produtos</td><td></td><td colspan="4">Resultados</td></tr>
<tr><td></td><td>Curto Prazo</td><td>Intermedi-ários/ Longo prazo</td><td>Impacto</td></tr>
<tr><td rowspan="2">McLaughlin e Jordan (2010)</td><td rowspan="2"></td><td colspan="3">Estrutura do Programa</td><td rowspan="2"></td><td colspan="4">Estrutura de Resultados</td></tr>
<tr><td>Recursos/ Lógica relatada do programa</td><td>Atividades</td><td>Produtos para o público-alvo</td><td colspan="4">Resultados
Curto prazo | Intermediário | Longo prazo</td></tr>
</table>

Figura 17**.** Síntese dos componentes do Modelo Lógico.

Observa-se que dois componentes apresentados não foram comuns a todos os autores, trata-se do público-alvo, na proposição de McLaughlin e Jordan (2004) e da análise do propósito do programa, no modelo RUSH Project (2009). Outro ponto que merece destaque é dos principais fatores contextuais externos apresentados por McLaughlin e Jordan (2004), que retomam Montague (1994, 1997) ao incluírem o público-alvo (também nomeados como clientes) como um componente do modelo lógico. Os autores sustentam que, ao ser colocado como um componente explícito, o público-alvo pode ser mais bem reconhecido, bem como o alcance do programa. No entanto ponderam

não ser uma decisão comum entre autores, uma vez que a tendência é considerar implicitamente como beneficiário dos resultados.

Quanto ao elemento “propósito” sugerido pelo RUSH Project (2009), trata-se de uma escolha didática na qual se procura definir o escopo de trabalho do projeto e os sistemas-alvo a serem beneficiados com o programa. A presença desse elemento possibilitaria identificar a prioridade do projeto e explicitar os benefícios esperados.

Tal componente é bastante semelhante ao proposto por McLauglin e Jordan (2010) como fatores contextuais externos antecedentes, presentes antes de o programa ser iniciado, tais como características do público-alvo, variáveis geográficas e fatores econômicos, ou, como alertou o RUSH Project (2009) fatores que estão presentes e que podem influenciar nos benefícios do programa. Alem dos fatores contextuais externos antecedentes, McLauglin e Jordan (2010) pontuam também a existência de fatores de mediação, aqueles que emergem ao longo do desenvolvimento do programa, tais como mudanças de pessoal, novas políticas, fatores econômicos, programas concorrentes ou complementares.

1.5.3 Etapas da Construção do Modelo Lógico

Para McLaughlin e Jordan (2010), um modelo lógico é construído em cinco etapas: na primeira se coletam as informações relevantes provenientes de todas as fontes disponíveis e do contexto; na segunda define-se o problema a ser abordado e o contexto no qual se delimita; na terceira, os componentes do modelo são organizados em uma tabela; na quarta desenha-se o modelo e na quinta verifica-se o modelo com as partes interessadas.

Na primeira etapa, deve ocorrer a coleta de informações relacionadas ao programa; fontes materiais (documentos e publicações) e humanas (participantes e beneficiários) devem ser consultadas, a fim de que escopo de informações variadas oriente o modelo

lógico. Em se tratando de avaliação externa, já no momento da coleta de informações, os participantes do programa devem ser consultados; além disso, os pressupostos, inclusive epistemológicos, que regem o programa devem ser especificados de modo claro, uma vez que, em momento futuro, o avaliador pode ser questionado quanto à utilização da modelagem lógica pelos participantes.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) propõem que múltiplas fontes devam ser consultadas, a fim de que se fortaleça a validade interna do processo avaliativo. A consulta de fontes restritas, ou única fonte, tornam o processo tendencioso e equivocado, pois passa a depender da aplicação direta dos conhecimentos de profissionais, que mesmo sendo especialistas, acabaram por julgar a qualidade das atividades, produtos e resultados de um processo muito amplo e de extrema complexidade.

Ademais, a teoria do programa só pode ser apreendida a partir das contribuições dos participantes do programa, uma vez que, diz respeito ao conjunto de informações relevantes que o programa espera alcançar e como espera alcançar, informações estas que estão disponíveis em múltiplas fontes, humanas e materiais. Nesses termos, mais uma vez se reafirma a construção do modelo lógico como uma proposta para organizar as ações componentes de um programa de forma articulada aos resultados esperados, apresentando conjuntamente hipóteses e ideias que dão sentido à intervenção.

Cassiolato e Gueresi (2010) também sustentam essa análise do macro contexto como primeira etapa de formulação do modelo lógico, quando este é aplicado em programas governamentais e afirmam que: “Ao se ter essa referência analítica, com a identificação das causas do macroproblema, fica mais evidente quais são os problemas críticos (causas) que deverão ser objeto de intervenção dos programas governamentais.” (p. 17). McLauglin e Jordan (2010) e Chen (2005) discutem ainda que, quando um programa é

complexo, mal definido, ou sem inclinação aparente para consenso, pode-se formar um grupo de foco ou realizar entrevistas para auxiliar na construção do modelo lógico.

A segunda etapa destina-se à definição do problema e seu contexto, para explicitar a situação indesejável (problema) que o programa se propõe enfrentar ou já enfrentou (quando os modelos lógicos são usados *ex-post*). As possíveis "causas" do problema devem ser explicitadas e relacionadas ao contexto. Nesse momento, devem ser expressos os resultados almejados, ou seja, em que consiste a superação do problema identificado e o contexto no qual se desenha o problema. Devem ser analisados também os referenciais bibliográficos e legais, políticas que perpassam o programa e relatos de experiência que possam contribuir nesse processo.

A terceira etapa é caracterizada pela organização gráfica dos elementos do modelo em uma tabela. Nesse momento, os componentes do programa são explicitados e os vínculos de causalidade dispostos graficamente, todos os elementos constituintes do programa devem ser identificados e aqueles julgados como fundamentais, inseridos na tabela. Os elementos devem ser inseridos seguindo uma cadeia de atividades, saídas e resultados. Recomenda-se que nas colunas exibam o elemento do modelo lógico e as linhas explicitem as atividades do programa.

Na quarta etapa, o modelo lógico é desenhado, com o propósito de explicitar as ligações e suposições causais existentes. Nessa etapa, a lógica existente entre os componentes e as relações percebidas é desenhada em um orientador gráfico. Esse desenho tem como subsídio os elementos organizados na tabela de dados sistematizada na etapa anterior. Considerando que os recursos, atividades e os resultados são listados em colunas separadas na tabela, eles são automaticamente vinculados no modelo. Ainda que existam maneiras variadas de apresentar um modelo lógico, geralmente é apresentado como um

diagrama com linhas e colunas de caixas contendo descrições abreviadas e relações causais mostrando setas-caminho como conexões.

A quinta e última etapa proposta é a verificação do modelo lógico junto aos parceiros estratégicos do programa. Nessa fase, o objetivo central é identificar a forma como o programa funciona e sob que condições os resultados podem ser alcançados em curto, médio e longo prazo junto aos participantes e parceiros do programa. Nessa fase aconselha-se trabalhar com o modelo prévio desenhado tendo como foco abordar as informações necessárias para identificação de novas relações e as variáveis que participam deste processo.

Cassiolato e Gueresi (2010) sugerem o uso de três técnicas para análise dos modelos lógicos: testes de consistência, análise da vulnerabilidade e análise da motivação dos atores. O teste de consistência verifica o encadeamento lógico dos componentes do modelo. Esse momento é destinado à identificação de eventuais fragilidades nas relações estabelecidas para se alcançar os resultados esperados e nele é muito útil o uso das assertivas “se-então”.

A segunda técnica proposta é a análise de vulnerabilidade, que se destina a identificar os elementos de invalidação das expectativas, contidos na estruturação do modelo lógico, decorrentes das assertivas “se–então” realizadas anteriormente, especialmente no que se refere a sua execução e relação com fatores externos. Por fim, a verificação dos modelos lógicos deve ocorrer por meio da análise da motivação dos atores envolvidos, e trata-se de verificar a existência de reações de apoio ou rejeição que podem viabilizar ou impedir politicamente a implementação das ações do programa. A Figura 18 apresenta a síntese das etapas de elaboração do Modelo Lógico.

	Etapas	Procedimentos	Técnicas de apoio
1	Coleta de Informações relevantes	**Fontes humanas**: desenvolvedores, coordenadores, participantes, beneficiários e stakeholders; **Fontes materiais:** documentos, legislações, avaliações parciais, regulamentos, registros de atividades avaliativas.	• Análises documentais • Mineração de dados bibliográficos • Revisão de Literatura • Entrevistas • Grupos Focais • Análise de documentos com pequeno grupo • Análise de movimentação gerencial
2	Definição e contextualização do problema	Descrição do problema ou demanda social: abrangência, público-alvo, Explicitação de hipóteses sobre possíveis **"causas"** que levam ao surgimento do problema; Caracterização do **contexto** no qual o problema emerge, com identificação de **fatores** internos e externos ao programa. Identificação das possíveis soluções para o problema e análise de explicações alternativas à ação do programa.	• Análise de políticas que perpassam o programa • Uso de matriz SWOT (Análise das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) • Análise de cenário • Análise do problema em parceria com outras instituições/programas semelhantes
3	Organização gráfica do modelo	Disposição dos componentes do Modelo Lógico em colunas e linhas.	• Uso de suposição causal "se-então" entre uma coluna e outra de forma que as linhas guardem relação de causalidade
4	Desenho do Modelo Lógico	Organização gráfica dos componentes e suas supostas relações causais e explicações alternativas para os resultados observados.	• Disposição dos elementos em Z-padrão de forma, com a lógica dos elementos desenhada da esquerda para a direita. • Criação de linhas com ordem sequencial de atividades.
5	Verificação do Modelo Lógico com os parceiros estratégicos do programa	Identificar as partes interessadas (beneficiários e parceiros estratégicos) e debater o modelo desenhado. Os seguintes questionamentos são sugeridos: • É o nível de detalhes suficientes suficientemente para criar entendimentos dos elementos do programa e suas inter-relações? • A lógica completa do programa está retratada? Ou seja, todos os elementos-chaves estão contemplados? • A lógica do programa está harmoniosa? Será que todos os elementos do programa estão retratados? Existem outros caminhos a serem retratados? • Os principais fatores contextuais externos foram identificados? O potencial de contribuição desses fatores contextuais foi apresentado? Há explicações alternativas para os resultados?	• Entrevistas • Grupos Focais • Análise de documentos com pequeno grupo • Teste de consistência • Análise vulnerabilidade • Análise da motivação dos atores

Figura 18. Síntese das etapas de desenvolvimento do Modelo Lógico.

Um dos diferenciais do Modelo Lógico é a flexibilidade e interface com outras técnicas complementares de investigação. Dessa forma observa-se, que em todas as etapas, técnicas de apoio podem auxiliar na definição dos componentes do modelo e na consecução do objetivo de cada etapa.

1.5.4 Modelos Lógicos e indicadores

A organização dos constituintes de um programa, bem como as relações percebidas entre esses componentes possibilita o estabelecimento de uma base metodológica consistente e identificada com a percepção dos diversos atores envolvidos.

Costa e Castanhar (2003) apresentam os indicadores como medidas indiretas ou formas específicas de operacionalização e aplicação dos critérios estabelecidos em um programa. De acordo com Chen (2005), uma vez que os elementos do modelo lógico - recursos, atividades, produtos, resultados e variáveis interferentes – possam ser traduzidos em indicadores ou medidas de desempenho, sua utilização contribui para o delineamento, monitoramento e compreensão do programa estudado.

Para Jannuzzi (2005) indicador é uma medida usada na tradução de um conceito social e abstrato e informa algo sobre determinado aspecto da realidade social. Um indicador, via de regra, é quantitativo e utilizado para fins de pesquisa ou visando à formulação, monitoramento e avaliação de programas e políticas públicas. Nesse mesmo sentido Ferreira, Cassiolato e Gonzalez (2009) apresentam o indicador como uma medida, que pode ser quantitativa ou qualitativa, dotada de significado particular e utilizada para organizar e captar as informações relevantes dos elementos que compõem o objeto da observação.

A quantificação e explicitação metodológicas também são um aspecto ressaltado por Rua (2004), quando afirma que um indicador expressa ou quantifica, insumos, resultados, características ou desempenhos de processos, serviços, produtos ou organizações. No âmbito governamental os indicadores auxiliam na mediação entre a teoria e as evidências da realidade, gerando instrumentos capazes de identificar e medir algum tipo de fenômeno social, estabelecido a partir de uma reflexão teórica (Brasil, 2008) ou ainda, como ferramentas constituídas de variáveis que expressam significados sobre os fenômenos (IBGE, 2008).

Para o IBGE (2008), um indicador pode ter naturezas distintas, podendo ser econômico, quando refletem o comportamento da economia de um país, podendo ser utilizados tanto para gestão de políticas fiscais, monetárias e cambiais (na Administração Pública), quanto para subsidiar decisões de planejamento e investimentos (na Administração Privada). Os indicadores podem ser de natureza ambiental, quando subsidiam o progresso e o desenvolvimento sustentável e, por fim, podem ter natureza social, quando dizem respeito ao bem estar da população, inclusive em termos educacionais.

No âmbito social, um indicador pode ser entendido como uma medida dotada de significado social, empregada na substituição, quantificação ou operacionalização de um conceito de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). Pode ser entendido também como um recurso metodológico, que, empiricamente informa algo sobre determinado aspecto da realidade social ou sobre as mudanças que estão se processando nessa realidade (Jannuzzi, 2001).

A partir da década de 1990, a busca por melhores definições de indicadores passou a ser o alvo de muitas instituições na sociedade, uma vez que novos temas da como as desigualdades sociais, qualidade de vida, direitos humanos, desenvolvimento sustentável,

responsabilidade social, biodiversidade e educação inclusiva e formação profissional e tecnológica de trabalhadores, dentre outros temas, passaram a compor uma pauta de atuação de governos e nações (Rua, 2004).

Ao discutir indicadores para programas educacionais Schwartzman (2004) apresenta três tipos: simples, que são expressos em termos absolutos (número de professores, número de livros da biblioteca, área construída, etc.); indicadores de desempenho, que requerem um padrão ou um objetivo para comparação e são relativos (custo por aluno, relação aluno/professor, etc.); indicadores gerais, que são produzidos externamente ao programa e têm base em estatísticas gerais ou em opiniões de especialistas (estes indicadores são os produzidos, por exemplo, a partir das avaliações realizadas pela Capes).

Em entendimento paralelo com o de boa parte dos autores que discutem Modelos Lógicos, Jannuzzi (2005) especifica categorias de indicadores, que podem ser de insumos, processos, produtos, resultados. A Figura 19 sintetiza as proposições do autor.

Insumos		**Processo**		**Produto**		**Resultado**		**Impacto**
Recursos alocados; Ex: Recursos, humanos, materiais e financeiros.	⇨	Esforço empreendido na obtenção de resultados; Ex: Percentual de público atendido, percentual de recursos liberados.	⇨	Expressam as entregas dos produtos ou serviços ao público-alvo; Ex: Percentual de jovens que concluíram o ensino superior.	⇨	Benefícios no público-alvo decorrentes das atividades do programa; Ex: Aumento de jovens empregados.	⇨	Efeitos das estratégias em médio e longo prazos Ex: Aumento do índice nacional de profissionais qualificados com ensino superior.
Ex-ante-facto		***In curso***		***Ex-post-facto***		***Ex-post-facto***		***Ex-post-facto***

Figura 19. Síntese das etapas de desenvolvimento do Modelo Lógico.

Fonte: Jannuzzi (2005).

Um bom indicador possui algumas propriedades básicas, dentre elas: capacidade de representação da realidade a ser medida e modificada (validade), amparo em fontes confiáveis, que utilizem metodologias conhecidas e transparentes (confiabilidade) e ser de fácil entendimento, comunicação e entendimento pelo público (simplicidade) (Brasil, 2010a).

O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em 2010 estruturou guia metodológico (Brasil, 2010b) no qual são discutidas questões conceituais associadas às definições de avaliação de programas e a estratégias metodológicas para escolha de indicadores de programas governamentais. Fontes e critérios de classificação de indicadores de avaliação de programas governamentais são apresentados. A Figura 20, apresenta a correlação entre tipos de indicadores e o fluxo de implementação de programas, segundo a perspectiva do MPOG.

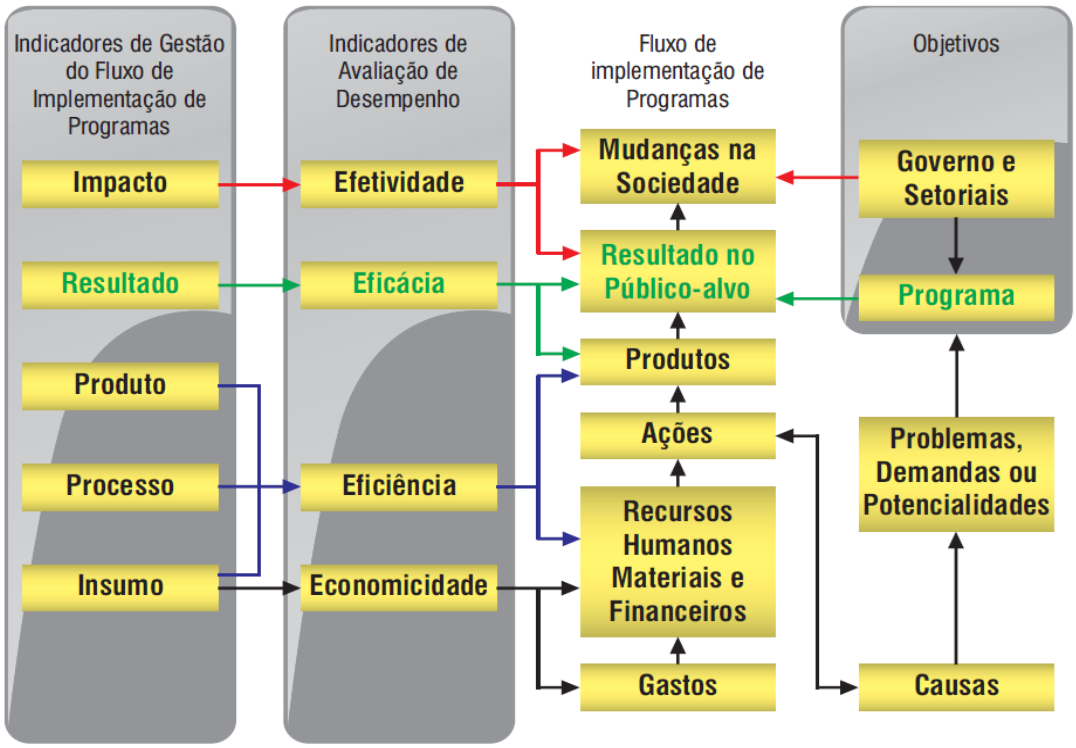


Figura 20**.** Correlação entre tipos de indicadores e o fluxo de implementação de programas.
Fonte: Brasil (2010b).

Indicadores de gestão do fluxo, usados na fase de implementação de programas, é outra forma de classificar indicadores. Esta classificação, inspirada na abordagem sistêmica, permite separar os indicadores de acordo com a sua aplicação nas diferentes fases do ciclo de gestão.

Sob esse enfoque os indicadores podem se classificar quanto a: a) Insumo (quando têm relação direta com os recursos a serem alocados, ou seja, com a disponibilidade dos recursos humanos, materiais e financeiros); b) Processo (medidas que traduzem o esforço empreendido na obtenção dos resultados, ou seja, medem o nível de utilização dos insumos alocados); c) Produto (são medidas *ex-post* que dizem respeito às entregas de produtos ou serviços ao público-alvo do Programa); d) Resultado (expressam, direta ou indiretamente, os benefícios no público-alvo que advêm das ações do Programa); e) Impacto (têm relação com a sociedade como um todo e medem os efeitos das estratégias de médio e longo prazo) (Brasil, 2010a).

Por fim, a última classificação apresentada de indicadores é a utilizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2000) e diz respeito à avaliação de desempenho dos programas governamentais em termos de recursos alocados e resultados alcançados.

Nesses termos, têm-se a avaliação da gestão pública a partir dos programas governamentais em termos de: economicidade (indicador que mede os gastos necessários às ações que produzirão os resultados planejados envolvidos na obtenção dos insumos sejam materiais, humanos ou financeiros) e eficiência (é uma medida que possui estreita relação com produtividade, em outros termos almeja-se identificar o quanto é produzido com os meios disponibilizados). O TCU destaca que: “a eficiência de um processo será tanto maior quanto mais produtos forem entregues com a mesma quantidade de insumos, ou os mesmos produtos e/ou serviços sejam obtidos com menor quantidade de recursos” (p. 32).

Além dos indicadores de Eficiência, os indicadores do TCU propõem ainda, indicadores de eficácia, que apontam o grau com que as metas são atingidas e indicadores de efetividade, que medem os efeitos positivos ou negativos no contexto que foi alvo das intervenções do programa. Os indicadores de efetividade apontam mudanças sociais e econômicas, ambientais ou institucionais que advieram com os resultados obtidos pela política, programa ou projeto e, por isso, muitas vezes são associados a impacto. As avaliações propostas pelo MPOG e pelo TCU podem ser classificadas como focadas na gestão de recursos públicos.

Considerações Finais do Artigo 1

O presente artigo objetivou sistematizar abordagens teóricas e metodológicas da área de avaliação de programas educacionais, a luz do histórico de desenvolvimento da área e de tal forma que se pudessem articular elementos do estado da arte de avaliação de programas. Teve como objetivo também oferecer reflexões sobre o uso de modelos lógicos em avaliação de programas educacionais.

Em se tratando de conceitos e definições, a análise da literatura revelou que a situação de "emaranhado teórico" (Costa & Castanhar, 2003), na área de avaliação de programas por vezes oblitera e dificulta a apreensão dos elementos centrais que fazem parte desse campo de investigação e intervenção.

Não obstante tal fato pode-se definir avaliação de programas como um conjunto de ações processualmente organizado, que analisa, julga e atribui valor ou mérito aos elementos constituintes do programa (insumos, recursos, atividades), produtos, público-alvo, resultados e efeitos desses resultados nos próprios contextos. Esse conjunto integrado de ações pode considerar contribuições de diversas fontes (bibliográficas, documentais e humanas); ocorrer antes, durante ou depois de finalizado um programa; ser orientada por métodos qualitativos, quantitativos ou mistos de investigação e contribuir com explicações em níveis de complexidade distintos -reações, aprendizagem, resultados focais imediatos, resultados mediatos em médio prazo e resultados distais abrangentes.

O método utilizado - revisão bibliográfica assistemática - e o processo de mineração de dados escolhido, por um lado, conseguiu revelar panorama geral do estado de arte da avaliação de programas educacionais, com o delinear de contornos que nos permite compreender o momento atual, lacunas e possibilidades de boa parte dos modelos de avaliação existentes. As recomendações de Randolph (2009) e Fitt, Walker e Leary (2009) foram oportunas e muito auxiliaram na sistematização de informações com as

características desse campo de análise marcado pela forte polissemia conceitual, múltiplos redesenhos e inúmeras releituras metodológicas.

Por outro lado, no entanto, a pesquisa bibliográfica deixou evidente a necessidade de revisões sistemáticas que consigam atingir o nível meta-analítico, de tal forma que se possa desenhar panorama exaustivo da área de avaliação de programas como um todo. Importante lembrar que segundo Webster e Watson (2002), a revisão sistemática tem como objetivo gerar conhecimentos estruturados sobre um tema de pesquisa e pode ser usada para fazer predições razoáveis sobre o tema pesquisado de tal forma que pesquisadores cujo objetivo é o de identificar a aplicação de Modelos Lógicos consigam se beneficiar investindo nessa seara.

Com relação aos resultados, em termos históricos, um momento crucial para o desenvolvimento do campo de avaliação educacional ocorreu em meados de 1960 e foi marcado pela centralização dos processos de medida por alguns segmentos da sociedade, fato que ainda se percebe nos dias de hoje. Não obstante a passagem de algumas décadas desde esse momento, ressalta-se a necessidade de desenvolver o fundamento teórico da avaliação, as teorias de avaliação subjacentes, e ampliar o escopo avaliativo para além das avaliações de aprendizagem, para fins de seleção, atitudinais e de competências (Vianna, 2005).

Scorsolini-Comim, Inocente e Miura (2011) apontaram lacunas de pesquisa, que ainda permanecem, tais como, a necessidade de pesquisas que reconheçam que a aprendizagem não é um processo que acontece associado somente ao ambiente escolar, mas pode ser concebido também como processo que conecta instituições de ensino e o mercado de trabalho; lacuna já apontada por Gatti (2002) e fortalece o argumento da necessidade de avaliações de programas em níveis diferentes de complexidade e, em programas educacionais no âmbito da educação profissional.

No Brasil, de maneira especial, e em um momento marcado pelo franco desenvolvimento econômico (Brasil, 2010b), as limitações advindas de práticas e políticas de avaliação de programas educacionais que aqui aportaram tardiamente denunciam duas tendências. A primeira tendência aponta para a forte influência acadêmica e o imperativo de julgar avaliações educacionais com o mesmo crivo das investigações decorrentes de pesquisas científicas. A segunda tendência é a de priorizar pesquisas no nível da aprendizagem. A necessidade de avaliar impactos de programas educacionais a partir de sistemática estruturada e abrangente emerge daqui como uma segunda lacuna por nós proposta.

Com relação aos resultados provenientes da análise das diretrizes metodológicas para avaliação de programas, pode-se perceber que grande parte das proposições metodológicas da área resgatam os ramos centrais de investigação propostos por Alkin e Christie (2004) e acabam por reiterar, como elemento norteador, a preocupação com os usos, métodos ou possibilidade de juízo de mérito que as avaliações propiciam. Outro aspecto observado diz respeito aos desafios lançados por Guba e Lincoln (1989) com as avaliações construtivistas responsivas e que parecem ter alcançado ecos sonoros, consequentemente, mais respaldo (Afonso, 2009; Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004), delineando como terceira lacuna a necessidade de validar junto a populações e programa variados os modelos seminais e os modelos reconstruídos identificados na literatura, para se adequarem aos diferentes contextos avaliativos.

A quarta e a quinta lacunas fazem coro à proposta por Scorsolini-Comim, Inocente e Miura (2011) e refere-se à carência de estudos que evidenciem os critérios utilizados para definição de indicadores tanto para modelos de avaliação educacional, quanto para modelos em avaliação corporativa; e a necessidade de integrar múltiplas fontes de avaliação.

A sexta lacuna observada amplia a sugerida por Marinelli (2007) e diz respeito à necessidade de estudos no contexto brasileiro que aprofundem o quarto nível de Hamblin e o nível cinco de Kirkpatrick, não apenas em contexto corporativo, mas em programas de elevada complexidade.

Outra preocupação que o estado da arte deixou entrever é quanto à urgência de refinar a compreensão das relações causais, validade interna e externa das avaliações de programas educacionais. Khandker, Koolwall e Samad (2010) apresentam sistematização ímpar nesse sentido e suas orientações de como trabalhar com dados quantitativos em avaliações considerando escopos tão diversos e adversos é uma referência obrigatória para aqueles que por esse campo adentrem.

Por fim, como resultante da investigação empreendida, a sistematização do uso de Modelos Lógicos na área de avaliação de programas, tal como aqui proposta, pode ser entendida como guia orientador para usos futuros dos modelos lógicos na área de avaliação de programas, em especial, de programas educacionais. Os registros bibliográficos pesquisados evidenciaram lacunas de orientações metodológicas quando se trata de avaliar programas, o que acaba por dificultar a identificação, medida e compreensão das variáveis que se fazem presentes nas relações causais de programas e cursos.

Um dos diferenciais do Modelo Lógico é a sua abertura na consideração de fontes de informação tanto documentais, quanto humanas, uma vez que possibilita a análise da Teoria do Programa ocorrer em paralelo com as contribuições dos participantes e identificar o que o programa espera alcançar e como espera fazê-lo, de modo mais realístico.

A natureza conceitual dos modelos lógicos não parece ser uma questão central entre os autores, mas, sim, a riqueza de múltiplos usos do modelo lógico, que ora são empregados como ferramentas de planejamento, ora como instrumentos de análise de

necessidades e de contexto prévios à avaliação, ora como método norteador do processo avaliativo.

Resumo do artigo 2: A Profissionalização do Ensino Superior no Brasil: uma trajetória de desafios

O objetivo desta pesquisa foi analisar e descrever o contexto da Educação Profissional no Brasil e a inserção dos Mestrados Profissionais. Foi realizada extensa análise de bibliografia, legislação, e outros documentos sobre educação profissional, mais especificamente sobre os mestrados profissionais no Brasil. Pode-se constatar que a formação de trabalhadores para os setores produtivos da sociedade não é um desafio novo no Brasil. Ocorre desde antes do regime republicano e chega aos nossos dias ensejando mudanças, acrescida de investimentos e renovada pela articulação dos níveis de educação fundamental, média, superior e pós-graduação. Pode-se constatar que ocorreram avanços significativos na profissionalização do ensino no Brasil, sendo que, em se tratando de educação no nível de pós-graduação, os mestrados profissionais emergem como alternativa necessária à formação de profissionais que possam manifestar elevado desempenho. Em termos estruturais, ainda que o desenvolvimento da rede de educação profissional seja notório e alcance, no momento atual, patamar antes não alcançado, tanto em termos de investimentos, quanto de número de instituições e alunos atendidos, lacunas foram encontradas, entre as quais: no que diz respeito à estruturação dos processos de monitoramento e avaliação dos mestrados profissionais; à identificação dos efeitos dos mestrados sobre a trajetória profissional de seus egressos; aos resultados gerados pela atuação desses egressos em seus contextos de trabalho e na sociedade; à orientação metodológica dos processos de monitoramento e avaliação empreendidos. Esse conjunto de questões, ainda por serem respondidas, revela a necessidade de ajustes na educação profissional no Brasil, bem como de pesquisas que produzam conhecimentos e tecnologias de uso de indicadores precisos, confiáveis e válidos de monitoramento e avaliação de cursos de mestrado profissional de modo que os resultados desse processo formativo possam ser identificados e retornem, não só para os setores produtivos, mas para toda a sociedade, na forma de novos produtos, tecnologias e mudanças sociais.

Expressões-chaves: Educação Profissional; Mestrados Profissionais; Avaliação de Mestrados Profissionais.

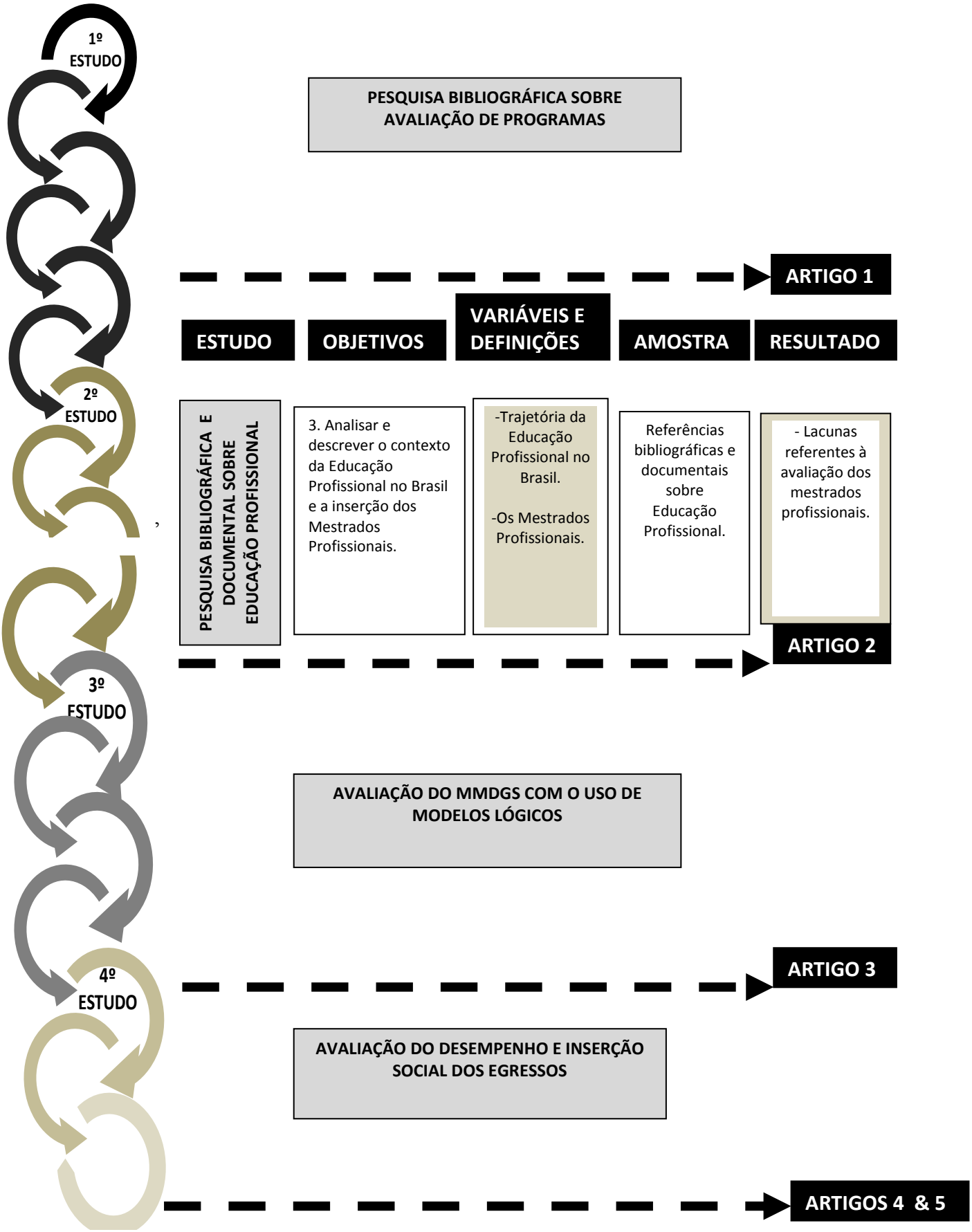


Figura 21. Organizador avançado com destaque para os elementos do estudo 2

ARTIGO 2

A Profissionalização do Ensino Superior no Brasil: uma trajetória de desafios

A compreensão da profissionalização do Ensino no Brasil exige análise do papel da Educação na sociedade brasileira, ponderação e confronto de pontos de vistas por vezes antagonistas que, durante a história, negociaram opiniões, pressupostos, interesses e conquistas.

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2004a), educação deve ser compreendida como um referencial permanente de formação que possibilita o desenvolvimento integral dos seres humanos, e que, permeado de valores éticos, sociais e políticos, leva ao desenvolvimento da dignidade humana e, como consequência, forma indivíduos capazes de agir e disseminar os valores aprendidos na sociedade. A educação é, por sua vez, processo dinâmico e deve ser historicamente situado, uma vez que efetua leitura da atualidade sob o enfoque econômico, cultural e científico-tecnológico.

A Educação Profissional, por sua vez, segundo a LDB (Lei nº 9.394/96, cap. III, art.39), é aquela que "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva." (Brasil, 1996). Pode-se perceber que tanto a educação, quanto a educação profissional preparam pessoas para os desafios que a vida apresenta, ao oportunizar a aprendizagem de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e atitudes. A educação profissional tem como compromisso formar a vida produtiva e o mundo do trabalho e por vezes é considerada como educação de segunda categoria.

O momento atual é oportuno para tal reflexão, uma vez que o investimento na Educação Profissional Brasileira se avoluma e os grilhões de país subdesenvolvido

começam a mostrar sinais de enfraquecimento, exigindo, portanto, profissionais capacitados, inovadores e cônscios de seu papel como agentes de transformação social.

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 (Brasil, 2011a), o estímulo à formação para o trabalho e o investimento na educação profissional em todos os níveis (básico, técnico e tecnológico), fomentarão investimentos em cursos e iniciativas que valorizem a diversidade populacional (cidadãos do campo, população indígena, descendentes quilombolas e demais grupos minoritários), bem como, o uso de novas modalidades de ensino (EAD) no âmbito da educação profissional.

O PNE reforça diretrizes apresentadas no Plano Nacional de Pós-Graduação (Brasil 2010a) e no relatório de gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2010c) que preveem para o decênio citado, a expansão da Educação Profissional pela Rede Federal de Ensino com o alcance de 1.000 unidades de ensino até o final de 2020, acrescidos de investimentos anuais da ordem de R$ 600 milhões para as ações de construção e aquisição de equipamentos, e de R$ 200 milhões para despesas com pessoal.

A previsão, segundo apontou a presidenta Dilma (EBC, 2010) é que até 2014, sejam inauguradas quatro novas universidades federais, no Norte e no Nordeste, 47 novos campi em todo país e 208 escolas técnicas, em 200 municípios. Em número de matrículas, a meta apresentada é de até 2014, 1,2 milhão de matrículas nas universidades federais e 600 mil matrículas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Como apontado por Kuenzer (2005), a educação no Brasil deve ser tratada como processo constituído e constituinte de uma sociedade cindida em classes e grupos sociais com histórias e anseios diferenciados, uma vez que historicamente a educação brasileira traz consigo a marca da dualidade estrutural caracterizada pela presença de tipos diferentes de escolas para distintas classes sociais. Desse modo, investir em Educação Profissional

desafia parâmetros históricos de fomento e atualiza diretrizes propostas pela Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) em seu capítulo destinado à educação profissional.

A educação profissional e tecnológica, de modo especial, a partir de meados dos anos de 1990, passa por processo de renovação ao receber novas diretrizes e investimentos provenientes de mudanças da estrutura organizacional, da alteração da natureza das instituições que compõem as diversas redes educacionais, da reestruturação das modalidades de ensino e de níveis de cursos (ou seja, investimentos destinados não ao ensino fundamental, mas também para as graduações tecnológicas), além da renovação resultante da articulação da educação fundamental, média, superior e pós-graduação, mediante políticas e programas específicos destinados à educação profissional (Lima Filho, 2010).

Diante desse contexto de mudanças e reflexões, o presente artigo apresenta análise da produção documental sobre educação profissional, mais especificamente sobre os mestrados profissionais no contexto brasileiro e analisa relatos da produção científica nacional sobre avaliação de impacto de mestrados profissionais. O objetivo do estudo foi identificar pontos de avanços teóricos e metodológicos, além das eventuais lacunas sobre a evolução e avaliação dos mestrados profissionais e de seus impactos.

A análise geral do campo estudado mostrou que ocorreram avanços significativos na profissionalização do ensino no Brasil, sendo que, em se tratando de educação no nível de pós-graduação, os mestrados profissionais (MPs), emergem nesse processo histórico como alternativa necessária à formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e tecnológico da sociedade.

Segundo Ribeiro (2005), os MPs têm papel de destaque no desenvolvimento econômico e social do Brasil, pois o momento atual requer formação qualificada dos seus profissionais nos diversos setores. Além disso, profissionais mestres e doutores,

provenientes de mestrados acadêmicos, têm se direcionado, cada vez mais, para segmentos que não estão associados à docência no ensino superior. Por fim, outro fato que endossa a existência e investimento nos MPs, é o esfacelamento do preconceito da Capes, principal agência de fomento, no que tange à transferência de conhecimento científico para as empresas ou para o mercado.

O artigo está estruturado em sete partes, além desta introdução. A seção 2.1 foi dedicada ao Método, descrevendo a revisão documental e bibliográfica. Os resultados foram divididos nas seguintes seções: 2.2, Trajetória da Educação Profissional no Brasil; 2.3 O Desenvolvimento dos Mestrados Profissionais no Brasil; 2.4 A avaliação de mestrados profissionais, na seção 2.5 são apresentadas as lacunas identificadas na pesquisa, para, por fim, tecer as Considerações Finais.

2.1 Método de busca bibliográfica e análise dos textos.

Para subsidiar a análise da produção de estudos sobre profissionalização do ensino no Brasil, estruturar a reflexão sobre os MPs e os processos avaliativos foram realizadas pesquisas documentais e bibliográficas.

A revisão de documentos incluiu a base de dados institucionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e do Fórum Nacional de Mestrados Profissionais (FOPROF). Foram revisados artigos da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) e no que tange a relatos de estudos empíricos sobre avaliação de impacto dos MPs, foram analisados resumos de teses e dissertações da biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD). A constatação da escassez de publicações sobre mestrados profissionais e avaliação de impacto, redirecionou a busca para livros e artigos de bases diversas.

Os dados foram organizados e mediante leitura e análise dos documentos e referências, três blocos temáticos caracterizaram-se como recorrentes: o primeiro bloco agregou textos e referências que discutiram elementos históricos e evolutivos da profissionalização do ensino no Brasil; o segundo bloco agrupou a educação profissional em nível tecnológico, sistematizando desafios que perpassam as discussões sobre a educação superior e de pós-graduação no Brasil; o terceiro agrupou publicações sobre Mestrados Profissionais, seu processo de desenvolvimento e estruturação.

Para a condução da análise documental, foram seguidas as orientações de Flick (2009), que define documentos como importantes fontes de dados compreendidas como "artefatos padronizados" que admitem formatos diversificados, tais como: notas, relatórios, certidões, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, carta e pareceres de especialistas. Além disso, frisa-se que documentos não são, necessariamente, estáveis, estáticos e pré-definidos, ou seja, podem ser considerados como elementos definidores de campos, de estruturas, de instituições e de redes de ação e por isso referências em construção.

Em termos de objetivos, esta pesquisa classifica-se como pesquisa documental exploratória (Diehl & Tatim, 2004) e a sistematização proposta, ainda que não exaustiva, pretendeu alcançar uma amostra representativa de referências do universo estudado.

2.2 Trajetória da Educação Profissional no Brasil.

A Educação Profissional como modalidade de ensino diferenciada e voltada para o desenvolvimento de competências profissionais em trabalhadores, no Brasil, reflete uma história de conquistas, de luta de classes, de interesses e ambições, que, em grande medida fazem parte da história do próprio Brasil. Desta forma, a educação profissional que hoje se estrutura, imbuída de valores desenvolvimentistas e como aliada do avanço tecnológico

pró-inovação, pode ser mais bem compreendida à luz da trajetória da Educação Profissional no Brasil.

Amaral e Oliveira (2007) discutem que a área educacional, em seu percurso histórico, reeditou dualidade marcante da sociedade brasileira, tal como a desigual distribuição de rendas e de conhecimentos. A presença dessa dualidade legitimou-se ao longo dos anos pelo distanciamento existente entre dois tipos de educação, uma, caracterizada por maior qualidade e por seu caráter acadêmico, seletivo e propedêutico, oferecida pelas instituições de ensino médio e superior (educação de elite), e outra, de qualidade não assegurada, formada por um ensino pontual, facilitado, oferecido pelas escolas primárias e profissionais (educação para as camadas menos favorecidas).

A educação profissional, segundo Santos (2010), ganhou relevância no cenário atual, ao fomentar a formação para o trabalho, mas também, o desenvolvimento de competências que preparem profissionais para um mundo em transformação, com novas configurações, exigências tecnológicas e inventivas. Ademais, a educação profissional deve ser compreendida como uma alavanca a impulsionar o desenvolvimento social, econômico e cultural e assim gerar novas possibilidades de inclusão, oportunidades de trabalho e qualidade de vida para os profissionais que dela se beneficiam.

A seguir serão discutidos os elementos históricos e legais da educação profissional brasileira e em sequência a lógica das competências associada à educação profissional.

2.2.1 Elementos Históricos da Educação Profissional Brasileira

A formação de trabalhadores para os setores produtivos da sociedade é um desafio que se interpõe à sociedade brasileira antes mesmo do regime republicano, sendo que, no século XIX, quando os primeiros investimentos para a expansão industrial no Brasil

começaram a surgir, juntamente com eles, surgiu a preocupação com a qualificação da mão de obra, como pode ser depreendido do alvará de D. João VI (Brasil, 1891).

Segundo Cunha (2000), foi em 1809 que a primeira instituição de ensino profissional foi criada para ensinar "ofício" aos órfãos da Casa Pia de Lisboa, que chegaram ao Brasil junto com a família real em sua comitiva. Essa instituição, nomeada "Colégio das Fábricas", tinha como professores os próprios artífices portugueses, que também vieram na comitiva. Entre os anos de 1812 e 1859, houve processo de expansão das escolas formadoras de artesãos, momento no qual diversas Corporações de Ofício surgiram, e foi fundado o Seminário São José, dez casas de Artífices nas capitais das províncias e a Sociedade Propagadora de Belas Artes no Rio de Janeiro, o que futuramente transformou-se no "Liceu das Artes e Ofícios".

Ao final do período imperial, por volta do ano de 1889, após um ano da abolição legal do trabalho escravo, o país contava com 636 estabelecimentos de ensino profissional, um total estimado de 54 mil trabalhadores em uma população total aproximada de 14 milhões de habitantes. A economia do país, nesse momento, acentuadamente agrário-exportadora, poderia ser caracterizada como rural e pré-capitalista; esse cenário impeliu governadores de estados estruturarem escolas profissionais para qualificarem o contingente de pessoas que se avolumava (Brasil, 2009).

Decorrente dessa necessidade, em 1906, Nilo Peçanha, governador do Rio de Janeiro, por meio do Decreto n° 787, de 11 de setembro, criou quatro escolas profissionais: em Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios voltados para a indústria manufatureira e as demais, voltadas para aprendizagem agrícola, todas em nível médio. Data ainda de 1906 a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações: a) Realização do primeiro "Congresso de Instrução", que apresentou ao Congresso Nacional um projeto integrador do ensino prático

industrial, agrícola e comercial, a ser custeado pela União e os estados, e previu a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios (aprendizes), seriam preparados para o manuseio de instrumentos de trabalho; b) O Senado criou comissão de finanças para aumentar orçamento das escolas técnicas e profissionais, foi criada a escola da Estrada de Ferro Central do Brasil e a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro; c) Em termos políticos, a inserção no discurso do Presidente Afonso Pena (discurso de posse), da necessidade, preocupação e compromisso de incentivar o ensino profissional (Brasil, 2009c).

No entanto, para além das iniciativas isoladas, o que se chama hoje de "Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica", teve início em 23 de setembro de 1909, quando o, então presidente, Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, criou dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices" em dezoito capitais. O objetivo foi oferecer ensino profissional primário e gratuito para os órfãos e desvalidos da sorte; essas escolas tiveram importante papel na história da educação profissional brasileira e foram os embriões da organização do ensino profissional técnico, sendo que, em 1911, essas instituições passaram a ser denominadas liceus e depois, em 1912, escolas técnicas industriais (Amaral & Oliveira, 2007).

Durante as décadas de 1920 e 1930, foram formados polos para difusão da renovada educação brasileira (Brasil, 2009c), sendo que em 1920, já existia curso técnico que oferecia formação intermediária entre o ensinado para mestres e para engenheiros (Cunha, 2000). A partir dos anos de 1920, a crescente demanda social por educação, a necessidade de formação de recursos humanos em áreas variadas, a falência administrativa do modelo educacional das camadas dominantes e o crescente dos movimentos sociais levou à revolução de 1930 que, por sua vez, provocou o rompimento aparente com a ordem oligárquica e a franca expansão do capitalismo no Brasil.

Dessa forma, com o advento da era Vargas e a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, uma série de decretos, apresentados pelo ministro Francisco Campos, levou a reformas significativas do sistema de ensino (Santos, 2010).

O período que cerca os anos entre 1931 e 1937, momento em que surgiu o Estado Novo, foi marcado por uma série de ajustes e negociações para a área educacional, sendo que a constituição de 1934 passa a conceber a educação como direito de todos (Art. 149), regida por plano nacional (Art. 150) elaborado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (Art. 152); a educação passa a ser organizada e mantida pela União e seus entes, que por sua vez, são responsáveis por gerir o sistema educacional (Brasil, 1934).

Em 1937, a Constituição outorgada previa o ensino técnico, profissional e industrial; e, nesse mesmo ano o nome de "Escolas de Aprendizes Artífices" foi transformado para "Liceus Industriais". Essa mudança ocorreu em função do desenvolvimento industrial que o então presidente, Getúlio Vargas, almejava.

Entre 1937 e 1942 o ensino técnico profissional não passou por grandes reformas ou modificações, até a Reforma Capanema, que articulou os ideais nacionalistas que subsidiaram o Estado Novo (Menezes & Santos, 2002). Os principais decretos que fizeram parte dessa reforma foram: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 124.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”.

As mudanças advindas da Reforma Capanema foram notoriamente observadas entre os anos de 1942 a 1946, sendo que a síntese das proposições desse novo momento

pode ser apresentada como: a) Proposição dualística do ensino, sendo o ensino secundário preparatório para o nível superior e o ensino técnico-profissionalizante destinado àqueles que se direcionariam ao mercado de trabalho; b) Instauração do sistema "S" (nos dias de hoje formado por 11 instituições, entre as quais Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc) e Serviço Social do Transporte (Sest) que recebe verbas públicas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), mas é administrado pelo empresariado e tem o propósito de contribuir na educação para o trabalho; c) criação do exame de admissão para as escolas industriais.

Em 1942, é promulgado o decreto nº 4.127 que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passo importante na vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo. Essas escolas passam a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, os estudantes formados pelos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação técnica (Brasil, 2009c).

O período situado entre 1946 e 1961 foi de tensão política, e consolidação da estruturação de ensino, sendo que em 1961, lampejos de mudança com relação ao dualismo do ensino começaram a surgir, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico, por meio da Lei nº 4.024/61.

A figura 22, que segue, apresenta referências legais que estruturaram a Educação Profissional e Tecnológica até a primeira LDB.

	Data	Proposta
Decreto Lei Nº 7.566	23/09/1909	Cria as escolas de aprendizes e artífices (Brasil, 1909).
Decreto Lei Nº 19.850	11/4/1931	Criação do Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo, formado por representantes das universidades, dos institutos federais e outros com reconhecida capacidade contributiva ao ensino (Brasil, 1931a);
Decreto Lei Nº 19.851	11/4/1931	Organização do Ensino Superior no Brasil e adoção do regime universitário (Brasil, 1931b);
Decreto Lei Nº 19.852	11/4/1931	Organização da Universidade do Rio de Janeiro (Brasil, 1931c).
Decreto-Lei Nº 4.048	22/01/1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) (Brasil, 1942a).
Lei Nº 4.073	30/01/1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942b).
Decreto Lei Nº 4.127	25/02/1942	Transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. (Brasil, 1942c)
Lei Nº 4.244	09/04/1942	Lei orgânica do ensino secundário (Brasil, 1942d).
Lei Nº 6.141	28/12/1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial (Brasil, 1943).
Lei Nº 8.529	02/01/1946	Lei Orgânica do Ensino Primário (Brasil, 1946a).
Lei Nº 8.530	02/01/1946	Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946b).
Lei Nº 9.613	20/08/1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Brasil, 1946c).
Decreto Nº 8.621	10/01/1946	Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências (Brasil, 1946d).
Decreto Nº 8.622	10/01/1946	Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências (Brasil, 1946e).
Lei Nº 4.024	20/12/1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Figura 22. Síntese do Referencial normativo da Educação Profissional, de 1909 a 1961.

Fonte: Pesquisa documental.

Após a promulgação da primeira LDB, o momento político e econômico do país, está voltado para o desenvolvimento, com um clima de otimismo, implantação da indústria pesada e modernização do Brasil (Romanelli, 2002), sendo a educação profissional marcada pela expansão da oferta de cursos rápidos para atender as demandas específicas de um mercado de trabalho em expansão. Amaral e Oliveira (2007) citam dois marcos desse momento: o Programa de Preparação da mão de obra (Pipmo), do MEC, e o Centro de Aperfeiçoamento para a Educação Profissional (Cenafor), também fomentado pelo MEC.

O período situado entre os anos de 1961 a 1975, marcados pela ditadura militar, uma série de golpes e contragolpes políticos fez com que o campo educacional entrasse em momento de estagnação, sem passar por grandes mudanças (Santos, 2010). Sendo que, em 1971, o ensino médio foi profissionalizado e o país se viu imperativamente compelido a formar técnicos, sendo esse momento marcado pela expansão do número de cursos técnicos e de pessoas matriculadas (Brasil, 2009c).

No ano de 1971, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a States Agency for International Development (USAID) estabeleceram parceria, formalizada na Lei 5.692, que extinguiu a escola secundária e a escola técnica, instituindo a "escola única" e profissionalizante.

Esse momento, nomeado por alguns de "profissionalização compulsória" se estendeu até 1982, com a Lei 7.044. Não obstante tal fato, o ensino propedêutico continuou a ser ensinado, pois, seguindo resolução do Conselho Federal de Educação, foi facultado ao estudante, perfazer apenas 1/3 da formação profissional, o que levou boa parte das escolas privadas a continuarem preparando membros de classes sociais mais favorecidas no âmbito acadêmico (Amaral & Oliveira, 2007)

A partir de 1978, quando as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica

(Cefets), destinados, inicialmente à formação de engenheiros de operação e tecnólogos, deu-se uma importante guinada na educação profissional (Santos, 2010).

Um novo momento de abertura política marcou esse momento, sendo que, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, considerada cidadã por trazer em si o ideário democrático, uma nova LDB começou a ser maturada e um novo Projeto de Lei (PL 1.258-a/88), mais tarde projeto Jorge Hage, começou um intenso, dialogado e exaustivo processo de angariar contribuições e propor encaminhamentos para a nova LDB, que, em 1996, materializou as aspirações e anseios de diversos segmentos, que por quase um século negociaram intempestivamente os caminhos da educação profissional brasileira.

A nova LDB (Brasil, 1996), destina um capítulo à Educação Profissional e em seu artigo 39 apresenta um novo paradigma para essa modalidade educacional que, por sua vez, passa a relacionar-se e a integrar-se com outros níveis de ensino. O ensino técnico perde o estigma de educação profissionalizante (voltada para formação do trabalhador), e acrescenta-se a dimensão investigativa, voltada para a ciência e tecnologia.

Em 1997 foi lançado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) com o objetivo de aumentar o número de vagas, diversificar a oferta de cursos e atender demandas do setor produtivo, nesse momento em franco processo de modernização (SECT, 1997). Em 1999, com o Parecer 16 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica foi instituído um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que, por sua vez, deveriam balizar-se nos princípios da independência e articulação com o nível médio, respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, desenvolvimento de competências para o trabalho, flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização do curso, atualização curricular permanente e autonomia pedagógica para as instituições de ensino (Brasil, 1999).

Até a década de 1990, pode-se dizer que a Educação Profissional se caracterizou pela estruturação e consolidação de sua rede de instituições de ensino, sendo que entre 1909 e 2002, dados do MEC registram a existência de 140 unidades de ensino de educação profissional.

O Decreto 5.154 de 2004 (Brasil, 2004b) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá providências para a Educação profissional, permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. No momento atual, pode-se dizer que em termos de educação básica (que no Brasil compreende três etapas: a educação infantil - crianças de 0 a 5 anos, ensino fundamental – 6 a 14 anos e o ensino médio- 15 a 17 anos) a relação com a educação profissional apresenta sinais de maturidade (Frigotto, 2010). Em se tratando do ensino médio e técnico, o momento é de superação de dualidades e de traçar caminhos novos para a educação profissional (Machado, 2010; Moura, 2010).

Em síntese, pode-se perceber que a História da educação brasileira é necessariamente uma história de hegemonias, que reflete a luta entre classes e distintos interesses de cada classe (Santos, 2010). O resgate histórico da educação profissional possibilita perceber que, na perspectiva das classes dominantes, a educação profissional deveria ser capaz de formar, em termos técnicos, contingentes sociais de trabalhadores a fim de subordiná-los às demandas do capital (Frigotto, 2003). Para outros, a educação profissional foi a possibilidade de que as técnicas, como conhecimentos processuais, fossem resgatadas e valorizadas, ao revelarem saberes inerentes ao fazer profissional, presentes nas práticas e também evidenciarem teorias consistentes, o que resultaria em avanço na educação profissional (Barato, 2002; 2004).

A educação profissional no Brasil, por sua vez, não foge à regra do mundo globalizado e excludente e, após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Profissional passou a figurar em capítulo específico e,

como seguimento do que foi proposto pela Constituição Federal de 1988, apresenta a educação profissional na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão, associando o direito à educação e ao trabalho (Cordão, 2010).

Na redação dada pela Lei 11.741, de 2008, que altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 39, da LDB, a educação profissional passa a ser exposta da seguinte maneira:

> A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.
>
> § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
>
> I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
>
> II – de educação profissional técnica de nível médio;
>
> III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
>
> § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O momento atual se caracteriza pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que, em 2005, com a publicação da Lei 11.195, iniciou a primeira fase de um plano de expansão da rede, com a construção de 64 novas unidades de

ensino e que, após mais de um século de existência, não aparenta sinais de cansaço, mas sim a vitalidade de uma etapa de consolidação (Brasil, 2009c).

A Figura 23. Apresenta um recorte de dois momentos da expansão da rede federal de educação profissional e apresenta seu crescimento

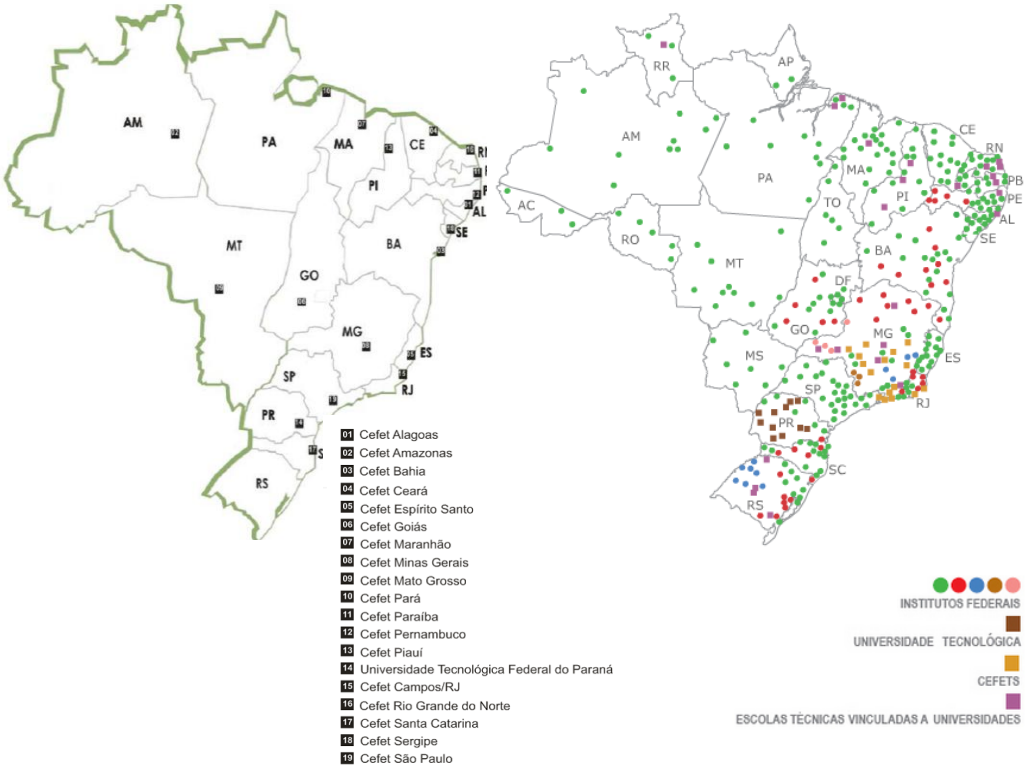


Figura 23. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de 1909 a 2011.

Fonte: Brasil (2009c) e Brasil (2011).

O momento atual se caracteriza pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que, em 2005, com a publicação da Lei 11.195, iniciou a primeira fase de um plano de expansão da rede, com a construção de 64 novas unidades de ensino e que, após mais de um século de existência, não aparenta sinais de cansaço, mas sim a vitalidade de uma etapa de consolidação (Brasil, 2009c).

A Rede Federal de Educação Profissional está vivenciando a maior expansão da sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país e, nos últimos sete anos, o Ministério da Educação entregou à população várias unidades das 214 novas

previstas. Para assegurar o crescimento, o Ministério da Educação investiu R$ 1,1 bilhão, gerando 500 mil vagas nas mais de 354 escolas de Educação Profissional e Tecnológica em todo o país.

Nestes termos, desde 1909, quando foram criadas as escolas de artífices para atender, prioritariamente, os interesses dos empresários da indústria, até o momento atual, marcado pela integração de níveis diferenciados de formação que atendam a interesses diversos e formação de rede federal de ensino, que possa apoiar o país na consolidação de momento desenvolvimentista, a Educação profissional foi concebida e reconhecida por muitos aspectos, não se podendo falar de uma "Educação Profissional", mas sim, mais ponderadamente, de vários momentos onde formar para o trabalho - Educação Profissional - tornou-se protagonista de interesses distintos.

O momento atual caracteriza-se ainda, pelos diversos esforços de superação da dualidade de interesses e público-alvo a quem se destina a educação profissional e apresenta como traço diferenciado a participação dos grupos e representantes da sociedade em prol da ampliação da qualificação dos trabalhadores, do desenvolvimento de profissionais qualificados para impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico, mas também, possibilitar mudanças no quadro social brasileiro.

Em termos de metas, o Plano Nacional da Educação (2011-2020) estipulou para a educação profissional diretamente duas metas, a meta 10: "Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio." e a meta 11: "duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.".

Fischer (2010a), ao analisar os desafios futuros da pós-graduação no Brasil, propõe a seguinte articulação entre os eixos de formação acadêmico e profissional. Segundo proposições da autora, os próximos anos devem se caracterizar pelas possibilidades de

integração entre os eixos (acadêmico e profissional) bem como entre os níveis de ensino básico (ensino fundamental e médio) e ensino superior (Graduação – Bacharelado, Licenciatura e Graduação Tecnológica; Especialização; mestrado – acadêmico e profissional e Doutorado – acadêmico e profissional).

Figura 24**.** Integração do Eixo Acadêmico e do Eixo Profissional.

Fonte*:* Fisher (2010a).

A análise dos elementos históricos da educação profissional revelou que, tradicionalmente, esteve ela associada às camadas menos favorecidas e, consequentemente, sofreu as consequências da marginalização e do estigma assistencialista. Se em um primeiro momento, suas ações foram focadas na formação de "ofícios" e, em outras, tornou-se pragmática e direcionada aos interesses de setores produtivos, hoje, a renovação, ampliação do escopo e compromisso com o desenvolvimento da ciência e tecnológica circunscreve a atuação da educação profissional e redesenha seu futuro.

2.2.2 A Lógica das competências e a educação profissional

Competências, dizem respeito à capacidade dos indivíduos apreciarem ou resolverem com sucesso questões e situações relacionadas a determinado assunto, decorrem do processo de formação pelos quais os indivíduos passaram e do contexto no qual eles desenvolveram suas experiências.

Segundo o parecer CNE/CEB (Brasil, 1999), o conceito de competência é controverso e polifonicamente definido. Dessa preocupação depreende-se a necessária delimitação conceitual quando no uso do termo. Competência profissional, de acordo com o referido parecer, é entendida como a capacidade de agregar, articular, mobilizar e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Três elementos centrais são apresentados como parte desse constructo: conhecimentos, habilidades e valores.

Conhecimentos estão associados a saberes; *habilidades* devem ser compreendidas como o "saber-fazer" relacionado à prática do trabalho, sendo que esta não se resume à mera ação motora. O terceiro elemento constituinte são os *valores*, expressos no *"saber-ser"*, na atitude relacionada ao julgamento da pertinência da ação, na qualidade do trabalho, na ética do comportamento, na convivência participativa e solidária, nas iniciativas e na criatividade.

Segundo Fidalgo e Fidalgo (2007), o momento atual traz consigo um imperativo para se introduzir a lógica das competências no contexto educacional e, mais especificamente, no contexto da educação profissional, uma vez que nesse último, conhecer, "saber-fazer" e "saber-ser" não podem ser impunemente dissociados. Isso se dá porque os saberes produzidos pela educação profissional se articulam com o contexto do mundo do trabalho. Assim sendo, a lógica das competências pode ser traduzida como a

articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes que mobilizam a capacidade de apreciar, decidir ou fazer alguma coisa inteligentemente e criativamente.

Cordão (2010), em sua leitura do conceito de competências apresentado pela LDB (Brasil, 1996) que, por sua vez, resgata o do parecer CNE/CEB (Brasil, 1999), discute que a chave para compreensão do conceito de competência profissional está na apreensão da noção de mobilização, articulação e prática de conhecimentos, habilidades e atitudes, valores e emoções, esse eixo central agregador de conceitos e o que possibilita entender o que é necessário a um trabalhador, para que ele tenha condições efetivas de oferecer respostas cada vez mais originais e criativas aos desafios cotidianos do seu trabalho e de sua prática social, esteja ele na organização empresarial, na família ou na comunidade onde viva e atua (Cordão, 2010, p. 11).

Araújo et al. (2010) também apontam a complexidade das múltiplas dimensões conceituais do constructo *competências*, e discutem ainda, a importância da clareza conceitual. O primeiro ponto que deve ficar claro diante da polissemia conceitual de *competências* é a sua origem transdisciplinar, visto que diversas disciplinas utilizam o conceito de competências em seus postulados, sem que apresentem uma explicitação conceitual e terminológica.

Ressalta-se também que distinguir conceitual e terminologicamente competências, não é tomar partido em movimento de defesa (ou contra) um determinado conceito "ideal" ou "verdadeiro", apenas identificar orientações acerca de qual seara de reflexão essa discussão se insere. A esse respeito, Demo (2008), discute que a defesa de um ou outro conceito de competência não constitui ação recomendada, uma vez que, em maior ou menor grau, a definição adotada por cada autor revela as intenções e interesses do próprio autor; discute ainda, que o conceito de competência surge no momento que se desenvolve a reflexão multidisciplinar, e no qual a luta pela universalidade das ideais não se sustenta

mais, tal como visto em outras épocas. Os dias atuais exigem compreensão ampliada para além de conceitos datados e localizados.

A título de exemplo, há polissemia conceitual do termo *competências* nas mais diversas áreas, no Direito, segundo Diniz (2010), *competência* pode ser compreendida como a capacidade do indivíduo exercer o seu direito - Direito Civil; habilidade de um órgão ou agente público ao apreciar certos assuntos - Direito Administrativo; ou ainda, o poder conferido a um magistrado para jurisdicionar em um dado caso - Direito Processual.

Na área da Administração, seara de muitas pesquisas acerca do constructo *competências*, alguns consensos já se revelam, dentre eles: *competência* é um atributo dos indivíduos, sendo formada por conhecimentos, habilidades e atitudes (Durand, 2000), *competências* advêm do processo de aprendizagem, seja natural ou induzido (Zerbini & Abbad, 2010), e envolve assumir responsabilidades quando diante de situações de trabalho complexas. Trata-se também do exercício sistemático da reflexividade no contexto laboral.

A aproximação do conceito de competências com a área educacional e, mais especificamente, com a educação profissional, ocorreu nos idos de 1970 quando questionamentos sobre o conceito de qualificação e do processo de formação profissional e técnica começaram a ser feitos. Fleury e Fleury (2001) pontuam a insatisfação com o descompasso entre o ensino profissional oferecido nas instituições de ensino e a formação ambicionada pelo mundo do trabalho (principalmente da indústria que ansiava por um ensino que atendesse suas necessidades reais de formação). Assim, o conceito de competências, do campo educacional passou a outras áreas, como o campo das relações trabalhistas, uma vez que o mapeamento de competências passou a ser necessário para se estabelecer quais as qualificações necessárias aos postos de trabalho. Chegado aos anos de 1990 o conceito de competência, principalmente da literatura francesa ia além do conceito de qualificação.

Considerando a natureza intrasubjetiva do constructo, pesquisadores da área de Psicologia analisaram as competências e sintetizaram suas contribuições da seguinte maneira: a) o conceito de *competência*, comumente empregado na literatura educacional, está associado a dois modelos de concepção de inteligência, a inteligência cristalizada e a inteligência fluida; b) *competências*, a partir do modelo de inteligência cristalizada, está associada à extensão e profundidade de informações advindas da escolarização que, por sua vez, forma um "estoque" de conhecimentos que auxiliam na resolução de problemas; c) do ponto de vista do modelo de inteligência fluida, ter competência é ter capacidade de processamento cognitivo (ou seja, gerar e processar informações), bem como, criar estratégias a partir de informações disponíveis com a organização de esquemas mentais (Primi, Santos, Vendramini, Taxa, Muller, Lukjanenko, & Sampaio, 2001).

A inteligência fluida seria, por exemplo, o pressuposto orientador de Perrenoud (2000), ainda que o autor não faça referência a esse princípio. Para o autor, ter competência é possuir um estoque de conhecimento, utilizado na resolução de problemas, uma vez que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) a fim de solucionar problemas com pertinência e eficácia.

Do ponto de vista da área de sistemas instrucionais, o conceito de competências foi utilizado na área educacional como um substitutivo de objetivos comportamentais. Nestes termos, Lopes (2009) ressalta que o termo *competências* foi adotado por identificar comportamentos mensuráveis e cientificamente observáveis.

A diversidade conceitual associada ao termo *competência* não pode, no entanto levar pesquisadores a incorrerem em compreensões equivocadas e simplistas. Nestes termos, Araújo et al. (2010, p. 2949) advertem que *competências* não se referem "ao treinamento de um conjunto de capacidades que realcem a dimensão técnica profissional" e

nem mesmo podem ser confundidas com “objetivos de tarefas ou desempenhos esperados de determinado perfil, estanque e pré-determinado”.

Araújo et. al. (2010) esclarecem ainda que o conceito de *competências* no âmbito educacional, uma vez equivocados, podem ameaçar, inclusive, os processos avaliativos empreendidos na área. *Competências* são, portanto, atributos dos indivíduos, composto por conhecimentos, habilidades e outros recursos subjetivos, compreendidos como capacidades cognitivas, afetivas e atitudinais. Importante frisar que *competências* se manifestam na articulação dos conhecimentos, comportamentos e recursos, a fim de que decisões sejam tomadas adequadamente e situações-problema sejam resolvidas. *Competências* se articulam, portanto, ao valor de uso, à transversalidade, às formas de ação (individuais ou coletivas) e à temporalidade dos atributos mobilizados.

Valor de uso é, ao mesmo tempo, atributo dos elementos, bem como, recursos mobilizados pelos indivíduos quando solicitados a serem competentes e que os leva a ampliar, integrar e complementar o sentido dos elementos presentes em seu repertório, a partir da mobilização de recursos de outros contextos e relações. Valor de uso se associa à transversalidade, que é a possibilidade de competências desenvolvidas em um contexto, serem acionadas em outros contextos analógicos. Outro atributo de competências diz respeito à forma de ação e de realização da atividade que mobilizam as competências, individuais ou coletivas. Por fim, competências são temporalmente localizadas, pois ocorrem no contexto sócio-histórico das interações humanas e no diálogo com a coletividade (Araújo et al., 2010).

A lógica das competências, acionada no âmbito educacional principalmente quando o foco perpassa pelo processo de avaliação, acaba por suscitar a necessidade de revisão e reconstrução tanto da prática avaliativa quanto do próprio processo de ensino-

aprendizagem, uma vez marcados pelo imperativo conteudista, deixando à margem, elementos essenciais da mobilização de conceitos.

Cordão (2010) discute que o CNE, ao definir as diretrizes curriculares nacionais, orienta sistemas e estabelecimentos de ensino na oferta dessa educação profissional e estabelece como compromisso central o de educar para o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem, aos estudantes, crescentes graus de autonomia intelectual, aprendizado e aperfeiçoamento permanente (Cordão, 2010).

Por fim, pode-se dizer tal qual propõe Le Bortef (1995) que as competências profissionais ativam três dimensões, tal como exposto na Figura 25.

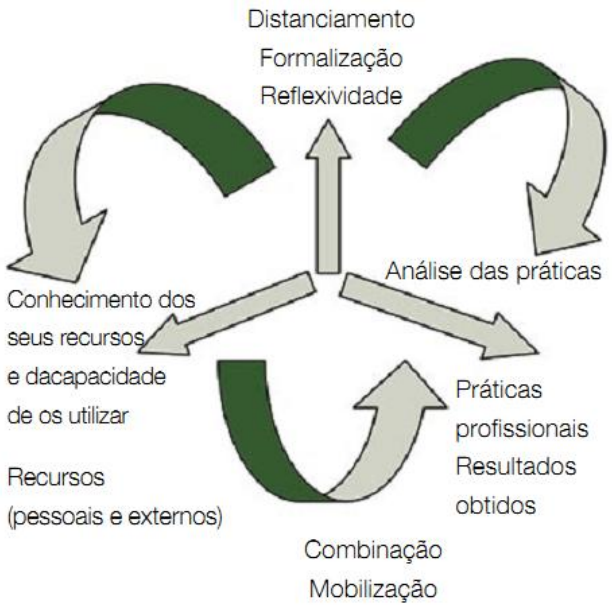


Figura 25. Dimensões das Competências.

Fonte*:* Le Bortef (1995).

A primeira dimensão é a dos recursos disponíveis e engloba, por um lado, os recursos pessoais (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, recursos emocionais) e, por outro lado, os recursos disponíveis no contexto como a competência dos colegas e os mecanismos de suporte da organização.

A segundo dimensão diz respeito às práticas profissionais e os seus resultados; sendo que práticas profissionais devem ser compreendidas como o conjunto de ações desenvolvidas pelos indivíduos ao realizar uma atividade que lhes foi prescrita e ao enfrentar situações que lhe são apresentadas (saber agir e articular diversas situações).

A terceira dimensão diz respeito ao distanciamento e à reflexividade, sendo que o profissional competente é aquele que age de maneira pertinente e que, igualmente, compreende o porquê e o como agir. Essa dimensão exige do indivíduo compreensão do contexto onde se insere, compreensão da maneira adequada de intervir e do melhor momento para fazê-lo.

Em termos de educação profissional, o desenvolvimento das dimensões de competências ganha destaque especial e relevância, por se tratar de uma modalidade de ensino diferenciada e direcionada para a capacitação de competências profissionais requeridas pelo mercado de trabalho, para alavancar o desenvolvimento econômico no Brasil (Santos, 2010).

Pode-se dizer que a lógica das competências tem contribuição especial ao âmbito da educação profissional, insere elementos estruturantes para a trajetória educacional e propõe elementos que questionam o que é qualificar para o trabalho no mundo atual. Estabelece também diretrizes para orientar a avaliação de profissionais e de iniciativas em educação profissional.

2.3 O Desenvolvimento dos Mestrados Profissionais no Brasil.

A pós-graduação no Brasil é marcada pelo reconhecimento público do exigente processo de avaliação, alto grau de flexibilidade organizacional, incentivo a formações interdisciplinares e mecanismos de financiamento específico (Santos & Azevedo, 2004).

Velloso (2004) menciona que cursos de pós-graduação no Brasil estão em funcionamento desde 1960, tendo ele registrado, nessa época, 38 cursos (11 de doutorado e 27 de mestrado). No entanto, a institucionalização da Pós-graduação brasileira ocorreu, formalmente, com o parecer 977 (Parecer Sucupira), de 3 de dezembro de 1965, proveniente da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Federal de Educação (CFE). Esse parecer teve como objetivo esclarecer a natureza e os objetivos desse ramo da educação, uma vez que a definição dos fins e objetivos da pós-graduação, bem como de sua estrutura, não eram claros até aquele momento (Cury, 2005).

Castro (2005), ao analisar a pós-graduação brasileira, afirma que o extraordinário sucesso alcançado nesse nível, põe em descoberto outras searas ainda não ocupadas, sendo duas delas bastante evidentes, a primeira, formada pelos profissionais que se direcionam ao mercado das empresas que, por sua vez, necessitam de profissionais com nível de preparação que ultrapasse a graduação; outra seara, a das instituições de ensino que precisam de professores com perfis diferentes dos mestres e doutores voltados para a pesquisa acadêmica.

Na tentativa de superar lacunas ainda existentes, o momento atual é de reconstrução da pós-graduação, que resgata o mestrado profissional como estratégia de formação para os setores não acadêmicos. Nesse processo, as estruturas de formação acadêmicas direcionadas à formação de professores para o ensino superior, com finalidades claramente voltadas à pesquisa e à docência, manifestam-se, prolixamente, como arenas de interesse e embates que fazem emergir uma agenda de negociações formada por alguns pontos, dentre eles a vocação das instituições de ensino, a dedicação ao ensino e à pesquisa, o compromisso com a produção acadêmica e a gestão universitária, a formação para docência, a preparação de profissionais para outras atividades e segmentos, o

fortalecimento das comunidades acadêmicas entre si e com as agências reguladoras do ensino e da pesquisa (Fischer, 2010b).

Nestes termos, e corroborando com a reflexão desencadeada por Fischer (2010b) e sublinhada por Vasconcelos e Vasconcelos (2010), os MPs emergem como nova categoria de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que têm como desafio tornarem-se estratégias de formação e de avaliação no novo ciclo desenvolvimentista que experimentamos.

Neste cenário de redesenhar investimentos e estratégias, os mestrados profissionais, que também já eram previstos no parecer Sucupira, foram novamente estimulados com o objetivo de possibilitarem formação avançada técnico-profissional em nível de pós-graduação. Fischer (2003) ressalta esse fato e afirma que esse parecer é também, para os Mestrados Profissionais, o primeiro documento regulamentador de sua história.

Nestes termos e recorrendo a Silva Junior (1996), as universidades em busca de se afirmarem como espaços privilegiados para a produção de conhecimentos e, impelidas a diversificarem sua atuação na sociedade, investem em ações que atendam às urgências colocadas pela complexidade social. Com isso resgatam a educação profissional e a formação para o trabalho como parte de seus desafios.

2.3.1 A proposta dos Mestrados Profissionais

Os Mestrados Profissionais são cursos que enfatizam estudos e técnicas direcionados para a formação diferenciada e voltados para alto desempenho e níveis de qualificação profissional. Essa ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. No restante, assim definidos, são idênticos em termos de graus e prerrogativas, inclusive no que diz respeito ao exercício da docência. Os MPs, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, têm a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Brasil, 2002).

Segundo a Capes (2005), atualmente a pós-graduação brasileira é constituída por dois eixos claramente distintos: o eixo acadêmico, representado pela pós-graduação tradicional e o eixo profissional que contempla, exclusivamente, o mestrado profissional (MP). Desde sua previsão inicial, em 1965, até o momento atual, os mestrados profissionais ganharam identidade própria e reconhecimento como alternativa formativa às necessidades e demandas sociais da atualidade.

Ribeiro, em 2005, alertou que o papel dos MPs no desenvolvimento econômico e social do Brasil sustenta-se na constatação de que a sociedade passa por inúmeras transformações e exige, cada dia mais, pessoas qualificadas para os mais diversos setores da sociedade e não somente para a docência e a pesquisa científica; a possibilidade de qualificação tem se ampliado por diversos segmentos sociais, sendo que mestres e doutores são necessários não somente no ensino superior mas também para transferir conhecimento produzido no contexto acadêmico a outros setores da sociedade a fim de que setores público, privado e terceiro setor se beneficiem.

Os Mestrados Profissionais (MPs) têm, dentre seus propósitos, possibilitar aos seus egressos o refinamento de competências que possibilitem agregar competitividade e produtividade às empresas públicas ou privadas onde atuem, bem como, melhorarem a gestão dos setores sociais, do governo, de ONGs e de outras organizações de interesse público, ainda que não estatais, onde quer que esses profissionais estejam atuando. Quanto à formação de pesquisador, embora não seja esse o foco dos MPs, espera-se que as pesquisas dediquem-se a problemáticas de interesse das suas profissões de origem (Ribeiro, 2005). O mestre, nesse contexto, precisa aprender a extrair conhecimentos relevantes da literatura científica, a aplicar e a analisar criticamente o avanço científico e tecnológico da área em que atua. Por esse motivo, a formação cientifica propiciada pelo

mestrado profissional é tão rigorosa e exigente quanto à do acadêmico, porém com objetivos distintos.

Segundo Fischer (2005) os mestrados profissionais surgiram e se reafirmaram como prática de um exercício transformador e têm questionado os meandros da flexibilização e da inovação associadas à pós-graduação brasileira.

Flexibilizar e inovar se materializam nos MPs pela inversão do movimento de desenhos de cursos, ou seja, MPs devem ser desenhados, a partir das necessidades de formação existentes na sociedade, e não apenas em lacunas de competências isoladas de indivíduos. A flexibilidade de currículos e variedade de atividades oferecidas pelos MPs se materializa também: a) em desenhos curriculares diferentes dos adotados em mestrados acadêmicos, sendo que o desejável para os MPs é que abarquem a diversidade de atividades e situações formativas que melhor preparem profissionais para as atividades de seus contextos de trabalho em que os estudantes estão inseridos e que, por vezes, os impulsionaram a ingressarem no MP; b) em formas de ensinar/aprender orientados por competências socialmente desejáveis e estruturadas em modelos de ensino que incorporem reflexão sobre experiências; c) em processo de monitoramento e avaliação contínuos, uma vez que esses cursos assumem o compromisso de estar em processo constante de mudanças e ajustes.

Segundo posicionamento do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF), os MPs não devem ser tratados apenas como opção curricular para pós-graduação, mas sim como um recurso estratégico de mobilização de fluxos e níveis de ensino que incorporam tecnologias e modalidades inovadoras de ensino presencial e à distância (Fischer, 2012).

Em que pese à necessidade de estruturação dos Mestrados Profissionais, a criação de novo formato educacional é um processo laborioso que envolve a superação de dificuldades. Um dos percalços que podem surgir é quanto ao novo formato acadêmico e potencial inovador desses cursos, uma vez que devem se diferenciar pela possibilidade de junção artesanal de múltiplas práticas e saberes, articulação de redes de profissionais e criação de espaços de inovação. Isso significa que os MPs devem firmar sua vocação na superação social e conceitual dos elementos estruturantes dos Mestrados Acadêmicos e, ainda que gradativamente, firmarem-se em compromissos e demandas que sejam provenientes da realidade social (Vasconcelos & Vasconcelos, 2010).

Um dos pontos nevrálgicos da estruturação dos MPs está nos mecanismos de financiamento que garantam a sua sustentabilidade. Fischer (2010a) ao discorrer sobre esse aspecto afirma que os MPs sofrem por "vício de origem" que os limita dentro do contexto das universidades públicas, pois não podem receber financiamento similar ao acadêmico, tampouco serem mantidos por fundos especiais, como os de pesquisa. A autora discute ainda que a carência de profissionais que façam a conexão entre o mundo do trabalho e campos do saber de distintas origens e naturezas gera a necessidade de superar essa lacuna, construir meios de renovar quadros governamentais e formar profissionais que atuem na gestão de empresas, nas diferentes esferas governamentais e no mundo associativo, contribuindo assim, para o desenvolvimento do país.

A Portaria nº 47, de 17 de Outubro de 1995 (CAPES, 1995), foi bem esclarecedora a esse respeito, e alertou que o autofinanciamento dos MPs, a partir de convênios e parcerias era desejado e deveria ser buscado, sendo que, naqueles segmentos em que esse tipo de articulação fosse operacionalmente difícil de realizar, as formas de fomentos tradicionais seriam mantidas.

O histórico dos MPs guarda, porém, elemento que, para alguns, desabonam a sustentabilidade desses cursos, quando associados às universidades públicas e trata-se do fato alertado por Ribeiro (2010), ao elencar que os primeiros cursos de mestrado dirigidos a profissionais não acadêmicos, principalmente na década de 1990, foram desenhados para atender a demandas específicas de agências e empresas que desejavam qualificar profissionais de seus quadros em um contexto nascente de globalização.

Em termos de atividades, segundo a CAPES (1995), tanto a estrutura curricular, quanto as experiências profissionais oferecidas pelos MPs devem advir do mundo real, de demandas da sociedade, da identificação de necessidades e oportunidades, e de mecanismos de avaliação que assegurem respostas às inevitáveis modificações da sociedade. Outro compromisso que os MPs devem ter, segundo a CAPES (1995) é o de integrar os setores acadêmico, empresarial governamental, não governamental e, com isso, possibilitar mecanismos eficientes de intercâmbio com a sociedade e instituições, contribuindo com a qualificação dos seus estudantes e com o desenvolvimento de novos produtos e serviços.

2.3.2 Elementos regulamentadores dos Mestrados Profissionais

Em termos de marcos estruturantes, os MPs, como mencionado anteriormente, tiveram seu marco inicial, juntamente com o início da Pós-Graduação que, a partir do Parecer 977, do relator Newton Sucupira, teve suas diretrizes e a estrutura dos cursos de Pós-Graduação definidas.

Os níveis propostos para a pós-graduação segundo o parecer 977 (Brasil, 1965) são dois: mestrado e doutorado. O objetivo do doutorado é o desenvolvimento de ampla capacidade de pesquisa e, onde isto se evidencie, a partir de defesa de tese que o candidato possui real contribuição para o conhecimento de um tema. O mestrado deve levar o

candidato a sistematizar e dominar um determinado, fato comprovado pela defesa de uma dissertação. Existe subordinação entre os dois níveis. Não obstante tal fato, a obtenção do doutorado não exige a obtenção prévia do mestrado.

Ainda segundo o Parecer 977, a pós-graduação deve ser o auge de um sistema formador que se destine à evolução da pesquisa científica e ao treinamento em nível avançado, sendo que o aprofundamento proporcionado deve possibilitar que os estudantes conquistem um elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de se adquirir no âmbito da graduação.

Dentre os objetivos propostos pelo parecer, pode-se sintetizar: a) a formação qualificada de professores para atender à expansão do ensino superior e, consequentemente, elevando o nível de qualidade nas universidades; b) formação de pesquisadores, habilitados a contribuírem com o desenvolvimento da pesquisa científica em diversas áreas; c) formação de técnicos e intelectuais de alto nível que possam fazer contribuir no desenvolvimento nacional e produtivo em todos os setores.

Ainda que os desafios postos em 1965 com o Parecer 977 tenham sido enfrentados e o cenário atual tenha sido substancialmente modificado, Schwartzman (2001) lembra que a pós-graduação brasileira, deu prioridade ao desempenho acadêmico e aos instrumentos legais reguladores e com isso avançou de maneira positiva. No entanto, criou um sistema voltado para a auto-manutenção que "não consegue produzir uma ciência de padrão internacional, tampouco consegue gerar tecnologia para o setor produtivo ou dar a prioridade devida aos que buscam formação avançada para o mercado de trabalho não acadêmico" (Schwartzman, 2010, p. 34).

Segundo Fischer (2003), as décadas de 1960 e 1970, para a pós-graduação foram os momentos de priorizar os investimentos na formação de pessoal, especialmente para a implantação dos primeiros cursos de mestrado e doutorados. O propósito central dessas

ações foi o de formar docentes e pesquisadores “multiplicadores”. Tal expectativa de fato se realizou e a década de 1980 viu crescer a expansão dos programas acadêmicos, aos moldes dos que formaram os pesquisadores que lá se alocaram e regulamentados pela política de avaliação que se configurava na CAPES. Os anos da década de 1990 foram marcados pela diferenciação progressiva de cursos de especialização, expansão de MBAs e, surgimento dos mestrados profissionais.

Fischer (2003) relata ainda que em 1995, liderada pela CAPES, foi criada uma comissão interdisciplinar para refletir sobre o modelo de pós-graduação e regular e estabelecer parâmetros para a criação de mestrados profissionais. Com isso, chegou-se à Portaria CAPES nº 47, que determinou procedimentos para recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissionais. Essa portaria regulamentou que somente programas de pós-graduação já consolidados poderiam submeter novos cursos, estabeleceu que atividades de ensino e de pesquisa deveriam ser articuladas com vistas à integração com atividades de extensão; a orientação de estudantes somente poderia ocorrer por profissionais com título de doutor e que estabeleceu que os trabalhos de final de curso não precisariam ser, necessariamente dissertações.

Acerca da Portaria 47/2005, Spagnolo (2005) afirma que este documento foi o convite discreto aos programas de pós-graduação já consolidados, para que submetessem propostas de cunho profissional e ousassem a avançar por caminhos ainda não percorridos em um momento de flexibilização da pós-graduação brasileira. A esse respeito, a Portaria da Capes de 1995 foi, segundo o autor, de fato, a primeira regulamentação do mestrado profissional.

Em 1998, com a Portaria 80 (CAPES, 1998), a portaria anterior foi revogada e uma melhor especificação dos MPs foi realizada. Essa portaria explicita a distinção entre duas modalidades de mestrado, acadêmica e profissional, que até então eram oferecidas de

maneira indistinta. Ribeiro (2006), ao comentar a Portaria CAPES 80, de 1998 afirma que, independentemente das diferenças que caracterizem os mestrados acadêmicos e os profissionais, os dois passam por um crivo de rigor da CAPES e têm atestados sua qualidade e, ambos, promovem mudanças no perfil do aluno e um salto qualitativo em sua formação.

A Portaria CAPES 80 de 1998 (CAPES, 1998) estabelece diretrizes acerca da proposição e avaliação dos Mestrados Profissionais (nela citados como profissionalizantes), sendo que, em termos de estrutura curricular destaca-se: a) a necessidade de proposta clara e consistente; b) articulação de ensino com aplicação do aprendido; c) proposta do tempo mínimo de um ano; d) apresentação de trabalho de final de curso com amplo domínio sobre o objeto de estudo. Com relação ao corpo docente: a) necessária predominância de doutores; b) professores com elevada e difundida produção intelectual; c) corpo docente integrado por profissionais de destaque no mercado e comprovada competência; d) possibilidade de regime parcial de dedicação por parte do corpo docente.

Fischer (2010b) afirma que, nos anos seguintes ao movimento estruturador dos MPs, ao final da década de 1990, surgiram polêmicas, polarizações e muitos debates. De um lado, o MEC, a CAPES e o CNE fornecendo regulamentações e investimentos para a oferta de novos cursos e, de outro lado, a comunidade acadêmica, em sua maciça maioria, formada e atuante nos programas acadêmicos e que se dividia entre as áreas que ofereciam e apoiavam os MPs e as que reagiam negativamente a ele. Nesse ínterim, em 2009, foi criado o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, instituído como entidade permanente em 2009.

Em dezembro de 2009, a Portaria CAPES 17 considerou a necessidade de estimular o aumento da formação de mestres profissionais, e reforçou ponto da estrutura curricular

dos MPs (que articulava o ensino com a aplicação profissional e a desejável formação interdisciplinar do corpo docente de doutores).

Segundo Fischer (2010b, p. 357), ao comentar a portaria 07/2009:

> Pela primeira vez, desde a instituição do mestrado profissional pela Portaria Normativa n. 47 (1995) da CAPES, e a subsequente regulamentação feita pela Portaria n. 80 (1998) de 1998, também da CAPES, o Ministério de Educação chama diretamente a si, como poder executivo, a decisão sobre a oferta e a regulação de mestrados profissionais.

Ressalta-se que, em 2009, duas portarias regulamentaram os MPs, a Portaria 07 e a Portaria 17. As duas tiveram a mesma disposição, sendo que a portaria 17 apresenta poucas alterações e adaptações ao texto final. A Figura 26 apresenta síntese dos principais referenciais normativos que regulamentam os MPs.

Referencial	**Data**	**Proposta**
Parecer CNE Nº 977	03/12/1965	Definição dos Cursos de Pós-Graduação. (Brasil, 1965).
Portaria MEC Nº 47	17/10/1995	Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. (Brasil, 1961).
Portaria MEC Nº 80	16/12/1998	Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. (CAPES, 1998)
Portaria MEC Nº 07	22/06/2009	Dispõe sobre o Mestrado Profissional no Âmbito da CAPES. (Brasil, 2009b).
Portaria MEC Nº 17	28/12/2009	Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil, 2009c).

Figura 26**.** Síntese do Referencial normativo dos Mestrados Profissionais, de 1965 a 2011.

2.3.3 Avaliação dos Mestrados Profissionais

A avaliação dos MPs promovida pela CAPES, segue o princípio básico de que essa modalidade de curso visa à formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento socioeconômico, científico-tecnológico e cultural do país. Todas as diretrizes que orientam as 48 áreas de avaliação da CAPES, no que diz respeito à avaliação dos mestrados profissionais, inclusive quanto ao impacto desses mestrados junto aos egressos e à sociedade seguem essas diretrizes.

A Portaria 17/2009 (Brasil, 2009c), a fim de garantir que os objetivos estabelecidos para os MPs fossem alcançados, formulou diretrizes para propostas de MPs, principalmente os artigos 9 e 10 fazem menção aos elementos a serem considerados para fins de avaliação dos MPs. Nestes termos, quanto à avaliação dos MPs, o artigo 9º estabelece:

> A análise de propostas de cursos, bem como o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de mestrado profissional, serão feitas pela CAPES utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas.
>
> Parágrafo único. A avaliação será feita por comissões específicas, compostas com participação equilibrada de docentes-doutores, profissionais e técnicos dos setores específicos, reconhecidamente qualificados para o adequado exercício de tais tarefas (Brasil, 2009c, p. 04).

Sob o tratado no Artigo 9º, merece menção, que a portaria não ressalta, especificamente, quão equilibrada será a comissão, tampouco destaca a necessidade de que os docentes-doutores tenham experiência junto a MPs.

A mesma portaria, em seu Artigo 10º, aponta quais são os indicadores que constituem parâmetros para acompanhamento e avaliação dos MPs e são expostos na figura 27, que segue.

Categoria	Indicadores
I - produção intelectual e técnica (últimos 3 anos)	a) artigos originais, artigos de revisão da literatura e publicações tecnológicas; b) patentes e registros de propriedade intelectual e de softwares, inclusive depósito de software livre em repositório reconhecido ou obtenção de licenças alternativas ou flexíveis para produção intelectual, desde que demonstrado o uso pela comunidade acadêmica ou pelo setor produtivo; 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 experimental ou de aplicação ou adequação tecnológica; i) protótipos para desenvolvimento de equipamentos e produtos específicos; j) projetos de inovação tecnológica; k) produção artística.

Figura 27. Indicadores para avaliação de cursos

Fonte: Brasil (2009c)

Os indicadores contemplam elementos da produção intelectual e técnica, simultaneamente. Não obstante, os impactos do MPs não se restringem apenas aos indicadores de produção intelectual e técnica, mas ampliam-se em mais quatro categorias de indicadores: a) informações sobre o destino dos egressos do curso, incluindo aqui a empregabilidade e trajetória profissional; b) informações, acerca de avaliação dos trabalhos de final de curso dos egressos; c) informações sobre a dimensão e eficácia dos processos de interação com organizações, empresas e instituições tanto por parte dos egressos, quanto por parte do próprio curso, na área de especialização e atuação do curso; d) informações sobre a produção técnico-científica, produção intelectual e a atividade acadêmica do curso.

Fischer (2003), ao refletir sobre o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES, pondera que ele foi concebido e estruturado para aferir o desempenho de

programas e cursos orientados para a formação acadêmica, consequentemente seus parâmetros e enfoque são mais adequados aos cursos dessa natureza.

Ao discutir a avaliação dos MPs, Negret (2008) sugere que o processo avaliativo dos MPs deva considerar indicadores que mensurem desempenho e impactos, de forma clara e não implícita como o até então estabelecido. O autor discute que indicadores de desempenho medem os resultados, tendo como referência, variáveis advindas das metas e objetivos que orientam o desenvolvimento dos programas ou projetos. Um indicador de desempenho aponta conhecimentos novos produzidos, artigos publicados, tecnologias sociais criadas, dentre outros elementos. Indicadores de impacto medem os efeitos que advêm do uso dos resultados dos programas e medem mudanças, ou os efeitos, ocasionados pela aplicação dos conhecimentos gerados.

Em 2010, a CAPES disponibilizou as diretrizes para ficha de avaliação a ser utilizada na avaliação dos MPs para o triênio 2007-2009. Essa ficha apresentou os quesitos e parâmetros a serem empregados nos MPs das mais diversas áreas. A Figura 28 apresenta de sínteses da ficha de avaliação utilizada.

São cinco quesitos avaliados: a) Proposta do curso/programa; b) corpo docente; c) corpo discente, teses e dissertações; d) Produção intelectual; e) inserção social. Cada quesito possui pesos, além de avaliação da sua coerência e completude, estas com os atributos bom, regular ou deficiente.

Segundo a CAPES (2010), indicadores de impacto associados aos egressos devem advir do trabalho de conclusão do egresso e de sua atuação profissional no contexto onde se inserem os egressos, assim como, da própria percepção dos egressos (autoavaliação) e da avaliação de resultados, a partir do julgamento das instituições que recebem os egressos (heteroavaliação) transcorridos, pelo menos, 12 meses da finalização do curso.

Ainda que se observe esforço de sistematizar e agrupar indicadores que avaliem impactos dos MPs junto aos egressos, associando indicadores do curso e na inserção social desses egressos, os poucos itens que se destinam a avaliar os impactos do curso não conseguem abarcar a totalidade de impactos possíveis dos diferentes MPs.

1. Proposta do Curso

Peso: qualitativa

1. Coerência, consistência, abrangência e atualização da área de concentração e linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular;
2. Interação com outras instituições e atenção a demandas sociais, organizacionais e profissionais;
3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e extensão;
4. Planejamento do curso;
5. Articulação com outros cursos acadêmicos do mesmo programa.

2. Corpo Docente

Peso: 15 a 20%

1. Perfil do corpo docente, considerando a experiência profissional e a adequação ao objetivo dos MPs;
2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes ao curso;
3. Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação entre os docentes;
4. Contribuição dos docentes na graduação em atividades de ensino/pesquisa.

3. Corpo Discente, Teses e dissertações

Peso: 25 e 30%

1. Quantidade de trabalhos aprovados e a distribuição em relação ao corpo docente;
2. Qualidade dos trabalhos de conclusão e produção científica, técnica e artística dos discentes e egressos.
3. Impacto dos trabalhos de conclusão e da atuação profissional do egresso.

4. Produção Intelectual e profissional

Peso: 30 e 35%

1. Publicações do curso por docente permanente;
2. Produção técnica, patentes e outras publicações consideradas relevantes, incluindo, neste item, variados tipos de produção técnica profissional, como relatórios de consultoria, pareceres, material didático, projetos, softwares, dentre outros;
3. Vínculo entre a produção técnica e as publicações qualificadas do curso/programa.

5. Inserção Social

Peso: 20 e 25%

1. Impacto do programa, nas áreas social, educacional, tecnológica, econômica, sanitária, cultural, artística, profissional, legal, além de outras;
2. Integração com outros cursos e programas de pós-graduação;
3. Integração e cooperação com organizações e instituições setoriais relacionadas com a área de conhecimento do curso;

4. Divulgação e transparência das atividades e atuação do curso;
5. Percepção dos impactos pelos egressos e pelas organizações beneficiadas;
6. Articulação do curso com outros cursos ministrados pela instituição na mesma área de atuação.

Figura 28. Síntese de Ficha de Avaliação dos MPs usada no triênio 2007-2009

Fonte*:* CAPES (2010).

Segundo concepção do FOPROF (2011) alguns indicadores utilizados na avaliação dos programas acadêmicos podem ser usados para avaliar os MPs, desde que se alterem os seus pesos na composição da métrica. Por exemplo, no quesito produção intelectual, considerar que um aluno em regime parcial de dedicação (perfil típico de aluno dos MPs) tenha a mesma produtividade em pesquisa que um aluno em regime integral (perfil típico de um aluno do Mestrado Acadêmico) evidencia que há discrepâncias no processo avaliativo.

Desde o V Encontro Nacional em 2009, sistematização de propostas para o processo de avaliação dos MPs tem sido realizada pelo FOPROF a partir de cinco grupos de trabalho (GTs), distribuídos de acordo com as grandes áreas de avaliação da CAPES e que no FOPROF agregam maior número de profissionais: GT Interdisciplinar (104 cursos), GT Saúde (68 cursos), GT Ciências Sociais Aplicadas (62 cursos), GT Engenharias (55 cursos) e GT das outras áreas (os outros 63 cursos de outras áreas).

A partir de esmerados encontros e debates, ao final do ano de 2011 foram sintetizadas contribuições para avaliação dos MPs em alguns tópicos: a) necessidade de elaboração de um parâmetro avaliativo – *Qualis* Tecnológico; b) criação de métricas diferenciadas para os MPs; c) Formar comissões a partir de banco de avaliadores habilitados para avaliarem a Educação Profissional; d) mudar a escala de conceitos dos MPs para A, B, C, D e E; e) adaptação de alguns instrumentos de avaliação clássicos, desde que se tenha "calibração diferenciada"; f) construção de instrumentos complementares de avaliação - *Qualis* Técnico para "medir" inovação e inserção social; g)

desenvolvimento de APCN e Coleta CAPES adequados às alterações dos indicadores e métricas de avaliação do MP, inclusive identificando associação com programas acadêmicos.

Ao discorrer sobre avaliação de MPs Paixão (2012) relata que o sucesso dos egressos e o desenvolvimento da capacidade do estudante de intervir positivamente no ambiente de trabalho favorecem a produção técnica, intercâmbios e parcerias e aplicabilidade para projetos desenvolvidos. Nessa seara, entretanto, poucas avaliações dos mestrados profissionais, considerando seus egressos, têm sido realizadas. Desta forma, após usar técnica Delphi e grupos focais em pesquisa empírica, o autor propôs lista de indicadores a serem utilizados na avaliação de MPs. A Figura 29 apresenta a referida lista.

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.
2. **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).
3. **Aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional.**
4. **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. **Publicação em periódicos de cunho técnico.**
6. **Relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto.**
7. **Parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas).**
8. **Publicação em periódicos e anais de eventos de cunho científico.**
9. **Comunicações com o público técnico e geral** Jornais, apresentação de trabalho em congressos técnicos, publicação em conferência, programa de rádio ou televisão, sites.
10. **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**.**
12. Alunos com trabalho formal em organizações Registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais.
13. Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa.
14. 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.
15. Inserção de alunos e/ou egressos em setores de P&D dentro das organizações (quando existente).

Figura 29. Lista de indicadores para avaliação de Mestrados Profissionais

Fonte: Paixão (2012)

A lista de indicadores reflete a preocupação com o desenvolvimento de competências técnicas nos MPs e o reconhecimento da produção científica e não científica como parte do processo avaliativo. Além disso, o acompanhamento do egresso pós-curso é apresentado como elemento do curso a ser avaliado e que possibilitaria reconhecer impactos do curso. Essa relação de indicadores consegue ampliar a ficha de avaliação proposta pela CAPES (2010) e contemplar algumas preocupações apresentadas pelo FOPROF (2011) ao longo dos anos. Ainda que apresente algumas melhorias, a lista tem indicadores imprecisos e talvez pouco válidos, pois mistura níveis de avaliação e confunde aprendizagem, transferência, efeitos e impactos sobre os egressos e ambientes de disseminação e aplicação do aprendido, sendo que estudos futuros devem considerar tais considerações.

Ao analisarem a ficha de avaliação da CAPES, Ribeiro e Vinhaes (2012) apontam a existência de dois caminhos possíveis para ajustes e reformulação do processo avaliativo empreendido junto aos mestrados profissionais. Um deles seria caracterizado por uma proposta de cunho mais conservador, a ser colocada em prática em tempo mais reduzido (política incremental) e outra proposta, de cunho disruptivo (política inovadora), que

traduz mudanças que podem se materializar nos próximos anos e precisam ser amplamente discutida para total implementação.

A proposta conservadora apresenta como diretrizes a valorização dos objetivos da Portaria CAPES 17 de 2009 (BRASIL, 2009), tais como: capacitação de profissionais qualificados, transferência de conhecimento para a sociedade, promoção da articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas e contribuição para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. A Figura 30 apresenta uma síntese das proposições da autora.

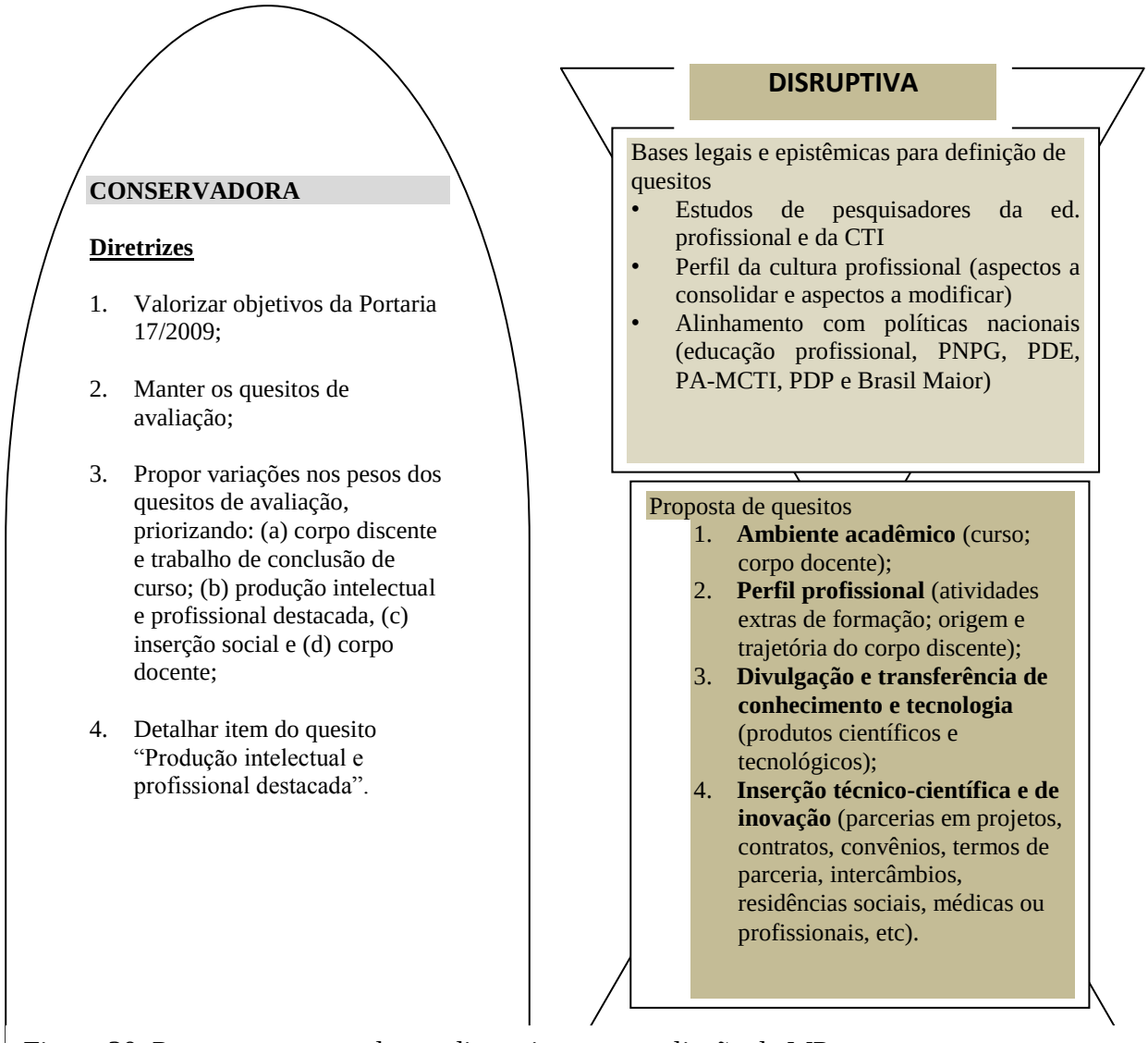


Figura 30. Proposta conservadora e disruptiva para avaliação de MPs

Fonte: Ribeiro, 2012

Além disso, Ribeiro (2012) propõe detalhar item do quesito “Produção intelectual e profissional destacada”, manter os quesitos de avaliação e realizar variações nos pesos dos quesitos de avaliação, priorizando: a) corpo discente e trabalho de conclusão de curso; b) produção intelectual e profissional destacada; c) inserção social; d) corpo docente. A proposta disruptiva tem como diretrizes para formulação a consideração de um comitê avaliador formado por diversos atores que se relacionam com os MPs, dentre eles: comunidade científica (70%), representantes do governo (10%), setor empresarial/EES (10%) e sociedade civil (10%). Sugere considerar como bases legais e epistêmicas para definição de quesitos referências normativas e bibliográficas (Estudos de pesquisadores da educação profissional e da área de CTI, o perfil da cultura profissional e alinhamento com políticas nacionais - educação profissional, PNPG, PDE, PA-MCTI, PDP e Brasil Maior). Em sua proposta disruptiva são apresentados os seguintes quesitos a se considerar: a) ambiente acadêmico (curso; corpo docente); b) perfil profissional (atividades extras de formação; origem e trajetória do corpo discente); c) divulgação e transferência de conhecimento e tecnologia (produtos científicos e tecnológicos); d) inserção técnico-científica e de inovação (parcerias em projetos, contratos, convênios, termos de parceria, intercâmbios, residências sociais, médicas ou profissionais, etc.).

Além dessa lacuna, que concerne à objetividade e que o trabalho de Ribeiro (2012) sugeriu avanços, as avaliações propostas pela CAPES, ainda não contam com algoritmos desenvolvidos para tratar de parâmetros específicos para Mestrados Profissionais, ainda que exista um esforço de empregar métodos de auxílio multicritério à decisão (Neves e Costa, 2006).

Ao efetuarem pesquisa bibliográfica sobre avaliações de Mestrado Profissional, Nepomuceno, Costa e Shimoda (2010) também identificaram lacunas no tocante à avaliação e, em especial, no que diz respeito ao mapeamento das percepções dos impactos

do mestrado profissional sobre o desempenho do egresso. Apontaram também, a necessidade de expandir critérios de avaliação que considerem percepções dos diversos participantes desse processo e a necessidade de realização de avaliações que retroalimentem e fomentem o desenvolvimento dos mestrados profissionais, ou seja, avaliações formativas.

Em síntese, a Portaria Normativa CAPES 17 de 2009 (BRASIL, 2009) e a ficha de avaliação da CAPES (CAPES, 2010) apresentaram avanços em relação ao que é praticado, mas tais diretrizes não são claras ou detalhadas suficientemente em alguns aspectos, de modo a servir de base para propor uma nova ficha de avaliação.

Além disso, a pesquisa bibliográfica evidenciou também a falta de ausculta e consideração dos subsídios fornecidos por fóruns de discussão e publicações acerca da avaliação dos MPs. Por ficarem à margem da definição de novos indicadores institucionais e instrumentos de avaliação (Hortale, Leal, Moreira, & Aguiar, 2010) e não serem considerados elementos relevantes de desempenho e de impacto dos MPs em cada área (Negret, 2008) se tornam oportunas as propostas de avaliação de impacto sistemáticas e que trazem novas luzes ao processo.

Em que pese ao papel social de destaque para os MPs e o crescente incentivo da CAPES à expansão, valorização e diversidade temática desses cursos, ainda há lacunas no processo de monitoramento e avaliação dos MPS, donde seguir firme o debate sobre quesitos e critérios de avaliação (Morgado, 2012).

Paixão (2012) aponta que, por mais que haja tido avanço na área de avaliação de impacto dos mestrados profissionais, pesquisas futuras precisam investir em abordagens quantitativas que se destinem a compreender os tipos de impacto necessários a avaliar, considerando a natureza do mestrado profissional, além de identificar dimensões na literatura provenientes da área de avaliação educacional.

Para Ribeiro (2005), a avaliação dos MPs deve levar em consideração principalmente os seus resultados específicos em termos de impacto do curso nos egressos, o que não é feito com frequência. Sob esse aspecto o autor discute a necessidade de se dispor de dados atualizados sobre o destino do egresso, e apreciação do valor a ele agregado, após um tempo razoável de sua conclusão do curso (de preferência, dois anos).

Em termos de avaliação, os mestrados profissionais são marcados pelo traço da assertividade e da urgência de transferência do aprendido. A esse respeito Buarque (1994) lembrou que a avaliação em educação permite substituir a racionalidade técnica por uma racionalidade ética. A respeito da avaliação em educação profissional, Santos (2010) pondera que há exigência de respostas mais assertivas advindas da avaliação, uma vez que os conteúdos aprendidos precisam caminhar, em paralelo, com a necessidade das empresas; com as relações entre mercado e trabalho, dialogar com bem-estar pessoal-coletivo e com a própria vida, pois se trata de processo contínuo e cumulativo.

Considerações Finais do Artigo 2

Em termos de propostas inovadoras, os Mestrados Profissionais contribuíram sobremaneira para a realização de anseios acumulados ao longo da história da educação profissional, que, por sua vez, reflete combativa luta de classes e múltiplos interesses. Os MPs nasceram com o propósito de diversificar e flexibilizar o escopo de cursos oferecidos à sociedade em termos de pós-graduação e assim ampliarem a contribuição à nova conjuntura de sociedade, marcada por constantes mudanças e troca incessante de informações.

Por essa razão, a análise do desenvolvimento dos MPs no Brasil, surge como tentativa de superação das lacunas referidas por Castro (2005) e que ainda continuam presentes, embora em menor grau, conforme apontado por Schwartzman (2010).

O momento histórico ímpar, marcado pelo desenvolvimento e crescimento do país, revela a necessidade de ampliação do sistema educacional brasileiro. Além disso, aguarda que a pós-graduação brasileira participe desse processo fomentando novas - não só novas - ideias e pesquisas acadêmicas, mas também e, principalmente, estimulando o desenvolvimento tecnológico e a inovação (Brasil, 2010a).

É nesse contexto que se aposta que uma nova ordem lógica de formação, mais integrativa e disposta a dialogar com as esferas da sociedade precisa ser colocada em prática, segundo apontou Fischer (2010). Essa lógica formativa, mais disposta a entrelaçar ensino básico e superior, graduação e pós-graduação se afigura como preocupação constante e, ousa-se dizer, como desafio premente.

Dos fatores que mais se evidenciaram no debate proposto por este artigo foi a indelével constatação que a pós-graduação brasileira nasceu para ser um pilar do desenvolvimento econômico e social do país, conforme se registrou no Parecer 977 (Brasil, 1965). Não obstante tais fatos, a Educação Profissional ainda sofre questionamentos, preconceitos e estigmatizantes.

O disposto aqui revela que o cenário atual é propício ao estabelecimento de pontes entre a academia, representante maior do conhecimento científico, e o mercado, local privilegiado de surgimento de lacunas de competências. Entretanto, muitas indagações ainda se apresentam à educação profissional e em especial aos Mestrados Profissionais. Questões que indagam o propósito, os recursos a serem mobilizadas, as atividades que devem fazer parte do escopo desse tipo de curso, que camadas sociais devem ser os beneficiários e quais os resultados.

A literatura analisada, juntamente com o referencial obtido por meio da analise documental, leva a crer que, os próximos anos, regidos por um novo PNPG, tendem a desencadear uma compreensão maior dos propósitos e possíveis resultados da educação

profissional nos diversos níveis e - por que não dizer? -, ampliar a compreensão do braço armado dessa mudança na pós-graduação, ou seja, compreender o papel e a potencialidade dos mestrados profissionais. Em concordância com Ribeiro (2005) os MPs, tanto em sua estrutura, quanto na prática não têm a pretensão de aumentar a competitividade dos setores produtivos, mas sim de formar profissionais de alto nível, cônscios de seu papel e responsabilidades com o desenvolvimento profissional e tecnológico do país e dos diversos setores que formam a sociedade.

Em termos de lacunas, alguns pontos se destacam. Com relação à educação profissional em seus tantos níveis, discursos apaixonados, contundentes e inflamados não faltam, tampouco os pressupostos epistemológicos para balizar o viés dado às reflexões da trajetória da educação profissional. No entanto, uma das lacunas que se apresentam diz respeito a indicadores que evidenciem a trajetória do ensino profissional com relação aos seus impactos na sociedade, não apenas do lado dos agentes reguladores ou do lado das instituições produtivas, mas a partir do foco dos beneficiários da educação profissional, análises transversais e apolíticas, que coloquem em paralelo dados históricos e relatos que não estejam imbuídos dos ranços de um passado pobremente contado.

Outra lacuna percebida com relação à trajetória da educação profissional e seu caminho até o momento atual diz respeito ao ponto de vista étnico racial da população signatária da educação profissional. A literatura por vezes apontou que falar da educação profissional é falar de uma educação para negros, sendo a educação não-profissional a educação para brancos. Esse branqueamento, segundo apontado por Cunha (2000), continua carente de investigações. As repercussões dessa realidade, todavia, estão presentes no debate, como nos debates sobre a política de cotas nas universidades públicas e o direcionamento de fomento à educação superior profissional e tecnológica.

Outra lacuna que a literatura faz evidente diz respeito à forma pela qual ocorre a articulação teoria e prática, o modo como as competências se constroem, associadas às trajetórias individuais e sociais próprias às relações e aos contextos vivenciados, na área educacional, são afetados diretamente pelas mudanças pedagógicas e políticas das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o que, consequentemente, gerou a necessidade de se investigarem as trajetórias de formação profissional a partir de alternativas avaliativas que evidenciem a articulação de competências (Araújo et al., 2010).

Com relação aos MPs, a partir do Fórum de Pró-Reitores [FOPROP] e Fórum de Coordenadores de Mestrado Profissional, pontos críticos a avaliação dos MPs foram evidenciados e aspectos importantes questionados, dentre os quais: a formação dos comitês de avaliação da CAPES, a necessidade e os caminhos para a autonomia de parâmetros para os processos de avaliação (acadêmica e profissional), alternativas para a sustentabildade dos MPs, e os verdadeiros impactos causados pelos MPs, como estratégias diferenciadas de formação de profissionais.

Em termos de lacunas, pode-se dizer que o momento atual é de avaliação das iniciativas já adotadas, a fim de que o novo momento de expansão seja frutífero e próspero Destarte, a amplitude do impacto dos cursos já existentes precisa ser identificada, questionada e sistematizada em toda sua abrangência.

Resumo do artigo 3: O uso de Modelos Lógicos na Avaliação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS)

Essa pesquisa teve como objetivo discutir o uso de modelos lógicos na avaliação do MMDGS, assim como, identificar as contribuições do uso de imagens e figuras em avaliações de programas. Modelos Lógicos são referenciais de avaliação sensíveis aos diversos componentes de um programa e revelam o quão plausível pode ser uma avaliação e como um programa pode funcionar. Como ferramenta auxilia na quantificação e caracterização das atividades e resultados do programa, além de reconhecer a relação entre seus componentes. Modelos Lógicos explicitam-se por meio de figuras e elementos gráficos para representação esquemática dos componentes de um programa e do relacionamento causal entre eles. O uso de modelos lógicos na avaliação do MMDGS ocorreu em oito etapas: a) levantamento de dados relacionados ao programa; b) análise documental; c) descrição dos elementos descritivos e prescritivos do MMDGS; d) descrição das questões a serem investigadas; e) definição e organização gráfica dos elementos do modelo lógico; f) investigação das relações de causalidade entre os elementos do modelo; g) verificação do modelo lógico junto aos constituintes do programa; h) entrevistas de avaliação de impacto do curso no desempenho dos egressos. Destaca-se que, diferentemente do observado na literatura, que o processo aqui realizado ensejou que as etapas cinco, seis e sete, fossem realizadas por quatro vezes, até que se pudesse chegar a consensos sobre a percepção dos componentes do programa avaliado. Foram realizadas análises comparadas das relações gráficas pelos participantes, em paralelo com análise do conteúdo manifesto nesses momentos de construção e validação. Os modelos lógicos suscitados permitiram reconhecer elementos basilares do programa no que diz respeito à estrutura, relações e variáveis; possibilitaram também, reconhecer a evolução do programa na percepção dos egressos das três turmas e identificar elementos do processo formativo empreendido pelo MMDGS, bem como, a amplitude dos efeitos nos egressos e nas instituições afetadas por eles.

Expressões-chaves: Avaliação de Programas, Modelos Lógicos, Mestrados Profissionais.

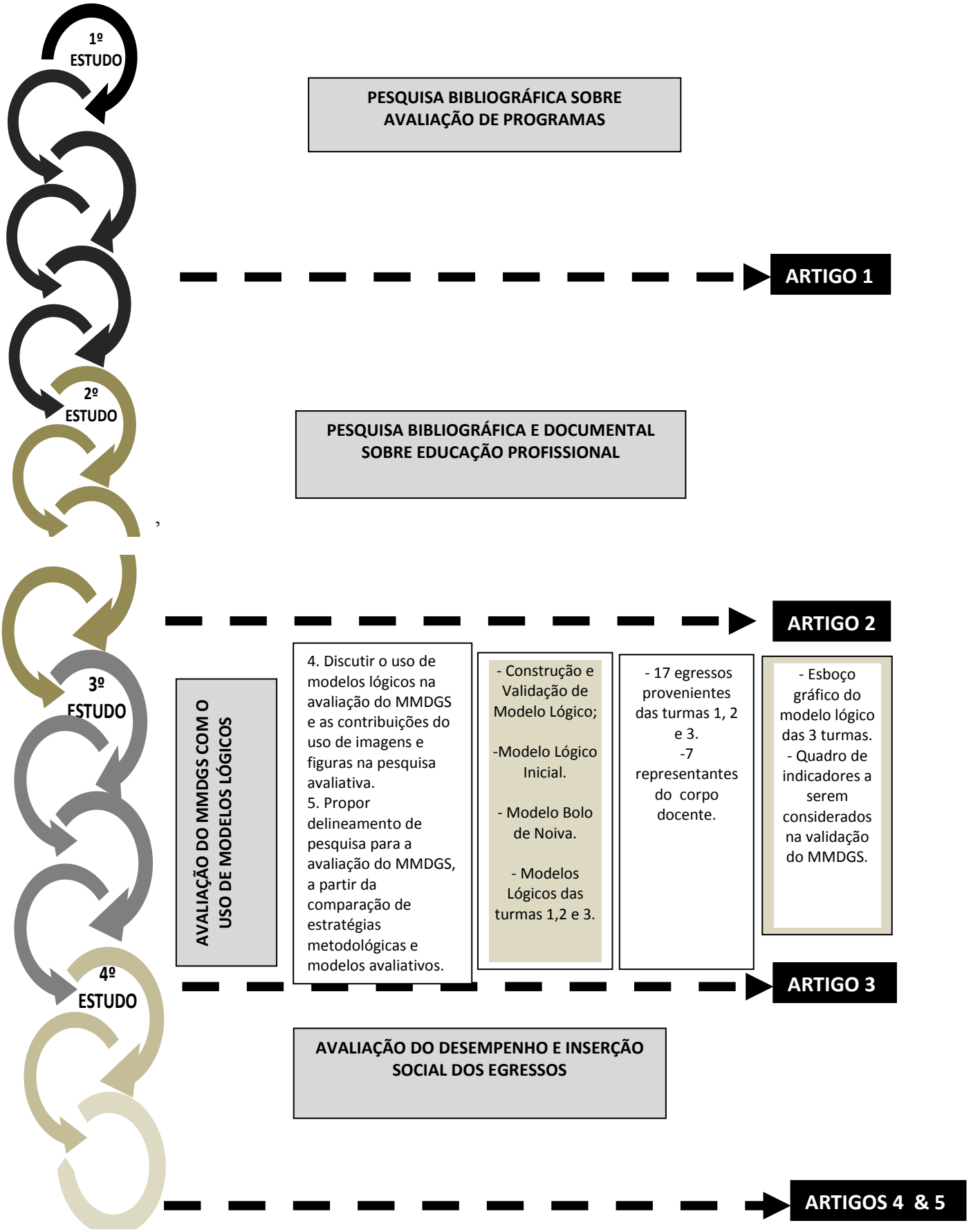


Figura 31. Organizador avançado com destaque para os elementos do estudo 3

ARTIGO 3

O uso de Modelos Lógicos na Avaliação de Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social

Os Mestrados Profissionais (MPs) são cursos que enfatizam a formação de profissionais já inseridos no mercado de trabalho e promovem o alto desempenho em nível de qualificação profissional (Brasil, 2002). Em termos de avaliação, a CAPES sistematizou para os MPs quesitos de avaliação a partir de fichas técnicas, considerando que esses cursos exigem um rol de critérios avaliativos diferenciados.

As avaliações propostas pela CAPES, ainda não contam com algoritmos desenvolvidos para tratar de parâmetros específicos para Mestrados Profissionais (Neves & Costa, 2006; Ribeiro & Vinhaes, 2012). Nepomuceno, Costa e Shimoda (2010) também identificaram lacunas no tocante à avaliação e, em especial, no que diz respeito ao mapeamento das percepções dos impactos dos MPs sobre o desempenho do seu egresso e apontaram a necessidade de expandir critérios de avaliação que considerem percepções dos diversos participantes desse processo.

Paixão (2012) relata que poucas avaliações têm sido realizadas dos mestrados profissionais, considerando seus egressos. O autor, após usar técnica Delphi e grupos focais em pesquisa empírica, propôs lista de indicadores a serem utilizados na avaliação de MPs, como tentativa de sanar lacunas existentes nesse campo de avaliação.

Avaliar o impacto de programas é um desafio, haja vista a necessidade de respeitar e considerar as diferenças de propósitos e especificidades de cada programa a ser avaliado. Ademais, aspectos relacionados tanto ao contexto onde se insere o programa, quanto aos processos decorrentes da estrutura precisam ser analisados em paralelo com os resultados e seus efeitos. Em se tratando de impacto de programas educacionais, identificar se as mudanças no público-alvo são, de fato, devido à intervenção do programa e não a outros fatores, é aspecto essencial da avaliação, pois dessa compreensão advirá o julgamento de

mérito adequado e as proposições de ajustes.

Nestes termos, processos avaliativos em diversos níveis de análise (Afonso, 2009; Klein & Koslowsky, 2000), refinamentos de técnicas e ferramentas avaliativas (Knowlton & Philips, 2009; Mourão & Laros, 2008), delineamentos robustos de pesquisas (Khandker, Koolwal & Samad, 2010) e teste de métodos mistos quali-quanti (Afonso, 2009) surgem como desafios aos avaliadores e aos processos de avaliação por esses conduzidos.

Avaliações *ex-ante* preveem impactos do programa usando os dados antes da intervenção do programa, e as avaliações *ex-post* examinam os resultados após os programas terem sido implementados. Em que pese ao uso reiterado de dados de antes e depois da implementação do programa, questionamentos são lançados no que diz respeito aos programas que se transformam ao longo do tempo e cujo desenho avaliativo abrange dados somente de antes e/ou depois da intervenção, supostamente não conseguiriam reconhecer os impactos alcançados.

Destaca-se, entretanto que a questão não é se os dados foram coletados antes ou depois da aplicação da atividade do programa. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) discutem que analisar o objetivo do programa, juntamente com o estágio do programa no momento em que irá realizar a avaliação é essencial para a definição do tipo de avaliação que deverá ser empreendida. Durante a concepção e a implementação, a avaliação formativa é a predominante, mas quando um ciclo inteiro da atividade do programa tiver sido aplicado em uma amostra de beneficiários, a avaliação somativa pode ser a predominante.

A questão central a se destacar é que o convívio das duas formas de avaliação a formativa e a somativa é possível e se alternam a cada modificação feita no programa. Se o resultado da avaliação somativa indicar mudanças nos componentes do programa, a etapa seguinte, de implementação das mudanças, irá requerer avaliações formativas e assim por

diante. O processo avaliativo é parte do ciclo de gestão de um programa e vai desde o planejamento, desenvolvimento, controle e acompanhamento até a avaliação dos resultados. O predomínio do formativo ou somativo depende principalmente do estágio em que se encontrar o programa.

Ao analisar a interface entre a área de avaliação corporativa (com as avaliações em tantos níveis que se propõe) em paralelo com a área de avaliação de programas, Oston (2007) sugeriu que futuras avaliações de programas deveriam investir em possibilidades que ampliem o teste de hipóteses, tais como: "atividade 'A' causa resultado 'B'". Nesse sentido, processos avaliativos devem buscar a compreensão dos elementos subjacentes às relações entre variáveis e os múltiplos elementos geradores dos efeitos observados. Ainda de acordo com esse raciocínio, modelos podem ser desenvolvidos e testados para explicar como uma cadeia de eventos em um programa pode levar ao alcance de um objetivo final e a mudanças na sociedade. Para descrição dessas cadeias de causa e efeito é necessária a explicitação de hipóteses sobre o relacionamento entre atividades e resultados, as quais são chamadas de teoria do programa. O modelo lógico, por sua vez, é uma operacionalização dessas ideias de cadeias de causa e efeito, tal como percebido pelos diferentes atores (constituintes ou *stakeholders*) de um programa.

Em suma, Oston (2007) propõe que se deve ampliar a análise de cadeias de causa e efeito, considerando, que a relação de causa na avaliação de programas é a de *innus condition*, tal qual analisado por Belnap (2002) e que pressupõe que existem elementos causadores (ou desencadeadores) de determinados efeitos em programas sociais, que precisam ser identificados, pois formam condições necessárias para desencadear efeitos esperados. Esses agentes causadores, ainda que não sejam suficientes, ao serem identificados, possibilitam compreender a relação causal entre variáveis e ações.

Verificar se o programa foi bem desenhado, se apresenta um plano plausível de

alcance dos resultados esperados é possível a partir da abordagem da teoria do programa. Segundo Cassiolato (2010) a teoria do programa é a articulação da explícita descrição das ideias, hipóteses e expectativas que constituem a estrutura do programa e o seu funcionamento esperado. Sendo que a construção de modelo lógico se orienta pela teoria do programa e favorece a compreensão do que o programa espera alcançar, mas também, favorece entender como o programa espera alcançar. A explicitação dessa teoria é importante porque mostra as hipóteses que as pessoas têm sobre quais causas (atividades) produzirão quais efeitos. Isto é, a teoria do programa, ao descrever o pensamento dos *stakeholders* sobre o que resolve um determinado problema revela o modelo lógico concebido para aquele programa, ou seja, tentativas de descrever essa lógica de causa e efeito dotada de sentido pelos atores envolvidos no programa avaliado.

Para McLauglin e Jordan (2010) modelos lógicos devem ser compreendidos como um conjunto de técnicas de planejamento que descrevem a sequência de eventos de um programa e sintetizam seus principais componentes, de tal forma que se possa prever o desempenho esperado por esses programas. Os autores afirmam também que os modelos lógicos explicitam três estruturas centrais: a) os elementos de contexto, que representam as influências externas ao programa; b) a estrutura do programa (formada pelos recursos, atividades e produtos); c) a estrutura dos resultados (que revela os resultados de curto, médio e longo prazos a serem atingidos pelo programa)

Vale destacar que a descrição do problema que o programa quer resolver, faz parte dos elementos de contexto, sendo que a análise de contexto e a definição do problema indicam as características dos beneficiários. Consequentemente, o problema é percebido antes da implementação do programa, na fase de planejamento, a leitura do contexto envolve, nessa fase, a análise do problema. A concepção do programa é, pois, função dessa análise de demandas sociais (contexto). As atividades são concebidas de modo a resolver o

problema de acordo com as teorias sobre o que resolve o problema.

Na fase de implementação do programa, o contexto continua interferindo nos processos e atividades, bem como nos resultados intermediários do programa. Após a implementação de um ciclo inteiro da atividade para um determinado público-alvo, o contexto continua agindo e serve de fonte de explicação alternativa para os resultados do programa, tanto para mascarar os resultados, como para diminuir ou aumentar a magnitude dos resultados. O contexto, em suma, é fonte de variáveis que precisam ser descritas e monitoradas em todas as fazes do ciclo de gestão de um programa Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Avaliação.

Segundo Knowlton e Philips (2009), o uso de modelos lógicos resulta na descrição dos componentes do programa e nas cadeias de relacionamento (causa e efeito) entre eles e variáveis externas ao programa. Duas são as possibilidades de uso dos modelos lógicos em avaliações de programas, uma baseada na teoria da mudança, nos quais os modelos traçados têm um nível baixo de detalhamento e poucos elementos representativos das relações, tendo foco genérico e utilizando apenas de organizadores gráficos para explicitarem o "fazer" (atividades) e "conseguir" (resultados).

A outra aplicação dos modelos lógicos, amparada na teoria do programa, preconiza que elementos relacionados à transformação do programa ao longo do tempo podem ser captados, uma vez que o nível de detalhamento das informações coletadas é maior, e o escopo avaliativo mais complexo. Por sua vez, as representações gráficas utilizadas no uso de modelos lógicos com a abordagem da teoria do programa captam elementos gráficos e textuais e, com isso, ampliam a possibilidade de ilustração das relações internas entre componentes do programa e deste com o contexto, bem como, possibilitam a compreensão dos múltiplos elementos que fazem parte do problema central abordado.

Segundo Loizos (2002), análises e pesquisas podem empregar e se beneficiarem de

dados visuais, sendo estes entendidos como representações ou conjunto de traços de um contexto maior e mais complexo de relações.

Os modelos lógicos se utilizam de organizadores gráficos para reconhecerem os componentes críticos dos programas, ou seja, aqueles imprescindíveis à cadência lógica desse programa, sem os quais sua eficácia e efetividade estariam comprometidas. Reconhecer os componentes e as relações entre atividades, e de contexto e resultados a partir da percepção dos atores ou constituintes do programa avaliado, é uma estratégia metodológica válida e aconselhável para a avaliação de programas de elevada complexidade. Entretanto, o método escolhido de apreensão do modelo lógico pelos envolvidos (ou as formas, uma vez que podem ser utilizadas mais de uma) constitui o diferencial para uma melhor ou pior compreensão das relações causais estabelecidas (Rogers, 2008).

O uso de ilustrações gráficas das ligações entre os componentes e os resultados, insumos e atividades do programa é um diferencial dos modelos lógicos que, por serem focados na explicitação da teoria do programa, podem apontar resultados e atividades explicativas, o "como" e o "porquê" as relações e componentes observados se estruturam em termos de relações causais. Importante afirmar que os modelos lógicos são ferramentas que dão visibilidade ao conjunto de relações e ações que fazem um programa.

Modelos Lógicos são, portanto, referenciais de avaliação, que explicitam os diversos componentes de um programa, revelam que variáveis devem ser observadas, mensuradas e avaliadas, e indicam hipóteses de relacionamento entre as atividades do programa, seus resultados e variáveis externas que interferem nessas relações. Também explicitam como um programa irá funcionar, caracterizam sua estrutura de execução, seus beneficiários e atores envolvidos, a relação entre seus componentes, identificando as

condições contextuais disponíveis para resolução dos problemas-alvos dos programas, além de explicações alternativas para os resultados.

De modo especial, o uso de modelos lógicos, apresenta como benefícios a possibilidade de analisar o contexto de inserção dos programas avaliados, reconhecer os elementos desse contexto que geram problemas que, por sua vez, são os elementos justificadores das ações dos programas. Modelos lógicos revelam tanto os elementos constitutivos do programa (estrutura do programa e estrutura dos resultados) quanto os elementos do dinamismo das relações que dão sentido à existência do programa, tais como os elementos de contexto e o nexo causal entre esses elementos.

A avaliação de MPs não conta com modelos específicos e já validados em processos avaliativos desse tipo de curso. Desta forma, a abordagem por modelos lógicos pode ajudar a conceber um modelo mais especifico de avaliação de impacto, adaptado à realidade dos mestrados profissionais.

Em síntese, no bojo das transformações estruturais da sociedade brasileira, o momento atual exige redesenho dos mecanismos de avaliação existentes e métodos que valorizem as diferenças entre cursos e ressaltem as contribuições ímpares a serem oferecidas pelos Mestrados Profissionais. Este artigo tem como principal objetivo, discutir o uso de modelos lógicos na avaliação do Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) e as contribuições do uso de imagens e figuras na pesquisa avaliativa.

O texto que se segue está estruturado de acordo com os seguintes tópicos: a) exemplos de aplicação da abordagem dos modelos lógicos na avaliação de programas educacionais; b) apresentação do caso estudado; c) método de investigação adotado, d) resultados, nos quais são apresentados os modelos lógicos provenientes de cada etapa e a parte final destinada às considerações finais.

3.1 Exemplos de Aplicação de Modelos Lógicos em Programas Educacionais.

O uso de modelos lógicos, segundo Knowlton e Philips (2009), alcançou êxito a partir dos anos de 1970, quando refinamentos técnicos importantes foram adicionados à área de avaliação. Nesse momento, a busca por julgamentos dos objetivos de programas, a partir de hierarquias taxonômicas destacou-se como possibilidade orientadora da avaliação e a análise de políticas, programas e projetos começaram a ser avaliados alinhados a objetivos. Nestes termos, reconhecer "quem" (beneficiários) e o que gerou (alcance dos resultados - curto, médio e longo prazos) um programa passam a ser elementos fundamentais.

Cassiolato e Gueresi (2010) afirmam que o uso dos modelos lógicos como orientação metodológica auxilia em diversos propósitos, dentre eles: a construção de referência para a avaliação de programas e a promoção do aprendizado dos atores envolvidos na avaliação. No Brasil, o uso de modelos lógicos em avaliações de programas começou a ser empreendido essencialmente a partir da década de 1990, pela equipe do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), na tentativa de criar diretrizes e uniformidades dos processos avaliativos.

Neste tópico serão apresentados quatro exemplos de aplicação de modelos lógicos, o primeiro programa, "Brasil Alfabetizado" (Anexo 1), desenvolvido pelo Ministério da Educação (Stocco, 2009); o segundo exemplo, o "Programa Segundo Tempo" (Anexo 2) do Ministério dos Esportes (IPEA, 2007); o terceiro exemplo (Anexo 3) ilustra o uso de modelo lógico para um programa de treinamento integrante do conjunto de políticas corporativas do Banco do Brasil, Meneses (2007) e o quarto exemplo (Anexo 4) é o "Programa Nacional de Educação Fiscal" (Brasil, 2008b).

O programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação e Cultura, realizado desde 2003, destina-se a educação de jovens, adultos e idosos. Este programa, desenvolvido em todo o território nacional, faz parte das estratégias de combate ao analfabetismo e é destinado prioritariamente aos municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25% (Brasil, 2012).

O modelo lógico do programa Brasil Alfabetizado foi desenhado em 2007, no conjunto de ações da Casa Cível e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em momento no qual se teve como propósito consolidar o desenho de programas prioritários para o governo. Dois momentos se destacam nesse processo de construção do modelo lógico do Brasil Alfabetizado. O destinado à explicação do problema ou demanda geradora do programa e a construção de referências básicas de avaliação e o segundo, caracterizado pelo esboço da estruturação do programa e dos resultados (Stocco, 2009).

De modo especial, a construção desse modelo lógico evidencia a importância de associar à análise do contexto a descrição dos problemas que justificaram as criação do programa e sua implementação como forma de atender a demandas específicas do público-alvo.

O Programa Segundo Tempo (PST), do Ministério dos Esportes, pode ser considerado o principal agregador das ações e atividades da atuação da Secretaria Nacional de Esportes. Considerado um programa estratégico do Governo Federal tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte na promoção desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (Ferreira, Cassiolato & Gonzalez, 2009).

Com esse propósito ambicioso e com o público-alvo localizado em todo o território nacional, o primeiro passo na elaboração do modelo lógico apresentado no Anexo 2 foi a necessidade de diferenciar os níveis de problemas que nortearam os propósitos do programa. Dessa maneira, na análise inicial do contexto e do problema, foram identificadas

possíveis causas e consequências associadas ao problema a ser abordado. Esse momento foi essencial para orientar as ações necessárias que tornariam efetivas as mudanças previstas pelo programa. Essas “causas críticas” foram definidas como aquelas sobre as quais se deveria intervir de modo a obter maior efeito na direção da mudança esperada.

Após identificação das atividades do programa foram definidos os produtos desejáveis. Esses produtos são bens ou serviços ofertados aos beneficiários do programa para promover a consecução de resultados. Em decorrência dos produtos, os resultados intermediários evidenciam mudanças nas causas do problema que, por sua vez, levariam ao resultado final esperado, que está diretamente relacionado ao objetivo do programa, refletindo a mudança no problema. Para o Programa de Segundo Tempo, o Resultado final esperado é que a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes em situação de risco diminuísse com a prática de esporte no tempo ocioso.

Ao analisarem a proposta do PST, Knijnik & Tavares (2012) reconheceram que apesar de o programa significar um avanço em termos de programas governamentais esportivos educativos, encontra-se limitado apenas ao ensino de esporte. O programa é precário em termos dos seus métodos administrativos e de estruturação pedagógica clara para seus propósitos, o que pode ser observado em seu modelo lógico e nas frágeis relações entre ações, produtos e resultados.

Por fim, o uso de Modelos Lógicos no PST contribuiu especialmente na orientação do enfoque avaliativo e na identificação dos indicadores adequados de monitoramento e avaliação. Segundo Sousa, Noronha, Ribeiro, Teixeira, Fernandes & Venâncio (2010) os resultados intermediários após serem validados, possibilitaram identificar indicadores de eficiência, eficácia, efetividade e impacto do programa.

O terceiro exemplo de uso de modelo lógico, proposto por Meneses (2007), está descrito no Anexo 3. Trata-se de um programa de treinamento em Desenvolvimento Regional Sustentável oferecido por uma instituição bancária.

O Modelo Lógico do Treinamento "Desenvolvimento Regional Sustentável" parece ter sido fundamental na determinação do foco da avaliação realizada e também na proposição de um modelo quase experimental de avaliação, os fatores contextuais sugeridos pelos grupos de validação do modelo lógico e as variáveis identificadas mediante análise documental constituiu etapa necessária ao desenvolvimento do Modelo Lógico. Esse programa de treinamento possui estrutura mais simples e de duração muito menor que a dos programas anteriormente mencionados, de tal modo que os recursos e atividades produzem resultados imediatos. As atividades do programa são descritas no planejamento instrucional do treinamento que, por sua vez, levam a resultados associados aos participantes, ao curso, à estratégia corporativa DRS, à organização promotora do treinamento e à sociedade.

Esse modelo lógico, bastante próximo ao que Knowlton e Phillips (2009) apresentam, revela em sua organização gráfica, a relação entre os elementos entregues pelo programa e os resultados encontrados. Deve-se atentar que, pela natureza do evento educacional, ou seja, um treinamento, as relações entre os elementos são mais diretas e os indicadores de resultados mais facilmente mapeáveis do que os encontrados em cursos de longa duração, mais complexos e mais sujeitos à influência de externalidades.

O quarto modelo lógico é apresentado no Anexo 4 e retrata o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF). Este programa do Governo Federal é uma ação conjunta dos Ministérios da Fazenda e da Educação, sua estrutura e operacionalização estão descritas na Portaria Conjunta, nº 413, de 31/12/2002 (Brasil, 2008b).

O programa surgiu da análise de contexto realizada pelo Governo Federal que identificou a necessidade de desenvolver a consciência tributária tanto em Gestores e Servidores Públicos, como em membros dos Poderes Judiciário e Legislativo. Além desse público-alvo, o foco do referido programa foi também a comunidade escolar e a sociedade civil. Seus primórdios datam de maio de 1996 quando se começou a discutir na esfera federal a necessidade de conscientização tributária. Seus objetivos são diversos e associados aos distintos públicos-alvo. Tem como proposta de mudança na sociedade (Valor Final), contribuir para uma sociedade formada por cidadãos que se relacionam de forma harmônica com o Estado, em seu efetivo e pleno exercício da cidadania.

O modelo lógico do "Programa Nacional de Educação Fiscal", contribuiu para avaliar os resultados da implantação do Programa e identificar as relações estabelecidas entre a situação existente antes de sua implementação e a que veio depois. Além disso, o Modelo Lógico possibilitou orientar o levantamento de dados junto aos beneficiários e participantes para identificar, tal qual um "pré-teste" o grau de conhecimento e de conscientização quanto a aspectos tributários no contexto da cidadania. Os dados levaram à elaboração de questionário sobre o material didático utilizado e os temas abordados durante o ano na avaliação qualitativa da implantação do programa.

Como apresentado acima, o uso de modelos lógicos tem servido de referencial orientador válido em processos avaliativos e por isso, foi tomado como base para o estudo de caso do mestrado profissional em desenvolvimento e gestão social, caso estudado neste artigo e que será apresentado em sequência.

3.2 Apresentação do Caso Estudado: O MMDGS.

O Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) é o objeto de avaliação da pesquisa aqui realizada. Proposto em 2005, é um Mestrado Profissional, gratuito sediado na Universidade Federal da Bahia, e que busca formar

gestores sociais sensíveis aos desafios da contemporaneidade e às transformações sociais, de tal forma que se comprometam com o desenvolvimento e retorno social onde quer que atuem (Fischer, 2001).

Entre os destaques do MMDGS, cita-se a articulação entre disciplinas, escolas e universidades, setores da sociedade, bem como, entre teoria e prática. O MMDGS faz parte do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS) que atua na reflexão de saberes e práticas, relacionados ao desenvolvimento e à gestão social. As atividades empreendidas pelo PDGS e, consequentemente, pelo MMDGS, ocorrem a partir de seis grupos de ação, conforme foi discutido por Fischer, Melo, Schommer e Boullosa (2011).

O primeiro grupo de atividades engloba os resultados advindos da aplicação de modelos de ensino e das práticas didático-pedagógicas criadas para a construção dos referidos modelos; o segundo grupo de atividades resultou na integração da aplicação do modelo educacional em Gestão Social nos níveis de extensão, graduação, especialização e mestrado; o terceiro grupo de atividades trouxe como resultados as atividades de pesquisa, renovadoras das práticas de ensino e suscitadoras de novas tecnologias sociais; o quarto e o quinto grupos de atividades apontaram resultados voltados para a geração e difusão de conhecimentos produzidos (oficinas, seminários, colóquios, rede de pesquisadores e publicações) e, por fim, o sexto grupo de atividades, referente à rede de parcerias criadas pelo PDGS com instituições a que se destinam as tecnologias sociais criadas e veiculadas pelo programa. As referidas parcerias possibilitaram a integração de propostas a interesses locais, regionais, nacionais e internacionais.

O uso de modelos lógicos justifica-se na avaliação do MMDGS por se tratar de instrumento adequado e facilitador: a) da identificação do problema que levou ao surgimento do MMDGS; b) do reconhecimento dos interesses e contextos dos principais atores e grupos de influência associados ao processo de concepção, aplicação e

monitoramento do MMDGS; c) da apreensão das relações e nexo causais estabelecidos entre estruturas, atores e programas.

O uso dos modelos lógicos justifica-se também porque, uma vez que consegue explicitar os elementos, a estrutura constituinte e a dinâmica dos programas, recursos, atividades, produtos e variáveis interferentes, favorece o estabelecimento de indicadores e medidas de desempenhos relacionados tanto ao programa quanto aos indivíduos participantes e beneficiários desses programas.

O MMDGS é um curso gratuito e, em termos de atividades, possui duração total de 540 horas, distribuídas em 36 créditos (14 disciplinas obrigatórias). Residência Social e Dissertação-Projeto são atividades também obrigatórias, mas não contam creditação. O currículo do MMDGS organiza-se em disciplinas, oficinas, seminários, estudos de caso, projetos de aplicação de tecnologias sociais, residência social e dissertação-projeto (trabalho de conclusão do curso) que se distribuem por sequências de ensino (UFBA/CIAGS, 2005).

3.3 Método.

Participantes

Entre 2006, ano de realização do primeiro processo seletivo do MMDGS, até fevereiro de 2012, quando se encerrou a coleta de dados, o MMDGS formou três turmas de gestores sociais. A primeira e a segunda turmas foram formadas por 20 alunos e a terceira turma por 42. Na primeira turma, 85% dos alunos concluíram (N=17), na segunda turma 80% (N=16) e, na terceira turma, 74% (N=31).

Participaram também dessa pesquisa, membros do corpo docente, formado por 14 docentes permanentes, 06 docentes colaboradores e 04 professores visitantes (CIAGS, 2012). A equipe gestora do curso é formada por cinco docentes, sendo que existe uma

coordenação à parte para a residência social. Além dessa estrutura, existe também uma secretaria administrativa, assessoria de comunicação e uma biblioteca especializada em desenvolvimento e gestão social. Esse é o universo estudado e a partir dele foi constituída a amostra deste estudo.

O estudo aqui realizado contou com a presença de 12 participantes na validação inicial e 12 participantes nas validações por turmas. A grande maioria dos participantes foram egressos (17 participantes), com ressalva apenas para a participação da equipe gestora e de dois docentes na validação inicial.

A distribuição de participantes em cada um dos momentos de verificação dos modelos lógicos é apresentada na Tabela 2:

Tabela 2. Participação dos Egressos nas Etapas da Pesquisa**.**

MODELO LÓGICO	**VALIDAÇÃO**			
	Validação inicial	**Turma 1**	**Turma 2**	**Turma 3**
	Dez.2010	Agosto a Setembro 2011		
Apresentado para validação	ML inicial (Figura 1)	ML bolo de noiva	ML bolo de noiva	ML bolo de noiva
Participantes	Equipe Gestora (N = 5) Docentes (N = 2) Egressos (N = 5)	N = 3	N = 4	N = 5
Resultante da validação	ML bolo de noiva (Figura 5)	Figura 6	Figura 7	Figura 8

A verificação do modelo lógico junto aos constituintes do programa foi realizada por quatro vezes, sendo que na primeira verificação, realizou-se oficina com cinco representantes da equipe gestora do curso, entrevistas com dois docentes e mais cinco entrevistas com cinco egressos. Na segunda verificação, com representantes da turma 1 participaram três egressos, na validação com a turma 2, quatro egressos participaram e na validação com a turma 3, cinco egressos participaram.

Os egressos participantes foram, em sua maioria, mulheres (76%), com idade superior a 41 anos, com área de formação predominante em ciências humanas e sociais, com atuação no setor público (44%).

Etapas da pesquisa

Entre os anos de 2009 e 2011, as seguintes etapas foram empreendidas:

1. Coleta de informações relacionadas ao programa, por meio de levantamento bibliográfico e análise documental;
2. Descrição do contexto e do problema abordado pelo programa;
3. Descrição dos elementos descritivos e prescritivos do MMDGS;
4. Descrição das questões a serem investigadas;
5. Definição e organização gráfica dos elementos do modelo lógico inicial (Versão 1);
6. Investigação das relações de causalidade entre os elementos do modelo;
7. Validação da teoria do programa por meio do modelo lógico junto aos constituintes do programa.

Ao final dessas etapas foi produzida uma primeira versão do modelo lógico, uma figura representativa das suposições de relacionamento entre componentes e resultados esperados pelo programa, e um conjunto de 15 itens descritivos dos efeitos do programa no desempenho do egresso, definido em termos de competências e que veio a constituir um questionário de avaliação.

Procedimentos de construção e validação do modelo Lógico

Na primeira etapa "Coleta de informações relacionadas ao programa, por meio de levantamento bibliográfico e análise documental" realizou-se coleta de informações relacionadas ao programa por meio de análises bibliográficas e documentais, sendo que entre as fontes de consultas destacam-se:

- Relatórios das oficinas realizadas entre 2003 e 2011 (Gondim, 2004; Gondim, 2005; Gondim & Fonseca, 2008; Gondim & Melo, 2008; Melo, 2009; Melo & Boullosa, 2007);
- Documentos da estruturação curricular do MMDGS (CIAGS, 2005; Fischer, 2001);
- Ficha de Recomendação APCN/CAPES (CAPES, 2006);
- Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009 (Brasil, 2009b);
- Projeto do Curso: Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (Fischer, 2001);
- Regimento Interno do Curso de Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (UFBA, 2005);
- Manual do Estudante do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Social (MMDGS, 2009).

Para viabilizar este processo, o roteiro de análise documental primeiramente identificou o tipo de material abordado (artigo, documento interno, registro de reunião, vídeo institucional, dentre outros), para, em seguida, localizar elementos referentes a: a) contexto; b) situação-problema; c) atividades; d) público-alvo; e) resultados almejados. Esses aspectos revelam os elementos de contexto, da estrutura do programa e da estrutura de resultados, tal qual proposto por McLauglin e Jordan (2004). Ressalta-se, de maneira especial, a importância de se definir o contexto e reconhecer o problema central do MMDGS na sociedade.

Na etapa dois “Descrição do contexto e do problema abordado pelo programa”, as causas associadas às lacunas de formação em gestão social foram identificadas, bem como, foram realizadas análises das situações de contexto que ensejassem a oferta de um curso como o MMDGS. Nessa etapa, os contextos de gestão social do desenvolvimento e da

atuação em recortes territoriais, além do cenário de atuação do programa foram delimitados.

Entre os elementos do contexto podem ser citados: a) a conjuntura de globalização financeira e urbanização internacional, nacional e local que impactam o desenvolvimento local e regional; b) desgaste no planejamento das cidades e regiões associado ao desenvolvimento local; c) elevadas taxas de desigualdade, exclusão e desemprego; d) momento de reestruturação de polos produtivos e arranjos crescentes entre setor público, privado e terceiro setor no estado baiano; e) crescimento não planejado da industrialização e desenvolvimento de territórios; f) baixa renda da população, o que exige diferentes medidas de gestão social; g) necessidade de programas, projetos e ações inovadoras dentro de princípios da economia solidária (Fischer, 2001).

Depois de compreendidos contexto e o problema central que deu sentido a existência do MMDGS, passou-se à etapa 3 "Descrição dos elementos descritivos e prescritivos do MMDGS", na qual se procedeu a identificação dos elementos relevantes para o entendimento sobre como o programa funciona. Esse procedimento de checagem foi conduzido por meio de indagações do tipo "como" e "por que", procedimento chamado de *forward* e *backward mapping*, no qual se organiza a cadeia de recursos, atividades, produtos e resultados sequenciais associados ao programa esboçado no modelo lógico.

A etapa 4 efetuou descrição das questões a serem investigadas e que se configuram como lacunas a serem investigadas. "Onde" e "em quem" se manifestam os efeitos do MMDGS foram os focos dessa etapa. Buscou-se reconhecer elementos que indicassem se os efeitos do MMDGS se manifestam nos beneficiários ou nos que recebem a ação desses egressos. Algumas perguntas foram lançadas para facilitar essa investigação e são apresentadas a seguir:

- Efeitos no quê (desempenho, motivação, carreira, atividades ou resultados

de grupos, redes, comunidades)?

- Como podem ser integrados os diferentes tipos de efeitos?
- Como relacionar o rendimento do estudante com os efeitos de médio e longo prazo na vida profissional desse egresso?
- Quais são as variáveis preditoras de efeitos em cada segmento beneficiado?
- Em se tratando de mestrados profissionais, como medir impacto no desempenho de egressos?
- Como aferir o efeito da atuação desses egressos na sociedade?
- Quais indicadores adotar?
- Quais fontes de informação são mais eficazes?
- Quanto tempo é necessário esperar desde o término de um programa e a avaliação dos impactos profissionais e sociais desse programa?

Na quinta etapa foi realizada a "organização gráfica dos elementos do modelo lógico inicial para construção da primeira versão do modelo lógico" (Versão 1). Tendo em vista que avaliações não devem apenas identificar elementos integradores, mas também gerar explicações causais válidas. Identificados os resultados associados ao MMDGS, fez-se necessário descrever as relações de causalidade hipoteticamente estabelecidas entre esses resultados. Além disso, o modelo deve ser capaz de supostamente explicar a influência das variáveis contextuais.

A etapa seguinte, etapa 6, compreendeu a investigação das relações de causalidade entre os elementos do modelo. Conforme descrito anteriormente, o MMDGS como mestrado profissional busca promover resultados imediatos, em médio e longo prazos, sendo que nessa etapa os elementos que possivelmente levaram a esses resultados são investigados junto aos participantes e depois explicitados.

Antes de consolidar uma versão final para o modelo lógico, fez necessário submetê-lo à apreciação dos principais constituintes do programa, sendo que a etapa 7 caracterizou-se pela verificação do modelo lógico junto aos constituintes do programa em oficinas nas quais se realizou validação do modelo lógico, separadamente com membros da equipe gestora, docentes do programa e em entrevistas com os representantes das três turmas de egressos.

Quanto às oficinas, o encontro foi proposto em três momentos, conforme descrito abaixo:

1. Apresentação da estrutura do projeto no qual se inseriu a proposição do Modelo Lógico do MMDGS;
2. Respostas individuais às questões descritas no formulário de validação de modelo lógico;
3. Coleta de sugestões e debates sobre pontos que emergirem da atividade.

Nessa etapa foi utilizado um formulário, no qual foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido, foram esclarecidos os objetivos das oficinas, apresentadas as questões norteadoras e todo procedimento que seria empreendido no encontro. No anexo 5, o formulário utilizado nessa etapa é apresentado integralmente.

Quanto às entrevistas realizadas individualmente com dois docentes e cinco egressos, os entrevistados foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos e propósitos da pesquisa, bem como lhes foi garantido o sigilo e a confidencialidade; após preenchimento do consentimento esclarecido, procederam-se às entrevistas.

As entrevistas ocorreram utilizando como referência o mesmo formulário das oficinas (anexo 5). De uma maneira geral as entrevistas individuais duraram entre 40 e 60 minutos. As respostas foram gravadas e literalmente transcritas, a fim de subsidiar a análise do conteúdo.

A ideia inicial era que após o momento de validação do modelo lógico junto aos constituintes do programa, em oficinas separadas com equipe gestora, docentes e representantes das turmas 1, 2 e 3 dos egressos, fossem realizadas análises de conteúdo das contribuições da oficina e sistematizados os indicadores de efetividade do programa. Obstando esse propósito algumas ocorrências se fizeram presentes e exigiram novos encaminhamentos, dentre elas vale citar a ausência de boa parte dos representantes das três turmas de egressos, que mesmo tendo confirmado presença antecipada, não puderam comparecer, e a impossibilidade de conciliar agenda de muitos docentes do MMDGS com a data do encontro, o que fez com que a primeira oficina realizada contasse, essencialmente, com a equipe gestora do MMDGS.

Por essa razão a etapa 7 foi realizada novamente, mais quatro vezes, por meio de entrevistas individuais com estudantes egressos das três turmas formadas pelo programa que se dispuseram a participar na data e horários agendados pela equipe. Na etapa 7, em seus momentos de novas validações, foi usado um segundo formulário com duas questões (Anexo 6) e tomou-se como referência o modelo lógico emergente da validação anterior em oficina e entrevistas. Para melhor compreensão, considerando a figura que emergiu, esse modelo lógico foi nomeado “modelo lógico bolo de noiva”.

Esse novo encaminhamento resultou na reformulação do modelo lógico e de alguns itens do questionário de avaliação do impacto do curso no desempenho profissional do egresso, que após reestruturação inicial, teve que ser desenvolvido e aplicado paralelamente às etapas de avaliação empreendida com auxílio do modelo lógico.

A seguir são apresentados somente os resultados referentes ao processo de avaliação empreendido com modelos lógicos, e provenientes dos quatro momentos de validação com a equipe gestora e os egressos das três turmas. O processo referente à

transformação de indicadores, construção e validação do questionário de avaliação do impacto do curso no desempenho do egresso não fará parte do escopo de artigo.

3.4 Resultados.

Esta seção apresentará os resultados provenientes das etapas de construção e validação dos modelos lógicos. Ressalta-se, entretanto, que os resultados das etapas 1 (coleta de informações relacionadas ao programa, por meio de levantamento bibliográfico e análise documental) até a etapa 4 (descrição das questões a serem investigadas) serviram de base para a definição e organização gráfica dos elementos do modelo lógico inicial (versão 1), fato esse que dispensa a apresentação dos resultados dessas etapas separadamente.

Antes que se pudessem organizar graficamente os elementos do modelo lógico em um organizador avançado, os elementos centrais constituintes do programa foram identificados e são dispostos na tabela 3 que explicita os componentes e as variáveis do MMDGS suscitados nesse momento, apresentando exemplos de indicadores utilizados no processo de avaliação.

Tabela 3. Descrição dos elementos do Modelo Lógico do MMDGS

Componentes	**Variáveis**
Atividades	Definição de Objetivos Instrucionais; Estratégias Instrucionais (oficinas, projetos, residência social, etc); Modalidade presencial; Carga Horária: 540 horas; Curso Gratuito; Número de alunos que entram por semestre: turma 1 (20), turma 2 (20), turma 3 (42); Sequências Residência Social e Dissertação-Projeto.

Componentes	Variáveis
Aprendizagem Dos Conteúdos	S1 - Indivíduo, sociedade e desenvolvimento sócio-territorial; S2 - Desenvolvimento sustentável, cultura e identidades; S3 - Estratégias e instrumentos de desenvolvimento e requalificação territorial; S4 - Áreas de aplicação e escalas de intervenção em desenvolvimento e requalificação sócio-territorial S5 - Tecnologias Sociais em Desenvolvimento Sócio-Territorial.
Efetividade no Desempenho Individual	Elaborar e gerir projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder; Elaborar Diagnósticos; Sistematizar práticas de desenvolvimento e Gestão Social; Gerir criativamente organizações; Potencializar espaços de aprendizagem e engajamento; Difundir socialmente os conhecimentos produzidos.
Efetividade do Curso	Número de Beneficiários Alunos Formados Número de parcerias novas firmadas
Resultados de Longo-Prazo	Impacto do programa no contexto de atuação profissional dos egressos; Impacto do programa nas ações e projetos dos egressos Impacto no desenvolvimento social das instituições atendidas Impacto do programa na rede de pesquisadores em gestão social.
Variáveis Contextuais	Culturais (receptividade ao programa por parte da sociedade e das instituições parceiras, etc.); Estruturais (suporte material, institucional e psicossocial); Pedagógicas (integração professores e alunos, estruturação curricular, etc.).

Após terem sido identificados os elementos centrais que faziam parte do contexto estudado, compreendido o problema abordado pelo programa, a estrutura de resultados que apresenta as relações de causalidade entre os elementos do modelo lógico pode ser sistematizada.

Identificados os resultados associados ao MMDGS, fez-se necessário descrever as relações de causalidade hipoteticamente estabelecidas entre esses resultados (A, B, C, D, conforme figura 32). Além disso, o modelo deve ser capaz de supostamente explicar a influência das variáveis contextuais (a, b, c, d, conforme figura 32).

A etapa 6 compreendeu a investigação das relações de causalidade entre os elementos do modelo.

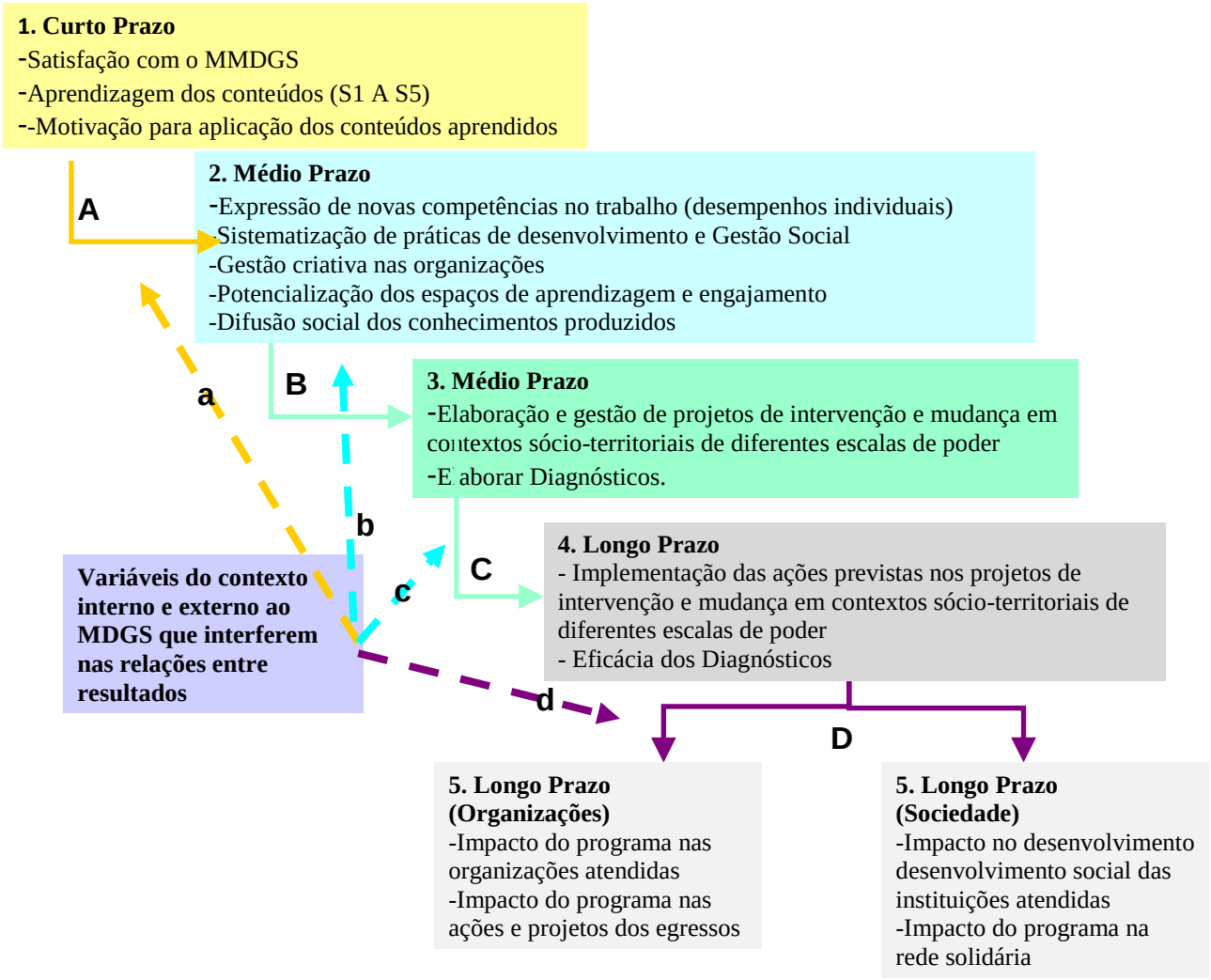


Figura 32. Organização gráfica do Modelo Lógico do MMDGS

Conforme descrito anteriormente, o MMDGS, como mestrado profissional busca promover resultados imediatos (1) em seus participantes, sendo hipotetizado inicialmente que os gestores sociais deveriam sentir-se satisfeitos com o curso e adquirirem conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) necessários à elaboração e gestão de projetos de intervenção e mudanças em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder, bem como à elaboração de diagnósticos valendo-se do conhecimento,

de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber.

A Figura 33 destaca a relação de causalidade especificada.

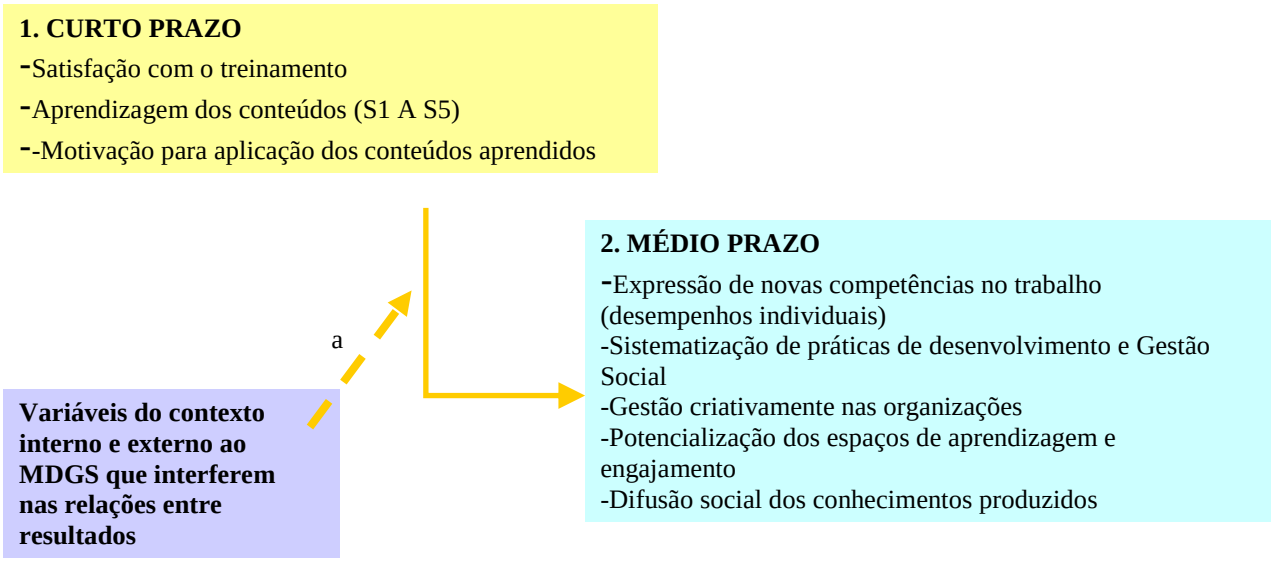


Figura 33. Relações entre resultados de curto e médio prazo.

Assim, ao retornarem ao trabalho, após terem passado pelo MMDGS os gestores sociais (2) estariam aptos a transferir os CHAs aprendidos para o seu contexto de trabalho, expressando novas competências e apresentando os desempenhos individuais esperados. Esses desempenhos referem-se à sistematização das práticas de desenvolvimento e Gestão Social, à gestão criativa nas organizações e interiorizações em diferentes dimensões de tempo e espaço, à potencialização dos espaços de aprendizagem e do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e à busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas a sua área de atuação. Por fim, esses desempenhos referem-se também à difusão social dos conhecimentos produzidos no longo do curso.

Resultados de médio prazo têm como consequência (3) a elaboração e gestão de projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder e também a elaboração de Diagnósticos, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber, fundamentais para a (4) Implementação das ações previstas nos projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder, assim como para a eficácia dos Diagnósticos. Entendendo-se que haveria dois níveis de resultados situados em médio prazo. A Figura 34 ilustra essas relações.

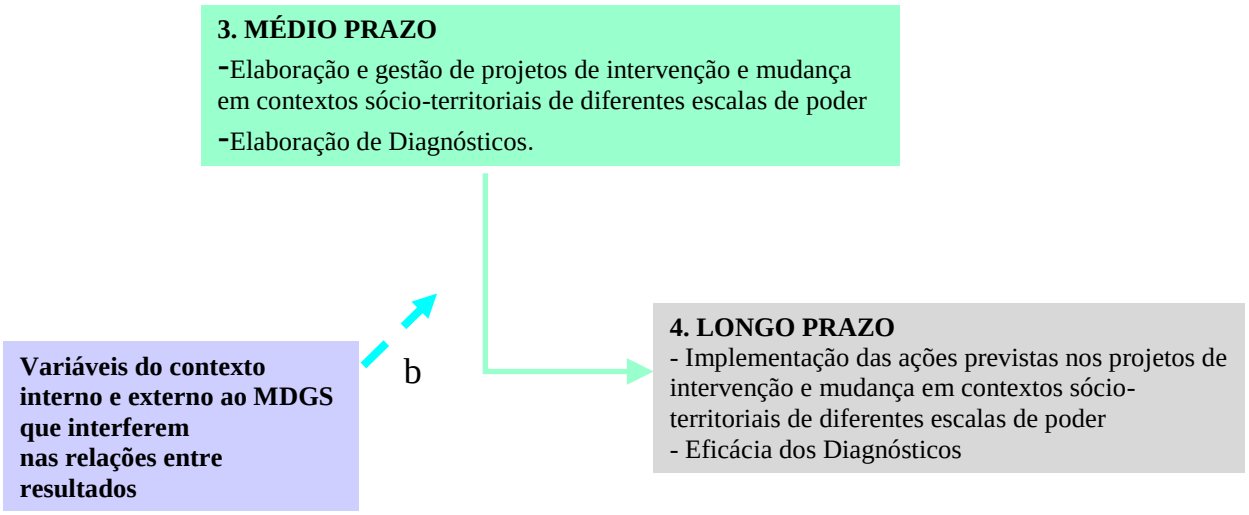


Figura 34. Relações entre resultados de médio e longo prazo.

Ressalta-se que a implementação das ações previstas nos projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder, assim como a eficácia dos Diagnósticos não depende apenas da sua correta elaboração. Outras variáveis do contexto interno e externo à MDGS precisam ser consideradas e tal fato também foi ilustrado na Figura 34.

A partir do alcance das metas das ações dos projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais e da realização de diagnósticos, espera-se alcançar objetivos de longo prazo, que dizem respeito à maior efetividade de atuação dos gestores em decorrência da aplicação das ferramentas de gestão e governança dos projetos de intervenção e dos diagnósticos, o que ajudaria a fomentar a criação de redes sociais solidárias para apoio mútuo e troca de experiências entre gestores e membros dos empreendimentos sociais nos quais estes gestores estão vinculados, ou seja, é a partir da (4) implementação das ações previstas e do diagnóstico que se poderia esperar alcançar os resultados de longo prazo medidos pelo (5) Impacto do programa nas organizações atendidas, Impacto do programa nas ações e projetos dos egressos, Impacto no desenvolvimento social das instituições atendidas, Impacto do programa na rede solidária.

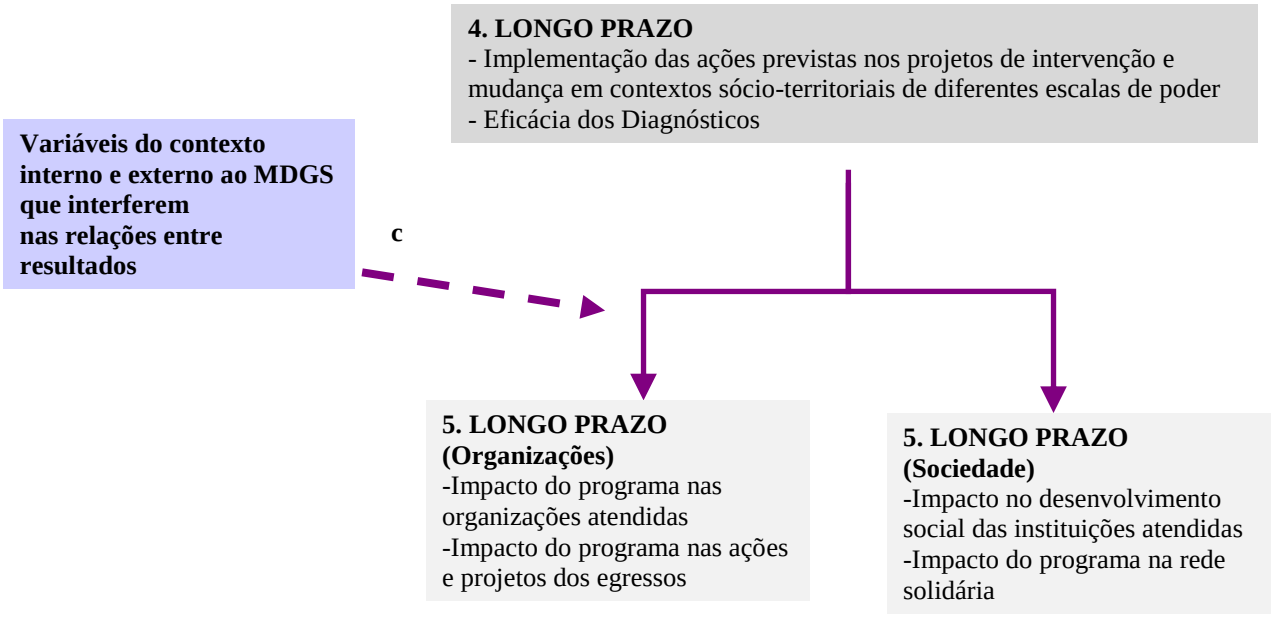


Figura 35. Relações entre resultados de longo prazo.

Como mencionado anteriormente, a ideia inicial foi validar o modelo lógico junto aos constituintes do programa, em oficinas separadas com equipe gestora, docentes e representantes das turmas 1, 2 e 3, o que não foi ocorreu, e a etapa 7 foi realizada

novamente, mais três vezes, por meio de entrevistas com os estudantes egressos das três turmas formadas pelo programa. Esse novo encaminhamento resultou na reformulação do modelo lógico tal qual será apresentado a seguir.

A Figura 32 constitui a primeira síntese organizadora do curso e foi apresentada aos egressos das três turmas e também a membros da equipe gestora do curso. Esta etapa mostrou que a investigação das relações entre os componentes do programa devem incluir também efeitos intermediários, ocorridos durante o curso.

Observou-se, a partir desse processo de validação inicial que havia diversas cadeias simultâneas de relações de causalidade, o que gerou mudanças na representação gráfica e na descrição desses relacionamentos. Além disto, importantes efeitos, inicialmente observáveis apenas após a conclusão do curso, puderam ser observados no transcorrer do curso.

A realização de uma única sessão de validação do modelo lógico, nesta pesquisa, não foi suficiente para que as relações de causalidade existentes entre os componentes e variáveis significativas ao processo de avaliação de impacto fossem corretamente apreciadas. Novas etapas de validação foram necessárias, ampliando significativamente o número de profissionais (professores e egressos) envolvidos no processo de avaliação.

A análise dos dados mostrou que o curso sofreu mudanças ao longo de sua existência, o que levou a questionamentos como:

- Qual é a percepção das diferentes turmas acerca do MMDGS?
- O fato de o curso promover ajustes frequentes, a partir das oficinas avaliativas não levaria à oferta de um MMDGS diferente para cada turma?
- Será que as diferenças entre turmas são significativas ou pode-se fazer um processo de avaliação, considerando que, por mais diferentes que sejam as

turmas e o MMDGS, o curso avaliado é o mesmo e, consequentemente, seus efeitos podem ser considerados a partir das 3 turmas?

Imbuídos desse conjunto de questionamentos, optou-se por realizar novo processo de validação dos modelos lógicos, em separado, com representantes das três turmas e, considerando o modelo lógico na versão após a validação inicial, ou seja, o modelo lógico bolo de noiva (Figura 36), que representou melhor a teoria do programa e incluiu contribuições da equipe gestora e também de representantes das três turmas.

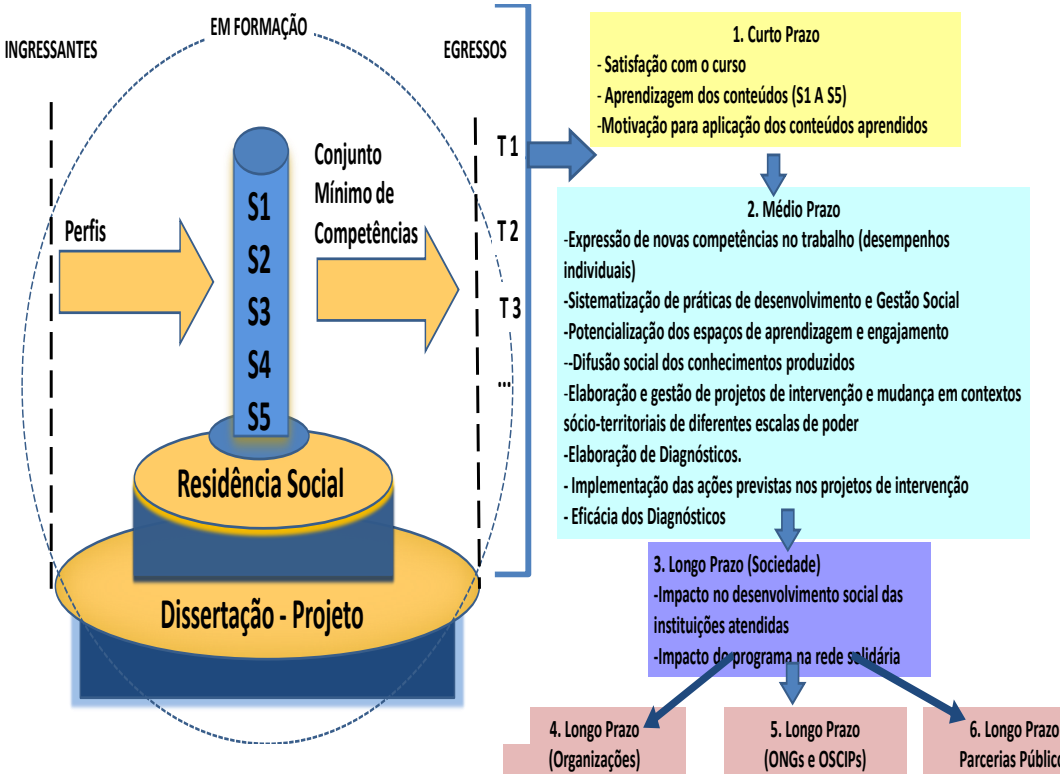


Figura 36. Modelo Lógico Bolo de Noiva (Versão 2).

A segunda versão do modelo lógico contém elementos importantes, não contemplados na Figura 36. Entre eles, o perfil dos ingressantes, uma vez que os estudantes tinham repertórios de entrada, formação e experiências profissionais distintas intra e entre turmas. As atividades do curso ficaram representadas pelas disciplinas (S1 – S5), pela residência social e pelas exigências de avaliação, relativas ao projeto de pesquisa e à dissertação de mestrado. As três turmas de egressos representam os produtos diretos do curso.

Os resultados de curto prazo de consenso foram: satisfação com o curso, aprendizagem dos conteúdos, motivação para aplicar as novas aprendizagens em outros contextos; os resultados de médio prazo fazem referência aos efeitos ocorridos após o curso, definidos, neste contexto, como o impacto do curso no desempenho profissional do egresso.

Entre os indicadores descritos no modelo lógico, há resultados na sociedade ou nas organizações em que trabalham os egressos, entre eles: a difusão social de conhecimentos e gestão de mudanças em espaços territoriais diversos. São denominados de efeitos de médio prazo porque não são possíveis de avaliação logo após o término do curso, pois dependem de tempo para realização de projetos e intervenções em outros contextos de atuação dos mestres, egressos do programa.

Os efeitos de longo prazo foram apenas citados pelos discentes e docentes entrevistados e indicam uma expectativa de impactos indiretos do mestrado sobre o desenvolvimento social das instituições atendidas e da rede solidária, em diferentes contextos de trabalho e atuação dos egressos.

Como resultante da aplicação dos modelos lógicos nos momentos anteriores foi possível constatar muitas diferenças de percepção dos egressos com relação ao MMDGS, ainda que elementos recorrentes do curso fossem identificados. Acredita-se que isto possa ser explicado em parte pela realização de oficinas avaliativas periódicas pelo corpo gestor do curso que, esporadicamente, efetuava ajustes necessários ao bom desenvolvimento do MMDGS, mas também a explicação pode ser dada pela diferença de repertório de cada turma que exigira oferta de cursos diferentes.

Desta forma, novas etapas de validação com os representantes das três turmas de egressos foram realizadas, a fim de validar a representação lógica do curso ilustrada no Modelo Lógico da Figura 36, mas também, a fim de identificar indicadores de efeitos

intermediários do curso sobre a vida profissional e carreira dos egressos. Esses efeitos são relevantes e podem ser incorporados em avaliações formativas das turmas subsequentes. As diversas etapas de construção do modelo lógico resultaram na explicitação da "teoria do programa", de acordo com a visão dos participantes. Neste intento entrevistas foram realizadas com 12 egressos das três turmas, sendo que a Figura 37, apresenta o Modelo Lógico resultante da validação com a turma 1, a Figura 38, o Modelo Lógico da turma 2 e a Figura 39, o Modelo Lógico da turma 3.

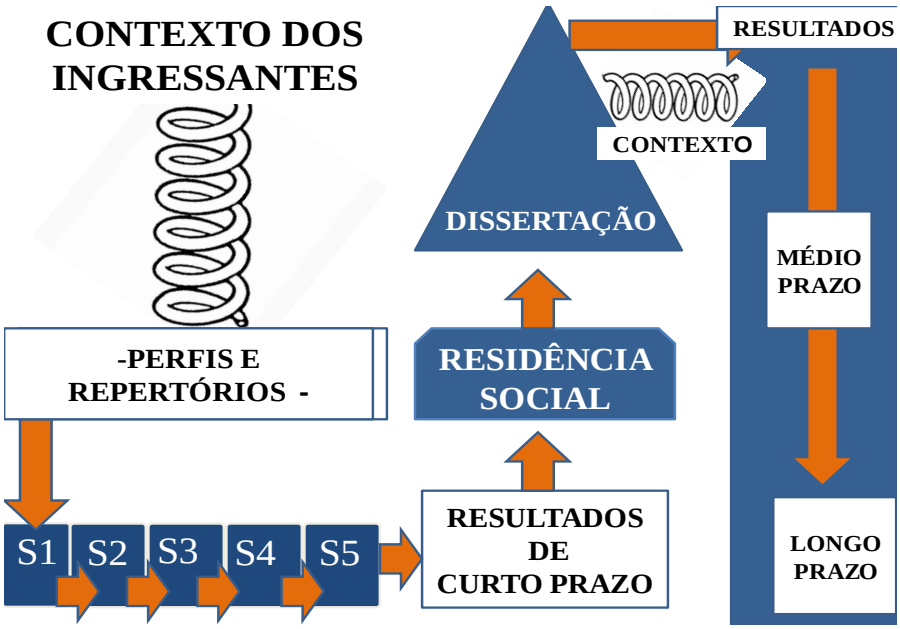


Figura 37. Modelo Lógico – Turma 1

Esta versão do modelo lógico contém elementos e articulação interna que não foram contemplados nos modelos anteriores. Dentre esses se destaca a relação entre o contexto dos ingressantes e o repertório de entrada dos mesmos, sendo evidenciado que esses dois elementos, articulados, podem aproximar ou distanciar o egresso da apreensão de competências advindas da passagem pelas séries (S1 a S5).

Outro elemento diferenciado deste modelo é o fato de que os resultados de curto-prazo são percebidos durante o curso e são acionados no momento que esses egressos

direcionam-se para a Residência Social e a Dissertação-projeto. Somado a isso, os egressos dessa turma evidenciaram também que o contexto no qual se inserem funciona como uma mola propulsora de resultados de médio e longo prazos.

A Figura 38, por sua vez, apresenta a percepção do MMDGS a partir da contribuição dos egressos da Turma 2.

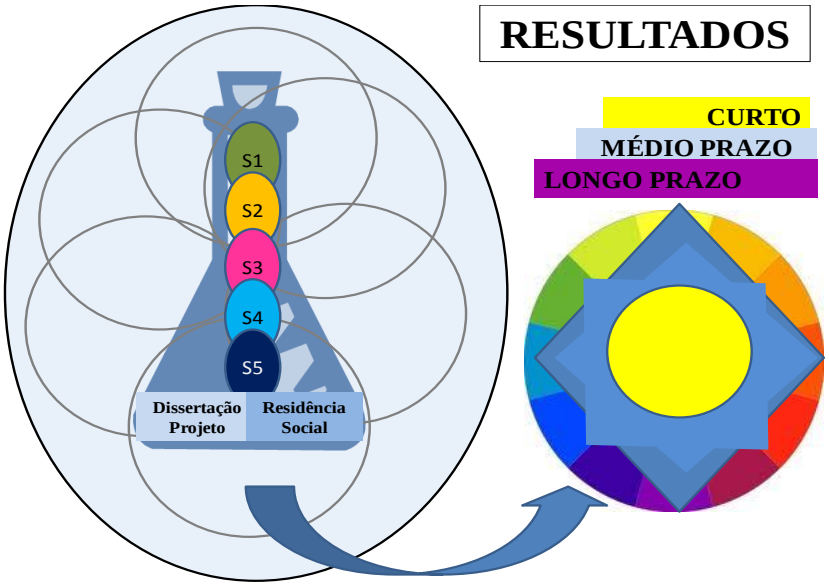


Figura 38. Modelo Lógico – Turma 2

Diferente dos modelos anteriores, este foi refeito pelos egressos privilegiando os elementos constituintes do programa, entendidos como ingredientes de uma grande "porção mágica" que, quando mesclados e perpassados pelos tantos ciclos de atividades, criaram condições aos egressos de realizarem com êxito a dissertação-projeto e a Residência Social e, essa mistura, tal qual um caleidoscópio, poderia criar novos cenários e possibilidades de transferência da aprendizagem em (e para) novos contextos de atuação.

Esses ingredientes (as séries, a dissertação-projeto, a Residência Social) de curto e médio prazos podem, segundo os entrevistados, ser reconhecidos e medidos separadamente, no longo prazo, formando um cenário multifacetado indicando que os impactos do curso em Gestão Social superaram objetivos educacionais, revelando-se mais

ricos e variados, tal como representado pelo caleidoscópio, manifestado em diferentes contextos de atuação.

A Figura 39, por sua vez, apresenta o Modelo Lógico da turma 3.

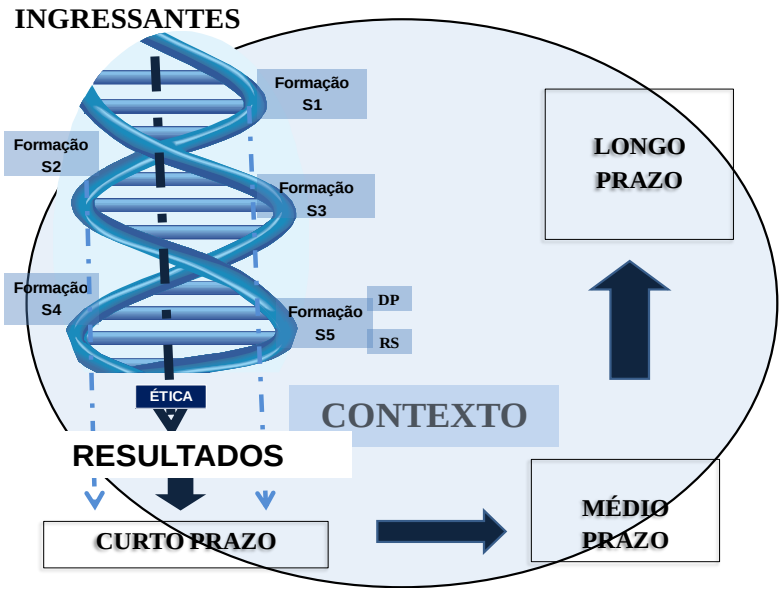


Figura 39. Modelo Lógico – Turma 3

Esta versão do modelo lógico consegue mesclar dois aspectos apontados pelas turmas anteriores, tal como a presença central do contexto como elemento diferenciador dos resultados individuais obtidos pelos egressos e como condição necessária à manifestação dos resultados. Nesta turma apareceu um eixo central que teria norteado a formação dos egressos, o da Ética. As atividades do curso foram consideradas ações que se articulam e criam cadeias de transformações que dão sustentáculo ao curso e aos egressos nos resultados que produzem.

Ao se comparar o modelo lógico, explicitado pela equipe gestora com os modelos explicitados pelas turmas, têm-se pontos de consenso e percepções particulares sendo evidenciadas. Como ponto de consenso destaca-se o conjunto de atividades entregues pelo programa, ou seja, tanto a equipe gestora, quanto os egressos conceberam a mesma

estrutura para o MMDGS, delimitada por sequências de ensino que se sucedem e que estão relacionadas à residência social e à dissertação projeto.

Segundo McLaughlin e Jordan (2010) os elementos que fazem parte da estrutura do programa como recursos, atividades e produtos formam a estrutura de base que viabiliza o conjunto de resultados a serem gerados pelos programas.

Dentre as diferenças de elementos explicitados pela equipe gestora e pelos egressos, destaca-se o contexto, como elemento impulsionador da escolha dos egressos (Figura 37), e também elemento que perpassa a formação e atuação dos egressos (Figuras 38 e 39). Além disso, a lógica explicitada pelos egressos evidencia que a estrutura de resultados (curto, médio e longo prazos) não ocorre da forma linear e articulada tal como descrita pela equipe gestora, que coadunou com o apresentado no modelo inicial (Figura 32). Os resultados explicitados por esta turma ocorrem ainda no decorrer do curso, de acordo com a relação que esses egressos possuem com os respectivos contextos de atuação.

O uso de modelos lógicos como metodologia orientadora da avaliação de programas, associado ao uso de questionários de avaliação do impacto do curso no desempenho do egresso, facilitou a descrição das atividades e demais componentes do curso de mestrado – MMDGS, revelando-se um mecanismo recomendável na avaliação de ações educacionais de programas de alta complexidade.

É preciso destacar que a elaboração do modelo lógico exige uma análise apurada dos pressupostos implícitos e explícitos de um determinado programa - elementos descritivos e prescritivos. A consecução dessas etapas é o que permite a elaboração do organizador gráfico avançado, também chamado de mecanismo de foco, para a mensuração dos indicadores de resultado e de impacto que se almeja.

Dentre os resultados que surgem desta experiência, vale citar:

1. O uso de modelos lógicos em programas de grande complexidade precisa ser pontuado como elemento flexível e aberto à desconstrução e reconstrução, caso contrário, não será representativo, por falta de articulação com as percepções e teorias dos participantes sobre o programa, ou ainda, inibir o potencial de contribuição dos participantes;
2. O uso de modelos lógicos evidencia que esse orientador metodológico é um excelente dispositivo não só para planejamento de atividade de aprendizagem, mas também como elemento de avaliação e monitoramento de atividades de programas;
3. O uso de modelos lógicos surge como diferencial metodológico para processos avaliativos em programas de grande complexidade e de várias naturezas (sociais, governamentais, educacionais);
4. O uso de modelos lógicos na avaliação de programas evidencia que, por mais relevantes que as contribuições acadêmicas possam ser, quando o "campo" de pesquisas é muito amplo e complexo, o uso de múltiplas fontes humanas e documentais e métodos mistos de coleta e análises de dados são indispensáveis.

Acredita-se que o campo da gestão social, ainda em construção e, por necessidade aberto a múltiplas contribuições disciplinares e formado de atores com perfis e contribuições também diversas, terá muito benefício com o uso desta metodologia de construção, reconstrução e diálogo.

Considerações Finais do Artigo 3

Este artigo teve como principal objetivo, discutir o uso de modelos lógicos na avaliação do Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) e

as contribuições do uso de imagens e figuras na pesquisa avaliativa.

Foram retratados exemplos de aplicação da abordagem dos modelos lógicos na avaliação de programas educacionais, apresentado o caso estudado, o MMDGS, sistematizados o método de investigação adotado e apresentados os resultados dos modelos lógicos provenientes de cada etapa e feitas as considerações finais.

O uso de modelos lógicos, assim como revelou Rogers (2008), se mostrou adequado e oportuno na avaliação de programas educacionais de elevada complexidade, uma vez que conseguiu, com sucesso, explicitar a teoria do MMDGS a partir da percepção dos seus atores, apontar indicadores de avaliação adequados ao MMDGS e apreender mudanças que ocorreram ao longo do tempo na realidade do MMDGS.

Outro elemento a ser considerado, resgatando as proposições de Knowlton e Philips (2009) é o uso dos modelos lógicos a partir de duas abordagens, uma considerando o referencial da Teoria da Mudança, e a outra possibilidade, a partir da Teoria do Programa. A abordagem dos modelos lógicos amparada na Teoria do Programa revelou-se adequada à realidade do MMDGS, uma vez que foi capaz de captar tanto os elementos centrais do programa, quanto o dinamismo das relações estabelecidas entre os seus componentes. Consequentemente, o nexo causal existente entre a estrutura do programa, a estrutura dos resultados e os elementos do contexto puderam ser captados, conforme afirmado por McLaughlin e Jordan (2010).

As etapas que orientaram a construção e validação dos Modelos Lógicos seguiram pressupostos preconizados por diversos autores, dentre eles, Cassiolato e Gueresi (2010), Chen (2010) e McLaughlin e Jordan (2010), não obstante, e como elemento diferenciado, o uso de modelos lógicos junto ao MMDGS, revelou outras necessidades e segmentação de etapas.

Duas delas devem ser mencionadas devido à sua importância: a etapa de descrição

das questões a serem investigadas (etapa 4) e a etapa de verificação do modelo lógico junto aos constituintes do programa (etapa 7). O levantamento de questões possibilitou clareza maior na compreensão dos resultados e das relações estabelecidas no programa. Na etapa de verificação junto aos constituintes, evidenciou-se uma brecha a ser estruturada teórica e metodologicamente em aplicações futuras dos modelos lógicos, qual seja, a necessidade de potencializar a aplicação em mais de um momento de validação entre os participantes.

A validação do modelo lógico em momentos diferenciados e com atores também distintos, possibilitou compreender de maneira ampliada os efeitos do MMDGS em momentos distintos, o que ampliou a compreensão longitudinal dos efeitos do programa e a amplitude do impacto.

Ressalta-se que o fato de os quatro modelos lógicos desenhados e validados revelarem os mesmos elementos centrais do MMDGS (Sequências de ensino, dissertação projeto e residência social), evidenciaram que, mesmo sendo públicos distintos, o programa considerado pelos participantes foi o mesmo. Sendo que o uso dos modelos lógicos serviu, inclusive, como elemento de negociação e análise conjunta, mesmo sendo públicos distintos. Por fim, como lacuna deste trabalho, deve-se mencionar a necessidade de os estudos futuros compararem a percepção do corpo docente e dos *stakeholders* das instituições parceiras que recebem os egressos dos programas avaliados.

Resumo do artigo 4: Avaliação do Impacto do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social no Desempenho dos egressos: análises a partir de questionário de avaliação de impacto.

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar as relações entre o desempenho dos egressos em aspectos relacionados às competências aprendidas no MMDGS e a inserção social de suas atuações profissionais. A amostra foi formada por 62 participantes. Os dados da etapa dois passaram por análises descritivas, testes de normalidade (Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene) e por testes não-paramétricos para dados de amostras independentes (Kruskal-Wallis e Jonckheere-Terpstra). Os resultados evidenciaram elevados índices tanto de contribuição do MMDGS, quanto de expressão de competências por parte dos egressos na maioria das competências avaliadas, apontando que o MMDGS cumpriu o seu papel formador junto aos egressos ao possibilitar ampliação dos conhecimentos sobre gestão social e ampliação da percepção da realidade na qual os egressos se inserem e atuam.

Expressões-chaves: Avaliação de egressos; Mestrados Profissionais; Questionários de avaliação de impacto.

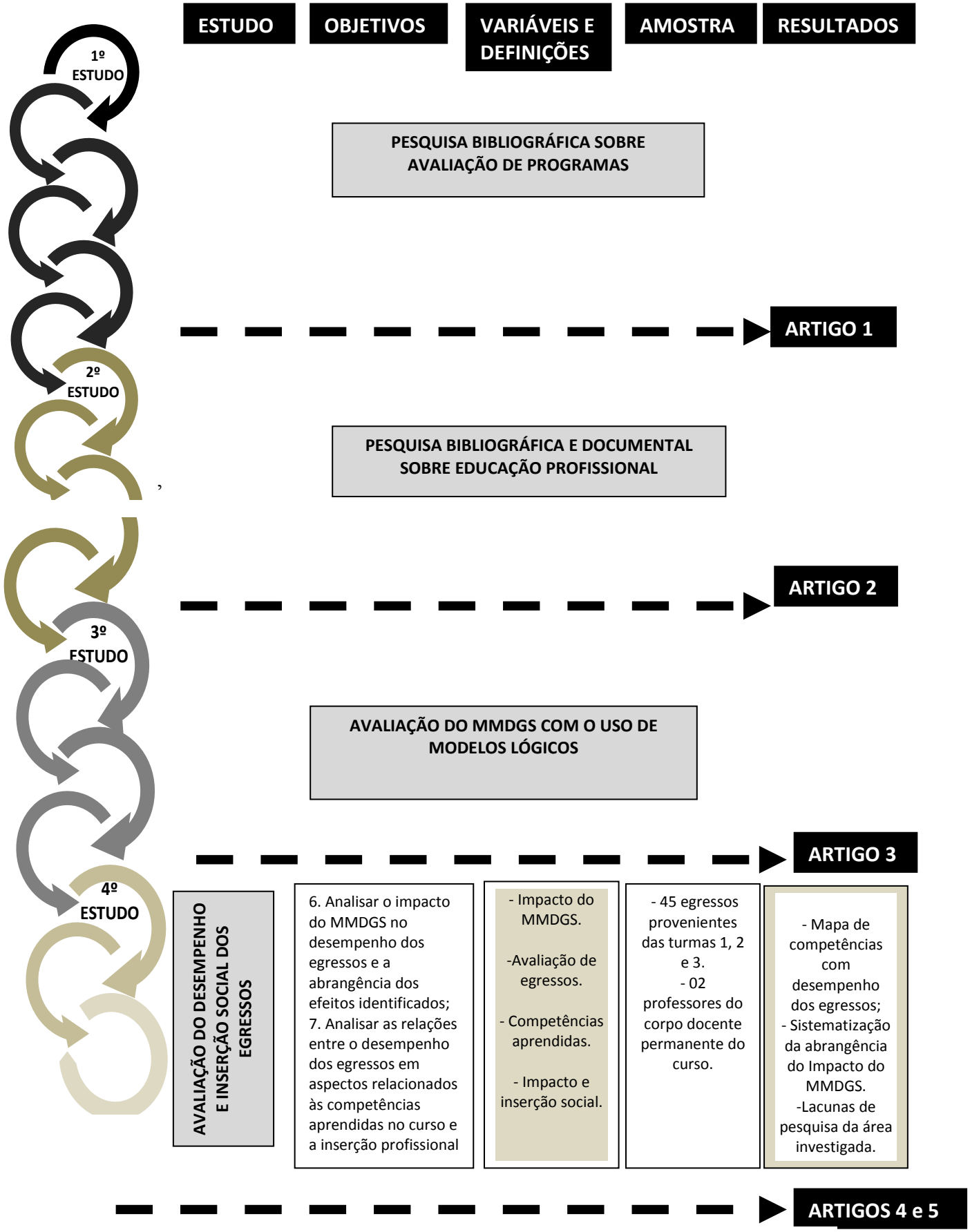


Figura 40**.** Organizador Avançado com destaque para os elementos do estudo 4.

ARTIGO 4

Avaliação do Impacto do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social no Desempenho dos Egressos: Análises a partir de questionário de avaliação de impacto.

Avaliações de impacto podem ser definidas como processos que visam identificar os efeitos de programas sobre os indivíduos, sobre grupos de indivíduos e sobre a comunidade de uma forma mais ampla (Khandker, Koolwal, & Samad, 2010).

Se por um lado as avaliações de impacto podem contribuir para identificar ações de cursos e programas, por outro lado, a utilização de avaliações generalistas para cursos distintos, é temerária e aponta algumas arestas. Dentre essas, a necessidade de realizar estudos que testem métodos alternativos para compreender como os indivíduos, egressos de programa educacionais e cursos de elevada complexidade, são mutuamente afetados por ações educacionais. Outra necessidade é a de estudos que identifiquem como os cursos fazem o monitoramento de suas atividades ao longo do tempo para gerar efeitos em seus egressos. Ainda, também como lacuna a se investigar, está a necessidade de estudos que mapeiem e mensurem variáveis indicadoras do efeito de programas em toda a abrangência de suas intervenções.

Para Scriven (1991) impacto está relacionado ao foco da avaliação, sendo que impactos e resultados são entendidos como efeitos, ou seja, possuem relação com a intervenção e podem ocorrer durante, imediatamente ao final da intervenção de um programa, ou ainda, depois de já findado o programa, uma vez que resultados e efeitos se mantêm, mesmo após o término da intervenção.

Segundo Calmon (1999) avaliações de impacto são somativas, avaliam resultados e a efetividade de ações. Este tipo de avaliação busca identificar se o programa está

funcionado satisfatoriamente e se tem gerado informações úteis aos tomadores de decisão sobre a sua continuação, expansão ou redução de um programa. O grande desafio, portanto, reside no estabelecimento de indicadores apropriados para os tipos de impacto que podem ser atribuídos somente ao programa e não a outras influências.

Em termos de classificação por níveis e relação com outros escopos avaliativos, avaliações de impacto são enquadradas em níveis diferentes, conforme o conjunto de ações de indução de aprendizagem. Essa classificação está de acordo com Vargas e Abbad (2006) que diferenciam treinamento, desenvolvimento e educação (que são as ações de indução de aprendizagem anteriormente citadas). As autoras esclarecem que a aprendizagem humana pode ocorrer por diversas maneiras e envolver ações diferentes. Educação, por sua vez, deve ser entendida como uma forma ampla de aprendizagem, que extrapola o contexto do mundo do trabalho (como é no caso dos "treinamentos") e é mais exigente dos que as ações de aprendizagem para aperfeiçoamento, como palestras, oficinas e seminários (nessas situações temos ações nomeadas de "desenvolvimento"). Segundo as autoras, fazem parte de ações de indução de aprendizagem em Educação, os programas de média e longa duração, como é o caso dos mestrados profissionais.

Avaliações de impacto de programas educacionais, por conseguinte, também buscam identificar se as mudanças no público-alvo são, de fato, devido à intervenção do programa e não a outros fatores. Essa modalidade avaliativa, por sua vez, pode ser conduzida com métodos quantitativos (levantamento de grande volume de dados populacionais ou simulações) ou qualitativos (estudos de programas e casos específicos).

Em se tratando de avaliar impactos de Mestrados Profissionais (MPs) no Brasil, os MPs são cursos que enfatizam estudos e técnicas direcionados para profissionais que buscam formação diferenciada e alto desempenho em nível de qualificação profissional (Brasil, 2002), sendo que a avaliação dos MPs, nos últimos 20 anos, ganhou destaque nas

agendas de debate da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos fóruns acadêmicos sobre educação profissional.

Barros, Valentim e Melo (2005) afirmaram que, ao final da década de 1980, relatos de técnicos da CAPES já noticiavam problemas e dificuldades encontradas pelas comissões de consultores para criação de critérios e avaliação de propostas que não fossem encaminhadas por cursos com orientação nitidamente acadêmica. Naquele primeiro momento, ainda como etapa exploratória das condições de proposição de cursos profissionais, a avaliação de egressos e os impactos dos MPs surgiam como uma preocupação e um ponto para pautas futuras.

Com o passar dos anos, aumentou tanto a percepção da necessidade de propostas de cursos não acadêmicos (Neves, 1995), quanto à necessidade de estruturar critérios diferenciados que orientassem a sistematização, acompanhamento e avaliação de MPs (Brasil, 1995).

A Portaria CAPES Nº 80 de 1998 (CAPES, 1998) estabeleceu, de forma mais clara, recomendações para avaliação da estrutura curricular, corpo docente e produção intelectual, reforçou também a vocação dos MPs para o autofinanciamento e, em termos avaliativos, reafirmou a necessidade de avaliação de competência proposta pela CAPES, que passa a ser feita conjuntamente com os demais programas de mestrado e doutorado tradicionais.

Em 1999, o Conselho Técnico Científico da CAPES divulgou orientações a esse processo avaliativo e em 2001, uma Resolução do Conselho Superior de Educação, do MEC, ajustou o sistema de avaliação de tal modo que, em 2002, uma comissão interdisciplinar, foi formada pela CAPES, para estabelecer os critérios de avaliação compatíveis com os objetivos específicos dos Mestrados Profissionais. Essa comissão

apresentou o documento intitulado “Parâmetros para avaliação do mestrado profissional” (Barros, Valentim, & Melo 2005; CAPES, 2002; Fischer, 2003).

Os parâmetros mencionados representaram um avanço na compreensão de como avaliar propostas de mestrados profissionais, uma vez que ressaltaram a identidade própria desse tipo de curso, bem como situaram os MPs como resposta às necessidades e demandas sociais de formação profissional.

O mestrado profissional, consequentemente, foi entendido pela CAPES (2002), como uma formação específica para aqueles que não planejam dedicar-se à carreira acadêmica de ensino e pesquisa, e em consequência, espera-se que os egressos desses cursos demonstrem domínio do objeto de estudo, expressão bem estruturada sobre tal objeto e desenvolvam propostas aplicadas à solução de problemas de seus contextos profissionais. Da ação profissional desses egressos deve emergir o impacto no sistema/instituição que eles fazem parte.

Ainda que exista um esforço da CAPES de sistematização dos quesitos de avaliação e a proposição de fichas técnicas orientadoras desse processo, observa-se que os mestrados profissionais exigem um rol diferenciado de critérios avaliativos e que o sistema de avaliação da CAPES (como a maioria dos sistemas de avaliação), são dotados de julgamentos subjetivos, o que torna a tarefa mais desafiadora e complexa, ao dificultar o estabelecimento de padrões válidos e precisos de avaliação.

Este estudo se insere na lacuna formada pela carência de processos avaliativos sistemáticos de MPs, e de modo especial, no que diz respeito à avaliação de impacto junto aos egressos. O mestrado profissional apresentado neste artigo é o Mestrado Profissional e Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS), oferecido pelo Centro Interdisciplinar de Apoio à Gestão Social (CIAGS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso que fez uso de métodos mistos de pesquisa. Em termos de coleta de dados, é uma pesquisa *ex-post-facto,* que depois da análise documental foi segmentada em dois momentos, no primeiro, foi adotada uma abordagem quantitativa e, no segundo, fez-se uso de desenho qualitativo. Este artigo apresenta somente a análise quantitativa, com dados provenientes do Questionário de Avaliação de Impacto dos egressos (QUAIE).

Os objetivos deste artigo são: a) analisar as relações entre o desempenho dos egressos em aspectos relacionados às competências aprendidas no curso e a inserção social de suas atuações profissionais, procurando evidenciar os impactos sociais do curso; b) analisar o impacto do MMDGS no desempenho dos egressos e a abrangência dos efeitos identificados, em termos de transferência de aprendizagem a outros contextos.

Para a operacionalização desses objetivos foram planejadas três etapas. Na primeira etapa, realizaram-se análises documentais e bibliográficas para auxiliar na compreensão do campo estudado; na segunda etapa, foi realizada a construção e validação do instrumento e, na terceira etapa, foram realizadas análises descritivas e não-paramétricas dos dados provenientes do questionário de avaliação de impacto.

Em termos estruturais, o presente artigo foi segmentado em cinco partes, incluindo esta introdução, o tópico 1 que apresenta, em linhas gerais, o caso estudado; o tópico 2, que apresenta o método empregado; o tópico 3, que apresenta o conjunto de resultados; o tópico 4, que apresenta a discussão dos resultados e por ultimo vêm as considerações finais.

4.1 O Caso Escolhido para Estudo.

Proposto em 2005, o Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) da Universidade Federal da Bahia é gratuito e busca formar gestores sociais sensíveis aos desafios da contemporaneidade e às transformações sociais, de tal

forma que esses egressos se comprometam com o desenvolvimento e retorno social onde quer que atuem (Fischer, 2005).

Dentre os destaques do MMDGS, cita-se o desenho inovador e experimental, a articulação entre disciplinas, escolas e universidades, setores da sociedade, bem como a proposta de conectar teoria e prática. O MMDGS faz parte do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS) que atua na reflexão de saberes e práticas, que apoiem o desenvolvimento e a gestão social. As atividades empreendidas pelo PDGS e, consequentemente, pelo MMDGS, ocorrem a partir de grupos de ação, conforme foi discutido por Fischer, Melo, Schommer, e Boullosa (2011). A Figura 41 apresenta uma representação gráfica do PDGS e destaca o MMDGS, caso estudado nesse artigo.

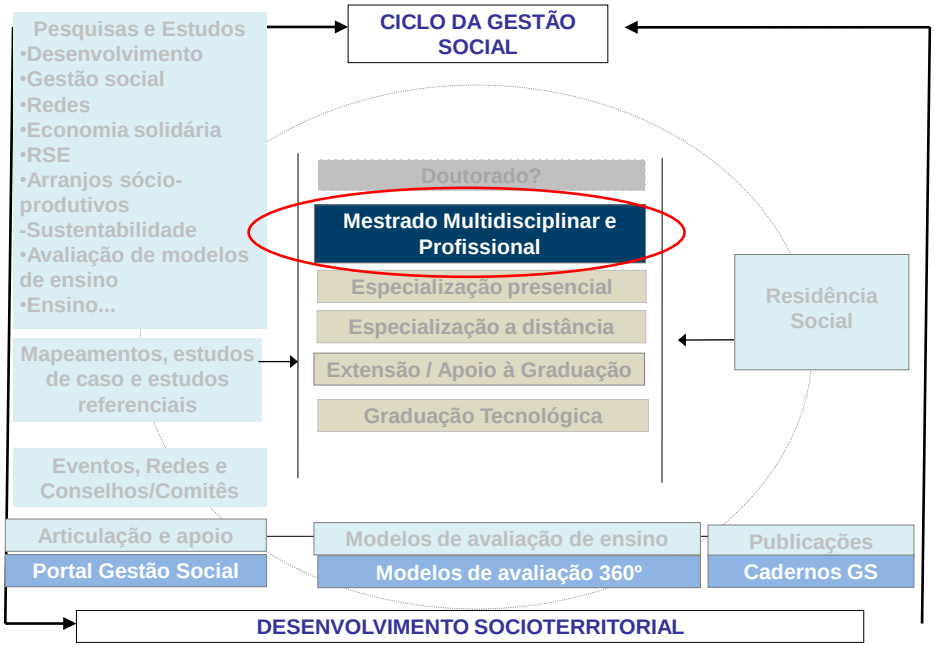


Figura 41. Representação Gráfica do PDGS, destacando o MMDGS.

Fonte: Adaptado de Fischer (2005).

O MMDGS é um curso oferecido gratuitamente e, em termos estruturais, foi desenvolvido com recursos provenientes do Fundo Verde e Amarelo (Programa TIB/2001/MCT/FINEP/CNPq) responsável pelo financiamento de projetos de

desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil (CGU, 2002). Além desse fundo de apoio, e de recursos captados mediante editais de concorrência pública, o MMDGS é mantido com recursos provenientes de instituições parceiras, com a Petrobrás e o Sistema "S".

Em termos de contexto, a proposição do MMDGS justifica-se como estratégia de abordagens de fenômenos tais como: a) relação intrínseca entre os imperativos do contexto mundial globalizado e impasses no desenvolvimento local e regional de territórios; b) equívocos entre o que se preconiza pelo estado como desenvolvimento local e desenvolvimento urbano-social; c) altos índices de desemprego; d) sinais latentes de desigualdade e exclusão social; e) paradoxos sociais, tais como, o fato de ser a capital da Bahia, Salvador, um polo privilegiado de turismo, receber consideráveis fluxos de investimento, mas continuar ladeada por bairros e regiões que vivem em situação de miséria; f) industrialização crescente que não levou à formação continuada dos trabalhadores e, consequentemente, falta inovação tecnológica nas estruturas produtivas locais; g) a necessidade de impulsionar programas, projetos e ações inovadoras advindos do estado, da iniciativa privada e do terceiro setor; h) a demanda por incentivar diálogo e parcerias entre os atores desses segmentos (CIAGS, 2005).

Em termos de atividades, o curso possui duração total de 540 horas, distribuídas em 36 créditos. As aulas do MMDGS são realizadas, na terceira semana de cada mês permitindo, com isso, que pessoas que não tenham residência fixa em Salvador possam fazer o curso. Os 36 créditos estão distribuídos em 19 disciplinas, sendo 14 delas, em regime obrigatório. Residência Social e Dissertação-Projeto são atividades também obrigatórias, mas não contam creditação. O currículo do MMDGS organiza-se por disciplinas, oficinas, seminários, estudos de caso, projetos de aplicação de tecnologias

sociais, residência social e dissertação-projeto (trabalho de conclusão do curso) que se distribuem por sequências de ensino (CIAGS, 2005).

Segundo portaria da CAPES (2009), os trabalhos de conclusão final de curso, para os mestrados profissionais, poderão ser apresentados em diferentes formatos, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada 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, dentre outros formatos. No MMDGS, a dissertação-projeto é um trabalho tecnico-científico, que tem o propósito de aproximar a ciência da tecnologia, e que tem como aspecto diferenciado originar-se de problema real identificado em uma realidade social e não apenas de uma reflexão teórica. Assim sendo, visa contribuir para a solução do problema identificado de tal forma que pode consistir em um diagnóstico juntamente com um Plano ou Projeto, uma avaliação de um Plano ou Projeto, a ser implantado, ou em implantação, ou ainda uma avaliação de resultados desse plano ou projeto (Mac-Allister, 2008).

Outro diferencial que caracteriza o MMDGS é a Residência Social. Trata-se de uma tecnologia de ensino criada por Fischer (2001), inspirada tanto na residência médica (amplamente difundida pelas escolas de saúde) quanto na residência solidária (estratégia praticada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Trata-se de tecnologia de ensino voltada para a formação de gestores sociais do desenvolvimento e se constitui como interessante promotora de maior aprendizado prático dos gestores sociais (CAPES, 2006).

Boullosa e Barreto (2010) apontam que o desafio da Residência Social é proporcionar uma oportunidade de aprendizagem que una a prática à reflexão, de forma que os conhecimentos produzidos ao longo do curso, em paralelo com o potencial criativo

e empreendedor de cada egresso, possam ser difundidos plenamente em uma experiência de imersão continuada.

O corpo docente é formado por 14 professores permanentes, 06 colaboradores e 04 professores visitantes (CIAGS, 2012). Um dos diferenciais experimentados pelo MMDGS é a interdisciplinaridade ocorrendo em sala de aula. Isto significa que em sala de aula, para cada disciplina, existem dois professores responsáveis. Esses professores possuem referenciais de análise diferentes e são convidados a apresentarem pontos de vistas distintos sobre a mesma temática lecionada. Por existir liberalidade no desenho da disciplina, os dois podem planejar e/ou executarem juntos a oferta disciplinar. Como fazem parte do corpo docente professores de diferentes formações, por vezes a opção é o planejamento conjunto, embora a execução seja feita em módulos separados.

Destaca-se o MMDGS, caso aqui estudado, como eixo central de atuação do PDGS. O MMDGS tem dentre seus propósitos de capacitação possibilitar que os seus egressos alcancem resultados que se situem, essencialmente, dentre as competências apresentadas:

> a) atuem em contextos de desafios e tensões entre a eficiência (busca de resultados) e a democracia (busca da participação social), o individual e o coletivo, o político e o técnico; b) considerem as questões de forma integral, não fragmentada (aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos); c) ultrapassem as tensões dicotômicas entre teoria e prática, local e global, disciplinar e inter-transdisciplinar; d) tenham a capacidade de migrar entre esferas e de atuar em rede, o que requer formação generalista e habilidade de comunicação e articulação; e) trabalhem com a diversidade e respeitando cultura e linguagem de cada local; f) criem referências próprias do local, de contribuir para a construção de sujeitos sociais em cada processo em que atua; g) avaliem criticamente contextos e ações, para selecionar

> tecnologias sociais apropriadas; h) sejam gestores de conflitos, um mediador de interesses diferenciados; i) sejam avaliadores (Fischer, 2005, p.11).

O MMDGS, na última avaliação pela qual passou, foi aprovado pela CAPES com nota quatro e teve em seu primeiro processo seletivo 468 pessoas inscritas, sendo a relação concorrência/vaga mais elevada da UFBA para a pós-graduação. Esta grande procura ocorreu repetidamente nos seus subsequentes processos seletivos.

O público-alvo interessado no programa é formado por indivíduos que atuam em gestão social e também, por aqueles que, afetados pela atuação e resultados dos egressos do próprio MMDGS, foram estimulados a investirem em suas formações.

4.2 Método.

As três etapas de investigação empreendidas foram: a) análises documentais e bibliográficas de referencial que pudesse auxiliar na compreensão do campo estudado; b) construção e validação do instrumento para avaliação de impacto; c) análises dos dados provenientes do questionário de avaliação de impacto.

A primeira etapa destinou-se ao levantamento de informações e à realização de análises documentais e bibliográficas, de tal forma que se tivesse condições de reconhecer elementos centrais que perpassam a formação e atuação em gestão social e, com isso, pudesse se reconhecer competências associadas à formação dos gestores sociais e efeitos do MMDGS. Consequentemente, essa etapa subsidiou a preparação das entrevistas e a construção do questionário para avaliação de impacto em egressos (QUAIE).

A etapa seguinte foi destinada à construção e validação do questionário para avaliação de impacto em egressos. Essa etapa teve o objetivo de analisar o impacto do MMDGS junto aos egressos a partir de instrumento desenhado com indicadores de

competências provenientes da análise documental e também validar semanticamente e por juízes fazendo uso de entrevistas.

A terceira etapa, destinada à aplicação do instrumento QUAIE junto aos egressos, foi tipicamente pós-positivista (Philips & Burbules, 2000; Varaki & Earl, 2006), e possibilitou reconhecer elementos do nexo causal entre as desempenho dos egressos em aspectos relacionados às competências aprendidas utilizando escalas de dupla-diferença (Khandker, Koolwal, & Samad, 2010).

4.2.1 Descrição do Método da Análise Documental.

Os dados foram registrados e organizados mediante leitura e análise dos documentos. Foram localizados 10 blocos de documentos que abarcavam desde a estruturação do Programa, regimentos e manuais, até documentos de gestão administrativa e pedagógica, relatos de oficinas semestrais de avaliação e atas de reuniões de planejamento.

Flick (2009) entende que, quando o propósito é realizar "Análise Documental", são "documentos" os "artefatos padronizados" que admitem formatos diversificados, tais como: notas, relatórios, certidões, anotações, diários estatísticas, certidões, sentenças, cartas e até mesmo pareceres de especialistas. Além disso, frisa que documentos não são, necessariamente, documentos estáveis, estáticos e pré-definidos, ou seja, os documentos precisam ser considerados como elementos definidores de campos, de estruturas, de instituições e de redes de ação e, por isso, referências em construção que só podem ser adotados em relação ao campo estudado. Dentre os materiais analisados é possível destacar:

- Relatórios das oficinas realizadas entre 2003 e 2011 (Fonseca, 2008; Gondim, 2004; Gondim, 2005; Gondim & Fonseca, 2008; Gondim & Melo, 2008; Melo,

2009; Melo & Boullosa, 2007; Schommer, Boullosa, Gondim, Fischer & Melo, 2008);

- Documentos da estruturação curricular do MMDGS (CIAGS, 2005);
- Ficha de Recomendação APCN/CAPES (CAPES, 2006);
- Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009 (Brasil, 2009b);
- Projeto do PDGS (Fischer, 2001);
- Projeto do Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (Fischer, 2005);
- Regimento Interno do Curso de Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (UFBA, 2005);
- Manual do Estudante do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Social (MMDGS, 2009).

A diversidade de documentos considerados possibilitou identificar competências, descritas em termos de seus componentes, os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), decorrentes do MMDGS. Todo material foi analisado e, a partir dele, foram construídos itens para representar competências ou expressões de conhecimentos, habilidades e atitudes, desenvolvidos pelo curso em seus egressos.

Em uma primeira etapa foram identificados 15 objetivos educacionais que deveriam representar a integralidade de propósitos do MMDGS, conforme apresentado no Anexo 7. Os objetivos educacionais identificados, em sua maioria, podem ser classificados, segundo Anderson et al. (2001), no nível de aplicação, avaliação e criação (dimensão do processo cognitivo), e nos níveis mais abstratos de conhecimento: processual e metacognitivo.

Esses objetivos de ensino constituíram uma versão inicial de indicadores de transferência de aprendizagem ou impacto do curso sobre o comportamento do egresso. Os itens assim elaborados foram incluídos em um questionário de avaliação, denominado

QUAIE que foi submetido a processo de validação, conforme apresentado em seção adiante.

4.2.2 Descrição do Método de Construção e Validação do Questionário

Os testes referentes a conteúdo são instrumentos centrados na análise de um conteúdo qualquer; muito utilizados em provas educacionais e avaliação de competências. Têm sua legitimidade por abarcarem amostra representativa do conteúdo necessário à formação da competência a ser medida. Um instrumento com validade de conteúdo deve especificar as habilidades e os conteúdos que o teste pretende medir e sua construção ocorre a partir da apreciação de algumas etapas: definição do propósito do teste; transformação de objetivos em competências; definição dos conteúdos necessários a cada objetivo; determinação da proporção de cada tópico no teste (Pasquali & Alves, 2010).

O instrumento aqui construído teve como propósito avaliar o impacto do MMDGS junto aos egressos das três turmas de gestores formadas, entre 2005 e 2011. A etapa inicial do processo de construção do instrumento envolveu análise documental dos registros do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Social (CIAGS) e teve como propósito evidenciar objetivos instrucionais do curso a partir de registros documentais localizados e, mais especificamente, no que se referiam ao curso de mestrado.

Participantes da validação do instrumento

A pesquisa de campo para validação do instrumento se realizou entre setembro e dezembro de 2010, em Salvador, nas dependências da Escola de Administração. A população foi formada pelas três turmas de egressos do MMDGS, que ao todo englobaria 82 egressos e pelo quadro de professores permanentes do curso, que lecionou para as três primeiras turmas, ao todo, um conjunto de 13 professores.

Toda a população de egressos e de professores foi convidada a participar desta etapa, sendo que a amostra final foi constituída por aqueles que puderam comparecer às entrevistas nas datas e horários disponibilizados pela equipe de pesquisa. Desta forma a amostra final, não-probabilística, constituída por sete participantes, foi regida pela disponibilidade dos mesmos (Cozby, 2011; Richardson, 2010).

Nessa etapa foram realizadas entrevistas individuais (Gaskell, 2002) com cinco egressos das três turmas, sendo um egresso da turma 1, três egressos da turma 2 e um egresso da turma 3. Foram entrevistados também dois professores. Os entrevistados eram em sua maioria do sexo feminino (85.7%) e a duração média dos encontros foi de 45 minutos cada, todos eles conduzidos pela autora.

Instrumento utilizado no processo de validação

Os entrevistados foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos e propósitos da pesquisa, bem como lhes foi garantido o sigilo e a confidencialidade; diante do consentimento esclarecido, procediam-se as entrevistas. As perguntas efetuadas seguiram o roteiro disponibilizado no Anexo 8, sendo as respostas nos formulários, registradas em notas (Bauer, 2002) pela própria entrevistadora. Nos formulários constaram perguntas e campos destinados a cada resposta, sendo que, ao final das entrevistas, as respostas registradas eram lidas aos entrevistados, a fim de validar as anotações e proceder às alterações que se fizessem necessárias.

Procedimentos de Coleta de dados para validação

Este estudo foi conduzido a partir de alguns propósitos: a) verificar se os itens emergentes da análise bibliográfica e documental eram compreensíveis para a população de egressos à qual o instrumento se destinava; b) analisar o conteúdo apresentado, a fim de

ser possível verificar a adequação das competências a um instrumento de impacto para egressos do MMDGS: c) identificar conteúdos, habilidades e comportamentos observáveis, competências, que pudessem complementar o instrumento de avaliação de impacto proposto e que viria orientar a discussão futura sobre os dados de impacto.

As entrevistas subdividiram-se em dois momentos, num primeiro foram apresentadas sete questões acerca do MMDGS, a fim de apontar indicadores de impacto e da abrangência desse impacto, na perspectiva dos entrevistados. Esse momento teve o propósito também reunir dados para referencial de análises futuras, seguindo orientações de Gaskell (2002).

Num segundo momento, foi solicitado que os participantes analisassem a relação com 15 competências identificadas na análise documental e que opinassem quanto à clareza de linguagem, a pertinência e a relevância do item analisado. Além desses campos de preenchimento, havia outro no qual sugestões gerais poderiam ser oferecidas. Os participantes tinham que avaliar cada item com base numa escala do tipo *Likert* que variava de 1 a 5 (em que 1 representa "pouquíssima", 2 representa "pouca", 3 representa "média", 4 representa "muita" e 5 representa "muitíssima") para os três critérios.

A clareza de linguagem diz respeito ao quanto a linguagem de cada item seria suficientemente clara, compreensível e adequada para os egressos; a pertinência fez referência ao quanto cada item poderia ser julgado como importante em um instrumento de impacto para o MMDGS e a relevância referiu-se ao quanto o conteúdo de cada item seria representativo do que se queria medir.

A realização desta etapa foi empreendida como tentativa de adaptar o uso do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) proposto por Hernández-Nieto (2002) e citado por Cassepp-Borges, Balbinoti e Teodoro (2010) no processo de construção de instrumento novo. O baixo índice de participação levou ao descarte do uso do CVC e a

consideração apenas das sugestões textuais recebidas. Também em função da baixa participação (apenas 8% da população) se realizou poucos ajustes na lista de Competências Identificadas na Análise Documental (Anexo 7).

Análise de Dados da validação

Os dados considerados foram tratados por meio de análise de conteúdo das entrevistas em paralelo com a análise bibliográfica e documental das referências e documentos levantados sobre impacto dos egressos, adaptando proposições oferecidas por Bauer (2002) e por Bardin (2002) visando, primeiramente, identificar unidades de registro para depois, de forma objetiva e sistemática, agrupar indicadores de impacto, mencionados pelos entrevistados, bem como, elementos que indicassem a abrangência desse impacto. Essa análise não fez parte do conjunto das reflexões deste artigo, sendo o foco aqui as análises dos dados provenientes do questionário de avaliação de impacto (QUAIE).

4.2.3 Descrição do Método utilizado na Análise dos dados do QUAIE

A terceira etapa, destinada à aplicação do instrumento QUAIE junto aos egressos, considerou que impacto de um programa educacional pode ser analisado a partir do desempenho de indivíduos, em suas atuações profissionais (Khandker, Koolwal & Samad, 2010; Scriven, 1991), mas também, além da dimensão técnica da ação profissional, a partir dos conhecimentos, habilidades e recursos subjetivos - capacidades cognitivas, afetos, saberes, conceitos, posturas, atitudes (Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2002) que os egressos desse programa ou curso consigam mobilizar e articular (Marinho-Araújo, 2004). O instrumento de medida de impacto proposto baseou-se na leitura das competências essenciais ofertadas pelo MMDGS aos seus egressos.

Participantes da Etapa de Aplicação do QUAIE

A população deste estudo é formada pelas três turmas de egressos do MMDGS formadas desde 2005. As turmas 1 (T1) e 2 (T2) foram formadas no mesmo processo seletivo e iniciaram suas atividades em 2006, a turma 3 (T3) iniciou suas atividades em 2008.

Entre 2006, ano de realização do primeiro processo seletivo, até fevereiro de 2012, quando se encerrou a coleta de dados desta pesquisa, o MMDGS formou três turmas de gestores sociais. A primeira e a segunda turmas foram formadas por 20 alunos e a terceira turma por 42. Desse total de alunos, alguns evadiram e outros foram desligados do programa. Participaram desta pesquisa 45 egressos, sendo 12, da primeira turma, 16 da segunda e 17 da terceira turma; o maior índice de participação foi da segunda turma, na qual 100% dos alunos concluintes participaram, e o menor índice de participação da terceira turma, na qual 55% dos alunos concluintes participaram. A Tabela 4 apresenta os participantes e o percentual de adesão à pesquisa.

Tabela 4. Participação dos Egressos nas Etapas da Pesquisa**.**

Turmas	**Ingressantes/ concluintes**	**Participantes**		
		Validação em dezembro de 2010	Entrevistas agosto a setembro 2011	Resposta a QUAIE entre setembro de 2011 e março de 2012
1	20/17 (85%)	1 (6%)	3 (18%)	12 (71%)
2	20/16 (80%)	3 (19%)	4 (25%)	16 (100%)
3	42/31 (74%)	1 (3%)	5 (16%)	17 (38%)
Total	82/64 (78 %)	5 (8%)	12 (19%)	45 (55%)

Nota**.** O percentual apresentado foi calculado considerando o número de concluintes por turma.

Com relação à graduação cursada pelos participantes, registra-se que houve grande dispersão de registros e por isso, resolveu-se agrupar pelas áreas de formação, ou ramos das ciências, em que se classificam esses cursos. Na área de Ciências Exatas e da Terra, foram relatados os cursos Oceanografia (n=1) e Matemática (n=1); na área de Ciências Humanas e Sociais: Arquivologia (n=1), Ciências Sociais (n=3), História (n=2), Serviço Social (n=5), Psicologia (n=5) e Pedagogia (n=4). Nas Ciências Sociais Aplicadas foram englobados os cursos de Administração (n=6), Direito (n=5), Economia (n=1), Relações Internacionais (n=1) e Comunicação (n=7), sendo que houve um participante com formação em Engenharia Elétrica (n=1) e um participante com a formação em Letras (1). Outro ponto que merece destaque é para o fato de cinco participantes relatarem ter duas graduações, sendo que em quatro situações, uma delas é Direito. A Tabela 5 caracteriza os participantes.

Tabela 5**.** Caracterização dos participantes

Variável	**Descrição das Categorias**	**Frequência Absoluta**	**Frequência Relativa**
Turma de origem	Turma 1	12	27%
	Turma 2	16	35%
	Turma 3	17	38%
Gênero	Masculino	9	20%
	Feminino	36	80%
Idade	Até 30 anos	5	11%
	De 31 a 35 anos	10	22%
	De 36 a 40 anos	4	9%
	De 41 a 45 anos	6	13%
	De 46 a 50 anos	4	9%
	De 51 a 55 anos	3	7%
	Mais de 56 anos	4	9%
Área de Formação do curso de graduação realizado	Ciências Exatas e da Terra	2	4%
	Ciências Humanas e Sociais	20	46%
	Ciências Sociais Aplicadas	20	46%
	Engenharia	1	2%
	Letras	1	2%
Atuação na gestão social	Sim	37	82,2%
	Não	8	17,8%

Tabela 5**.** Caracterização dos participantes

Variável	Descrição das Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Local onde atua hoje	Setor Público	20	44%
	Setor Privado	13	29%
	Terceiro Setor	12	27%
Cargo que ocupa hoje	Direção, coordenação	30	66%
	Análise, consultoria	8	19%
	Assessoria, apoio técnico	5	11%
	Acadêmico	2	4%
Local onde atuava ao iniciar o curso - MMDGS	Setor Público	20	44%
	Setor Privado	12	27%
	Terceiro Setor	12	27%
	Autônomo	1	2%
Cargo que ocupava ao iniciar o curso - MMDGS	Direção, coordenação	27	60%
	Análise, consultoria	10	22%
	Assessoria, apoio técnico	7	16%
	Autônomo	1	2%

Os participantes foram, em sua maioria, mulheres (80%), com idade superior a 41 anos (38%), com área de formação predominante em ciências humanas e sociais (46%) ou em ciências sociais aplicadas (46%), com atuação no setor público (44%), tanto antes quanto após terem passado pelo MMDGS e ocupavam cargo de direção e coordenação (mais de 60%), tanto antes quanto após terem passado pelo MMDGS.

Notou-se dispersão de dados também com relação ao local de atuação e cargo ocupado antes e depois do curso. Desta forma, optou-se por agrupar os dados de acordo com o setor de atuação (setor público, privado, terceiro setor e autônomo) e as atividades realizadas (direção e coordenação; análise e consultoria; assessoria e apoio técnico; autônomo).

Todos os egressos foram convidados a participar da pesquisa de forma que o critério para constituição desta amostra foi à disponibilidade e disposição dos egressos.

Instrumento da Etapa de Aplicação do QUAIE

O questionário construído teve sua primeira aplicação nesta pesquisa e seu uso teve como finalidade, coletar dados para subsidiar análises psicométricas e sistematizar indicadores de impacto do MMDGS. O instrumento nomeado Questionário para Avaliação de Impacto em Egressos (QUAIE) possui, em sua primeira parte, apresentação, informações sobre a pesquisa, a vinculação institucional da pesquisa, dados de confidencialidade, formulário para preenchimento de dados de identificação (idade, gênero, curso de graduação, turma de origem, local e cargo que atua hoje, local e cargo que atuava antes do MMDGS), dados da equipe de pesquisa e agradecimentos.

Em seguida, foram apresentadas as instruções de preenchimento do instrumento que foi segmentado em três blocos de questões. No primeiro bloco, os participantes foram solicitados a preencher duas escalas de medida: uma para mensurar a expressão de competências, na qual as respostas seriam dadas em escala de 1 a 10 (1, expresso pouco esta competência no trabalho e 10, expresso plenamente esta competência no trabalho) e outra escala para aferir a contribuição do curso para aquisição e expressão dessas competências, na qual os participantes deveriam preencher também escala de 1 a 10 pontos (1, o MMDGS contribuiu pouco para a aquisição dessa competência e 10, o MMDGS contribuiu muito para a aquisição desta competência). Após um bloco de 22 competências, os participantes deveriam responder ao segundo bloco de questões.

No segundo bloco, composto de sete questões abertas, os participantes foram solicitados a detalhar a própria atuação como gestores, a inserção profissional e as contribuições do MMDGS na atuação profissional.

No terceiro bloco de questões, foram apresentadas cinco questões nas quais se mediu a motivação para transferir o aprendido para o trabalho sendo a mesma escala utilizada por Lacerda (2002) e Pereira (2009) baseando-se na escala desenvolvida por

Warr, Allan e Birdi (1999). A escala, composta por cinco itens, associados a uma escala de respostas de concordância com 10 pontos, com o objetivo de mensurar o grau de interesse do participante em aplicar, no trabalho, os conteúdos aprendidos no curso.

Ainda que o instrumento aplicado apresentasse severas contra-indicações para validação por análise fatorial, os pressupostos exigidos para esse tipo de análise foram verificados e mais uma vez se constatou que a análise psicométrica da escala nesse formato, não merecia prosperar, uma vez que os seguintes pressupostos não foram atendidos: a) quanto ao tamanho da amostra: o critério proposto por Pasquali (2005), que estabelece entre 5 e 10 respondentes por item não poderia ser alcançado nessa pesquisa, uma vez que o QUAIE apresenta 22 itens na escala de expressão de competências, 22 itens na escala de contribuição do curso e apenas, 82 possíveis respondentes em toda a população; b) quanto à normalidade da distribuição de respostas, indicada para proceder a análises multivariadas (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005) constatou-se que a partir dos índices de assimetria e curtose das variáveis, sendo que a significância dos valores apresentados foi examinada por meio do Score Z, para um nível de significância de 0,05, o pressuposto não foi atendido. Com dois pressupostos essenciais não atendidos, optou-se por não proceder-se a análises de linearidade, tampouco análises para identificação de *outliers*.

Quanto à realização de análises fatoriais, ainda que existam prerrogativas no uso de análises fatoriais com dados de amostras reduzidas (Laros, 2004), a realização de análise fatorial com os dados do QUAIE não prosperou, apresentando problemas quanto à matriz de correlações e às comunalidades apresentadas. Tal fato deixa antever que o instrumento construído para avaliação dos egressos, ainda que tenha a possibilidade de identificar dados relevantes de impacto após passar por aplicação junto às três turmas estudadas,

precisará se beneficiar de ajustes e sofrer novo processo de validação psicométrica e ser aplicado em número maior de egressos do curso, em momento futuro.

Procedimentos de Coleta de Dados da Etapa de Aplicação do QUAIE

A coleta de dados do QUAIE iniciou-se em Agosto de 2011. A primeira tentativa foi realizar aplicação exclusivamente presencial, mediante entrevistas em algumas regiões estratégicas para locomoção dos egressos. Desta forma, no princípio de agosto, iniciou-se processo de agendamento, via telefone e e-mail. Todos os egressos foram contatados e convidados a participarem das atividades de avaliação, realizadas em Salvador, Brasília, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, locais que agregariam boa parte desses egressos e uma vez que os egressos do curso se encontram dispersos por todo estado da Bahia, outros estados do Nordeste, em todos estados da Região Sudeste, em Santa Catarina, Manaus, e em também em Assunción, Paraguai.

As atividades realizadas em Salvador foram agendadas nas dependências da Escola de Administração da UFBA, as de Brasília, nas dependências da UnB e as do Rio de Janeiro e Belo Horizonte foram agendadas entrevistas nos próprios locais de trabalho dos egressos.

Mesmo com mais de 70% de presenças confirmadas, o índice de não comparecimento foi elevado, sendo que apenas 12 egressos participaram das atividades presenciais propostas. Como alternativa, ampliou-se o período de coleta de dados até março de 2012 e novos processos de sensibilização foram realizados, por carta, e-mail, telefone, Orkut, Skype e Facebook.

Os egressos novamente contatados foram, mais uma vez, esclarecidos quanto ao propósito da pesquisa e receberam por em meio impresso ou digital, a garantia de sigilo e confidencialidade, no formato de um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo

3). Posterior ao envio, os egressos foram solicitados a preencherem o QUAIE que seguia em anexo à mensagem enviada. O limite de tentativas efetuadas foi de cinco tentativas de contato para cada participante. Ao final do mês de março, quando foi definitivamente encerrada a coleta, o índice de retorno subiu de 15% para 55% dentre os egressos concluintes, sendo que além das atividades presenciais, dados foram coletados por carta, por e-mail, por telefone e por Skype.

Análise de Dados da Etapa de Aplicação do QUAIE

Após todos os dados tabulados foram realizadas inicialmente análises estatísticas exploratórias e descritivas das variáveis integrantes do banco de dados, visando identificar eventuais erros de digitação, assim como, a presença de dados ausentes em cada item do instrumento.

Foram extraídas as médias aritméticas, o desvio padrão, frequência de respostas e histogramas das variáveis pertencentes ao instrumento de pesquisa. A partir da análise preliminar da normalidade da distribuição, verificou-se acentuada assimetria das variáveis das duas escalas. A não-normalidade das variáveis foi testada considerando a análise do teste de Kolmogorov-Smirnov.

O Teste de Levene também foi aplicado a fim de verificar se as três turmas possuíam variância em suas respostas ou se tratava de população homogênea. As medidas em escala intervalar revelaram resultados provenientes de população não-normalmente distribuída, mesmo que apontassem para homogeneidade da distribuição; dessa forma, e em função da análise anteriormente realizada, elegeram-se os seguintes testes não-paramétricos para análise de dados das amostras independentes: Kruskal-Wallis e Jonckheere-Terpstra.

O teste Kruskal-Wallis (TKW) foi utilizado para ver se as amostras de dados das três turmas de egressos (turmas 1, 2 e 3) eram provenientes de populações com características genuinamente diferentes ou se as diferenças representavam variações aleatórias a serem esperadas de uma população. O teste Jonckheere-Terpstra (TJT), por sua vez, foi empregado para testar se os dados provenientes dos egressos das turmas 1, 2 e 3 diferiam quanto aos valores alcançados e estariam dispostos em alguma sequência específica.

Como os dois testes exigem dados organizados por postos (*ranks*) de valores, a primeira etapa do procedimento foi ordenar os escores do menor para o maior, não considerando a turma de origem do participante, atribuindo ao menor o posto 1, ao seguinte o posto 2 e assim por diante. As análises realizadas no SPSS 20 foram customizadas para os dois testes acima referidos, e os campos testados: Escala de Aquisição de Competências (EAC) e a Escala de Expressão de Competências (EEC) foram agrupadas pela variável turma.

Após a análise de normalidade, de homogeneidade e não paramétrica, realizou-se recodificação das variáveis e os valores de 1 a 4 foram recodificados como 1, os valores 5 e 6 foram recodificados como 2, e os valores 7 a 10 foram recodificados como 3.

Análises foram realizadas a partir das médias, desvios-padrão e percentual de participação por item em cada categoria recodificada. Além das análises realizadas em cada escala, foram realizadas também análises das escalas com os dados em separado de cada turma. O propósito desta análise foi descrever a amostra participante da pesquisa e identificar o perfil de cada turma, a partir do grau de expressão das competências aprendidas no MMDGS e do grau de contribuição do MMDGS para aquisição das competências apresentadas, bem como, identificar o quanto se sentem motivados a aplicar o aprendido no curso.

4.3 Resultados

Este tópico apresenta os resultados das três etapas apresentadas anteriormente e foi segmentado em: síntese da análise documental realizada; resultados do processo de análise das entrevistas e resultados das análises realizadas a partir da aplicação do QUAIE.

4.3.1 Resultado da Análise documental

O Impacto do MMDGS foi concebido como o conjunto dos efeitos dos resultados a partir das tecnologias sociais, práticas e ferramentas que os gestores produzem e, que, por vezes, afetam os mais diversos contextos de práticas. Esses gestores egressos do curso geram novos efeitos junto àqueles que se relacionam, com suas equipes de trabalho, mas também, afetam indiretamente outros públicos-alvo: aqueles que se beneficiam das ações dos multiplicadores formados pelos egressos, os governos e políticas públicas que sofreram intervenção desses gestores e, em esfera macroestrutural, da própria sociedade que dialoga com os gestores e suas proposições.

Outro aspecto resultante desse momento diz respeito às contribuições pontuais à lista de competências que foi apresentada (Ver anexo 7). Ao analisarem a relação de competências provenientes da análise documental, com relação às competências: COMP1, COMP2, COMP6, COMP9, COMP14 e COMP15 agregadas no núcleo 1 Atuação em contextos com diversos atores (administração pública, empresas, ONGS e agências) as sugestões dadas pelos participantes, questionaram o conceito de “economia solidária” registrada no item COMP8, uma vez que esse entendimento não é comum entre autores (P.7).

Com relação à COMP 14, os “arranjos produtivos” citados, seriam apenas uma possibilidade dentre várias entidades demandantes da atuação do gestor social. Foi alertado também, ainda quanto à COMP 14, que o processo de transferência realmente ocorre, no entanto, “a recepção, por parte do curso, da devolutiva da sociedade, quase nunca ocorre”

(P.2). A COMP 2 recebeu questionamento por parte de dois participantes no que diz respeito ao fato de “competitividade” e “ação solidária” figurarem como constructos antagônicos e, no item, terem sido apresentados juntos.

O núcleo 2, centrado na promoção de debate multidisciplinar a partir de habilidades integradoras agregou as competências: COMP3, COMP5 e COMP11. Sendo que não foram recebidos questionamentos, e as sugestões dadas eram apenas de pequenos ajustes de redação.

O núcleo 3 tem como desafio formativo possibilitar aos egressos do curso formação para o desenvolvimento e uso de ferramentas e tecnologias sociais. Esse núcleo agregou as seguintes competências: COMP4, COMP7, COMP8, COMP10, COMP12 e COMP13 e as sugestões dadas foram: a) necessidade de investigar as técnicas apropriadas de coleta de dados relacionadas à gestão social (P4 e P6); b) necessidade de investigar a questão da competitividade na formação oferecida, uma vez que o curso foi centrado em vertente epistemológica que por muitas vezes questionou severamente a ação das empresas e do princípio de competição (P4, P7); c) A COMP4 foi julgada como muito ampla e recebeu solicitação de reformulação (P4 e P6).

Outras sugestões foram dadas em relação: a) à carência de itens que pudessem avaliar a questão da atuação e desenvolvimento de territórios, considerado aspecto central do curso e implícito nos itens apresentados (P1, P2 e P4); b) à questão da atuação nos espaços urbanos, considerados também como territórios (P6 e P7); c) à necessidade de se ponderar em estudos futuros a avaliação do impacto do curso em questões mais pontuais, como, por exemplo, no turismo, que foram aspectos pouco desenvolvidos ao longo do curso (P6 e P7).

Essas contribuições serviram como elemento orientador para nova análise dos registros documentais e ampliação do rol de competências que representariam com maior

legitimidade a diversidade de competências realmente entregues pelo curso. Dessa forma, o instrumento inicial foi reformulado, novamente os registros documentais foram consultados e as seguintes competências acrescidas ao QUAIE, em sua primeira versão de aplicação junto aos egressos:

1. Reconhecer as novas configurações dos territórios presentes nas estratégias de desenvolvimento que integram Estado, formas organizadas da sociedade civil e organizações empresariais;
2. Atuar em recortes territoriais de escalas variadas (da micro-local à internacional/global);
3. Fortalecer o dinamismo da industrialização local;
4. Atuar nos impasses do desenvolvimento local e regional que estão fortemente impactados pela conjuntura de globalização financeira e urbanização internacional, nacional e local;
5. Fomentar novas formas de planejamento estruturante das cidades e regiões;
6. Auxiliar na Transformação do Estado Baiano em um polo de turismo através de uma política de formação de clusters;
7. Elaborar práticas de inovações institucionais de forma a fortalecer poderes e criar conhecimento, favorecendo a inclusão de novos atores sociais, quer por iniciativa governamental quer por ações da sociedade em processo de organização.

As sugestões recebidas e contempladas possibilitaram a proposição do questionário de avaliação de impacto, com para 22 itens, tal como se apresenta no anexo 9.

Dada a limitação de recursos, limitação de tempo para execução da pesquisa, baixo índice de devolução de respostas em pesquisas anteriores realizadas pelo programa e o risco de saturação dos participantes, optou-se por não empreender novo estudo piloto para validação, mas sim, realizar pesquisa de campo em caráter exploratório, a fim de levantar

indicadores de impacto que pudessem ser úteis em complemento aos indicadores levantados na parte qualitativa deste trabalho e subsidiassem a construção de um instrumento a ser futuramente testado na população e com turmas futuras.

A análise documental realizada subsidiou a realização das duas etapas seguintes. O primeiro resultado dessa etapa foi a identificação dos núcleos centrais que agregam as competências propostas pelo MMDGS. A Figura 42 apresenta quadro sintetizador com núcleos identificados:

Cada núcleo formativo deve ser entendido como um conjunto agregador de ideias, ações e atividades que se assemelham e que deram sentido à proposição das do MMDGS. A análise documental revelou que o MMDGS tece suas ações e proposições, essencialmente, a partir da promoção e fomento da atuação dos gestores sociais em diferentes escalas de poder – núcleo 1; estimula e valoriza a realização de atividades e diálogo multidisciplinares – núcleo 2; e estimula o desenvolvimento de ferramentas e tecnologias sociais – núcleo 3.

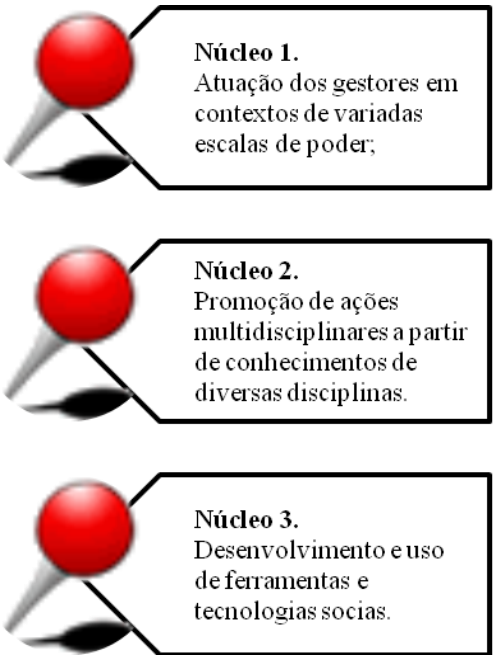


Figura 42. Síntese com núcleos formativos identificados na análise documental.

Fonte: Análise documental.

O núcleo 1 agregou os dados que evidenciam o incentivo do MMDGS para que os gestores desenvolvam ações táticas e estratégicas na formação dos gestores sociais, e que possam favorecer o diálogo desses gestores com contextos e atores diversos da administração pública, de empresas, de ONGs e de agências supranacionais, tendo como referência a possibilidade de os gestores sociais contribuírem em políticas, projetos e ações inovadoras.

Em alguns trechos documentais Fischer (2005, p.11) aponta ações para o MMDGS na formação de seus gestores:

- Que atuem em "contextos de desafios e tensões entre a eficiência (busca de resultados) e a democracia (busca da participação social), o individual e o coletivo, o político e o técnico" ;
- Que tenham "capacidade de migrar entre esferas e de atuar em rede, o que requer formação generalista e habilidade de comunicação e articulação";
- "que sejam gestores de conflitos, um mediador de interesses diferenciados";
- "que trabalhem com a diversidade e respeitem a cultura e a linguagem de cada local".

A temática central desse núcleo se espelha nas competências: COMP1 ("Auxiliar empresas, ONGS e agências multilaterais que emergem da sociedade civil para formação de movimentos associativos sob a forma de programas, projetos e ações inovadoras de desenvolvimento e gestão social, de cunho inovador e com aspirações à autonomia, dentro de princípios e práticas de economia solidária"), COMP2 ("Identificar programas e projetos governamentais locais derivados de programas nacionais ou de agências multilaterais e nacionais focalizados no desenvolvimento local, tendo como eixos a competitividade e a ação solidária orientada a projetos sociais"); COMP6 ("Elaborar e

gerir projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder (locais, regionais, nacionais e/ou internacional), incluindo etapas de planejamento e avaliação de processos, de resultados e de impactos"), COMP9 ("Gerir criativamente organizações em diferentes dimensões de tempo e espaço"), COMP14 ("Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local") e COMP15 ("Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas").

O núcleo 2 (Fischer, 2005, p.11) engloba os elementos associados ao diálogo multidisciplinar, essencial à formação dos gestores sociais, e que o MMDGS, por sua vez, buscou estabelecer e incentivar, essa busca pela multidisciplinaridade como ação formativa foi revelada em alguns trechos do projeto do curso e implica em:

- "considerar as questões de forma integral, não fragmentada (aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos)";
- possibilitar que os gestores "ultrapassem as tensões dicotômicas entre teoria e prática, local e global, disciplinar e inter/transdisciplinar;".

A temática central desse núcleo se espelha nas competências: COMP3 ("Desenvolver habilidade que auxiliem na identificação de uma área apropriada para pesquisa e materiais relevantes para sua implementação"), COMP5 ("Ampliar a capacidade de transformar conhecimentos em soluções inovadoras") e COMP11 ("Capacidade de potencializar espaços de aprendizagem, por meio do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e na busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas à sua área de atuação").

O núcleo 3 (Fischer, 2005, p.11), por sua vez, reflete a preocupação do curso fomentar elementos que instrumentalizem a prática da gestão social. Esse núcleo apresenta preocupações associadas à:

- “criar referências próprias do local, de contribuir para a construção de sujeitos sociais em cada processo em que atua;”
- “Possibilitar aos gestores que avaliem criticamente contextos e ações, para selecionar tecnologias sociais apropriadas;”
- “Serem avaliadores”.

Esse núcleo impactou na proposição das seguintes competências: COMP4 (“Identificar técnicas apropriadas de levantamento de dados”), COMP7 (“Elaborar diagnóstico, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber, integrando-se e articulando-os de acordo com as características do contexto de intervenção”), COMP8 (“Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas”), COMP10 (“Ampliar a competitividade e aumento da produtividade em empresas públicas ou, organizações públicas e privadas onde atue”), COMP12 (“Difundir socialmente os conhecimentos produzidos ao longo do curso”) e COMP13 (“Suprir demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho”).

Além de ampliar a compreensão sobre o desenho do curso, a análise documental possibilitou estruturar compreensão básica sobre a lógica que rege o MMDGS e também viabilizou elementos que levam ao reconhecimento de conteúdos atribuídos ao curso em seu objetivo formativo e que fomenta, nos egressos do curso, a mobilização de outros conhecimentos e habilidades. Essa análise documental inicial subsidiou os resultados das etapas seguintes, como será exposto.

4.3.2 Resultado da Validação do QUAIE

Como o número de participantes envolvidos não foi suficiente para validar psicometricamente o instrumento, o processo de validação que se empreendeu considerou apenas o campo de sugestões do formulário de validação e realizaram-se análises de conteúdo, não incluídas neste artigo. No entanto, é importante ressaltar que a partir dos dados coletados nesta etapa, sistematizaram-se os procedimentos futuros para avaliação de impacto com a população de egressos a partir de Questionário de Avaliação de Impacto em Egressos - QUAIE. Com as sugestões recebidas e contempladas, o instrumento formatado para ser aplicado na população se ampliou de 15 para 22 itens de competências.

Dada a limitação de recursos e de tempo para execução da pesquisa, baixo índice de devolução de respostas em pesquisas anteriores realizadas pelo programa e o risco de saturação dos participantes, optou-se por não empreender novo estudo piloto para validação, mas sim, realizar pesquisa de campo em caráter exploratório, a fim de levantar indicadores de impacto que pudessem ser úteis em complemento aos indicadores da parte qualitativa, subsidiando a construção de um instrumento a ser futuramente testado em turmas futuras.

4.3.3 Resultado da Aplicação do QUAIE**.**

Inicialmente foi realizado procedimento para identificar os possíveis casos omissos, sendo que a análise descritiva de frequência dos 60 itens do questionário (44 referentes ao instrumento de impacto, cinco referentes ao instrumento de motivação para aplicar o aprendido e os 11 referentes aos dados demográficos) mostrou a existência de 45 respondentes, sendo identificados quatro casos omissos no instrumento de impacto (1 caso na escala de expressão das competências – EC17; 3 casos na escala de contribuição do curso para aquisição das competências – AC3, AC17 e AC21).

Com relação aos dados demográficos, o dado “idade”, apresentou nove casos omissos, sendo que uma possível explicação para esta ocorrência reside no fato desse dado ter sido solicitado por extenso, e não a partir de faixas agregadoras, o que pode ter levado os participantes, em sua maioria do sexo feminino, a sentirem constrangimento em revelar a idade.

A análise da distribuição de frequência e dos 44 histogramas (22 dos itens da Escala de Expressão das Competências - EEC e 22 dos itens da Escala de Contribuição do MMDGS para a aquisição da competência - EAC) possibilitou identificar acentuada concentração de respostas acima de seis, sendo que na EEC, dos 22 itens, 20 deles tiveram respostas com média maior que 6,4 e na EAC, 21 itens tiveram suas médias acima de 6,2.

Foi observado que 59% dos itens, tanto na EEC quanto na EAC, tiveram distribuição que pode ser classificada como não-parelha e com predominância da assimetria positiva, ou seja, indicam a concentração de respostas nos pontos mais elevados da escala.

A distribuição não parelha na análise da dispersão dos dados, também foi comprovada pela análise proveniente do teste de Kolmogorov-Smirnov, que revelou coeficientes de assimetria (skewness) e achatamento (Kurtosis) com predominância assimétrica (assimetria negativa) e leptocúrtica da distribuição.

O teste de Kolmogorov-Smirnov, apresentou percentagem no exame do SPSS, $D(45) = 0,10$, $P<0,05$, e para os escores da numerácia, $D(45) = 0,15$, $P<0,001$, foram ambos significativamente não normais para 54,5% do instrumento de avaliação de impacto.

A distribuição assimétrica de respostas levou a necessidade de recodificação das variáveis a fim de que novas análises sobre a distribuição dos dados pudesse ser lançada e as análises descritivas sobre as turmas melhor se realizassem.

A não-normalidade da distribuição exigiu que os dados fossem transformados a fim de reduzir o impacto dos valores atípicos localizados e ocorreu recodificação em três categorias: na primeira categoria agruparam-se as respostas assinaladas como 1, 2, 3 e 4; na categoria 2, os dados respondidos como 5 e 6 e na categoria 3, os dados respondidos como 7, 8, 9 e 10. A Tabela 5 apresenta os resultados Descritivos da Escala de Expressão de Competências apresenta as médias, desvios padrões e os percentuais de concentração de respostas para as categorias de escores 1, 2 e 3 da escala tipo Likert, considerando os cinco itens com as melhores avaliações e os cinco itens com as piores avaliações.

Os resultados da EEC apontam que entre as 22 competências pesquisadas, 13 delas apresentaram médias acima de 7, o que equivale a 60% das competências da escala; acima de 6, alocaram-se 7 competências (32% do total de competências), sendo que abaixo de 5, apenas 1 competência apresentou essa média (EC6). O cálculo do escore médio dos itens apontou o valor de 6,9 (com desvio padrão médio no valor de 2,4, sendo o maior DP = 3,1 e o menor DP = 2,0). Esses dados indicam nível elevado de expressão de competências no trabalho por parte dos gestores.

*Tabela 6***.** Resultados Descritivos da Escala de Expressão de Competências

ITENS	**M**	**DP**	**1**	**2**	**3**
(EC7) Elaborar práticas de inovações institucionais de forma a fortalecer poderes e criar conhecimento, favorecendo a inclusão de novos atores sociais, quer por iniciativa governamental, quer por ações da sociedade em processo de organização.	7,9	2,0	6,4	17,8	75,6
(EC13) Elaborar e gerir projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder (locais, regionais, nacionais e/ou internacional), incluindo etapas de planejamento e avaliação de processos, de resultados e de impactos.	7,7	2,0	6,7	22,2	71,1
(EC12) Ampliar a capacidade das localidades onde atua enquanto gestor a fim de poder transformar conhecimentos em soluções inovadoras.	7,6	2,1	11,1	15,6	73,3
(EC14) Elaborar diagnósticos, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber, integrando-se e articulando-os de acordo com as características do contexto de intervenção.	7,5	2,1	8,9	15,6	75,6

(EC15) Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas.	7,5	2,0	8,9	17,8	73,6
(EC3) Fortalecer o dinamismo da produção de bens e serviços nos territórios onde atuem.	6,4	2,6	24,4	22,2	53,3
(EC4) Atuar nos impasses do desenvolvimento local e regional que estão fortemente impactados pela conjuntura de globalização financeira e urbanização internacional, nacional e local.	6,4	2,7	28,9	15,6	55,6
(EC17) Ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde atue.	6,3	2,8	22,7	25,0	52,3
(EC05) Fomentar novas formas de planejamento estruturante das cidades e regiões.	5,8	2,7	31,1	24,4	44,4
(EC06) Auxiliar na Transformação dos locais onde atuem em polos produtivos voltados para turismo e serviços através de uma política de formação de clusters.	4,2	2,9	55,6	17,8	26,7

Destacam-se entre os cinco itens com maiores médias na EEC, a existência de competências bastante complexas, considerando tanto os graus de complexidade do processamento cognitivo quanto o tipo de conhecimento envolvido. Assim sendo, cinco competências que se destacaram (EC7, EC13, EC12, EC14, EC15) têm como característica comum mobilizarem habilidades cognitivas de alto grau de complexidade associadas à criação, bem como, referem a conhecimentos estratégicos que exigem a apreensão de estruturas subjacentes e aplicação de análises de causalidade "se-então", ou seja, os conhecimentos abstratos mobilizados são metacognitivos.

Outro fator que se destaca é a construção de práticas de inovação, projetos de desenvolvimento, intervenções e diagnósticos (EC7, EC13, EC14, EC15), com elementos do desenvolvimento territorial, tais como a ampliação da capacidade de inovação dos contextos onde atua (EC12).

As competências que obtiveram médias mais baixas centram-se em conhecimentos de habilidades específicas utilizados em procedimentos associados à análise e intervenção em contextos e situações bastante delimitadas, tais como: produção de bens e serviços (EC3), atuação em situações de impasse dadas pela globalização e urbanização (EC4),

ampliação da competitividade (EC17), fomento do planejamento urbano (EC05), atuação na formação de clusters associados a turismo e serviços.

Os resultados da EAC apontam que entre as 22 competências pesquisadas, 18 delas apresentaram médias acima de 7, o que equivale a 82% das competências da escala; apenas uma competência apresentou média menor que 6 (AC6, M = 5,5, DP = 3,0). O cálculo do escore médio dos itens apontou o valor de 7,2 (com desvio padrão médio no valor de 2,3, sendo o maior DP = 3,0 e o menor DP = 1,7). Esses dados indicam nível muito elevado de contribuição do curso segundo análise dos gestores, e pode ser considerado significativo, uma vez que 70% dos gestores que concluíram o curso participaram da pesquisa.

Na Tabela 5 constam as médias, desvios padrões e os percentuais de concentração de respostas para as categorias de escores 1, 2 e 3 da escala tipo Likert, considerando os quatro itens com as melhores médias e os quatro itens com as médias mais baixas.

Justifica-se ainda que a escolha por apresentar os quatro itens com melhores médias (e não cinco) ocorreu em função da quinta melhor média ser 7,6 ser igual para quatro itens (AC9, AC13, AC18, AC19); da mesma forma, ocorreu na seleção dos itens com as médias mais baixas, sendo que os itens AC2, AC3 E AC10, obtiveram média 7,0 e por isso não figuram na Tabela 5. Não obstante tal fato, a tabela completa com os dados pode ser observada no Anexo 10.

A Tabela 7 apresenta resultados descritivos da Escala de Contribuição do Curso para Aplicação das competências e é apresentada logo a seguir.

Tabela 7. Resultados descritivos da Escala de Contribuição do Curso para Aplicação das competências.

ITENS	M	DP	1	2	3
(AC7) Elaborar práticas de inovações institucionais de forma a fortalecer poderes e criar conhecimento, favorecendo a inclusão de novos atores sociais, quer por iniciativa governamental, quer por ações da sociedade em processo de organização.	8,0	1,8	4,4	13,3	82,2
(AC12) Ampliar a capacidade das localidades onde atua enquanto gestor a fim de poder transformar conhecimentos em soluções inovadoras.	7,9	2,0	6,7	15,6	77,8
(AC1) Reconhecer as novas configurações dos territórios presentes nas estratégias de desenvolvimento que integram Estado, formas organizadas da sociedade civil e organizações empresariais.	7,7	1,7	4,4	15,6	80,0
(AC8) Auxiliar empresas, ONGS e agências multilaterais que emergem da sociedade civil para formação de movimentos associativos sob a forma de programas, projetos e ações inovadoras de desenvolvimento e gestão social de cunho inovador e com aspirações à autonomia, dentro de princípios e práticas de economia solidária.	7,7	2,5	11,1	11,1	77,8
(AC4) Atuar nos impasses do desenvolvimento local e regional que estão fortemente impactados pela conjuntura de globalização financeira e urbanização internacional, nacional e local.	6,6	2,5	22,2	22,2	55,6
(AC5) Fomentar novas formas de planejamento estruturante das cidades e regiões.	6,6	2,6	22,2	11,6	66,7
(AC17) Ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde atue.	6,2	2,9	27,3	22,7	50,0
(AC6) Auxiliar na Transformação dos locais onde atuem em polos produtivos voltados para turismo e serviços através de uma política de formação de clusters.	5,5	3,0	37,8	17,8	44,4

Entre as competências que foram mais bem avaliadas na EAC estão: AC7 e AC12, que também receberam altos escores na EEC e se caracterizam por estarem associadas à criação e construção de conhecimentos estratégicos, sendo classificadas entre as mais altas escalas de domínio cognitivo. A Figura 43. Apresenta quadro de síntese dos resultados descritivos da EEC e da EAC.

Além disso, a EAC revelou também que o MMDGS contribuiu no desenvolvimento de conhecimentos contextuais que possibilitam avaliação de condições apropriadas a contextos variados (AC8) bem como contribuiu na aquisição de conhecimentos associados ao uso de procedimentos para desenvolvimento de programas, projetos e ações a partir dos princípios e práticas da economia solidária (AC8).

As competências que obtiveram médias mais baixas na EAC são as mesmas que obtiveram da EEC e refletem conhecimentos de habilidades específicas utilizados em procedimentos associados à análise e intervenção em contextos e situações delimitadas, tal como foi apresentado anteriormente.

Além da análise descritiva das escalas, fez-se oportuno analisar as frequências separadamente por cada turma, a fim de identificar possíveis diferenças. A turma 1 foi a que registrou melhores médias nas duas escalas, o que significa afirmar que seus egressos muito adquiriram e muito aplicam o que aprenderam.

Quadro de Sínteses dos Resultados Descritivos da EEC e da EAC por turmas

TURMA 1 - EEC						TURMA 2 - EEC						TURMA 3 - EEC					
ITENS	M	DP	1	2	3	ITENS	M	DP	1	2	3	ITENS	M	DP	1	2	3
EC15	8,8	1,4	0	16,7	83,3	EC7	7,9	2,0	6,7	17,8	75,6	EC7	7,9	2,1	6,7	17,8	75,6
EC12	8,6	1,3	0	16,7	83,3	EC15	7,7	2,0	8,9	17,8	73,3	EC15	7,7	2,0	8,9	17,8	73,3
EC7	8,5	1,7	0	25	75	EC18	7,7	2,2	8,9	20,0	71,1	EC18	7,7	2,2	8,9	20,0	71,1
EC19	8,5	1,7	0	16,7	83,3	EC12	7,6	2,2	11,1	15,6	73,3	EC13	7,7	2,0	6,7	22,2	71,1
EC18	8,4	1,7	0	16,7	83,3	EC14	7,5	2,2	8,9	15,6	75,6	EC12	7,6	2,2	11,1	15,6	73,3
EC11	6,7	1,7	7,7	34	58,3	EC4	6,4	2,7	28,9	15,6	55,6	EC3	6,4	2,7	24,4	22,2	53,3
EC17	6,7	2,4	7,7	33,9	58,4	EC3	6,4	2,6	24,4	22,2	53,3	EC4	6,4	2,6	28,9	15,6	55,6
EC8	6,7	2,8	25	17	58	EC17	6,3	2,8	22,7	25,0	52,3	EC17	6,4	2,8	22,7	25,0	52,3
EC5	6,4	2,7	25	25	50	EC5	5,8	2,7	31,1	24,4	44,4	EC5	5,8	2,7	31,1	24,4	44,4
EC6	5,1	2,6	42	16	42	EC6	4,2	2,9	55,6	17,8	26,7	EC6	4,2	2,9	55,6	17,8	26,7

TURMA 1 - EAC						TURMA 2 - EAC						TURMA 3 - EAC					
ITENS	M	DP	1	2	3	ITENS	M	DP	1	2	3	ITENS	M	DP	1	2	3
AC7	8,8	0,9	-	-	100	AC7	8,0	1,9	4,4	13,3	82,2	AC12	7,9	2,0	6,7	15,6	77,8
AC12	8,7	1,4	-	8,3	91,7	AC12	7,9	2,0	6,7	15,6	77,8	AC7	8,00	1,9	4,4	13,3	82,2
AC18	8,7	1,8	-	8,3	91,7	AC15	7,9	1,9	8,9	11,1	80,0	AC15	7,8	1,9	8,9	11,1	80,0
AC15	8,6	1,6	-	8,3	91,7	AC8	7,7	2,5	11,1	11,1	77,8	AC8	7,7	2,5	11,1	11,1	77,8
AC1	8,5	1,0	-	8,3	91,7	AC1	7,7	1,8	4,4	15,6	80,0	AC1	7,67	1,8	4,4	15,6	80,0
AC3	7,3	2,7	16,7	0	83,3	AC3	6,9	2,4	15,9	20,5	63,6	AC2	6,9	2,3	13,3	22,2	64,4
AC2	7,3	1,9	8,3	16,7	75,0	AC4	6,6	2,5	22,2	22,2	55,6	AC3	6,9	2,4	15,9	20,5	63,6
AC10	7,2	2,7	16,7	8,3	75,0	AC5	6,6	2,6	22,2	11,1	66,7	AC4	6,6	2,5	22,2	22,2	55,6
AC17	7,0	3,0	16,7	25,0	58,3	AC17	6,2	2,8	27,3	22,7	50,0	AC5	6,6	2,6	22,2	11,1	66,7
AC6	6,4	3,0	16,7	33,0	50,0	AC6	5,5	3,0	37,8	17,8	44,4	AC6	5,5	3,0	37,8	17,8	44,4

Legendas:

- Competência presente na análise geral da escala e em 3 turmas
- Competência presente na análise geral da escala e em 2 turmas
- Competência presente na análise geral da escala e em 1 turma
- Competência presente nas 3 turmas
- Competência presente em 2 turmas

Figura 43. Quadro de síntese dos resultados descritivos da EEC e da EAC.

Ressalta-se, nesse sentido, que a competência melhor avaliada da EAC (AC7: “Elaborar práticas de inovações institucionais de forma a fortalecer poderes e criar conhecimento, favorecendo a inclusão de novos atores sociais, quer por iniciativa governamental, quer por ações da sociedade em processo de organização”) teve percentual 100% na categoria 3 dentre os alunos dessa turma, ou seja, todos os alunos da turma 1, participantes dessa pesquisa, 70,6% dos alunos que concluíram o curso, consideram que esta competência foi muito bem desenvolvida pelo curso. A competência AC7, também foi muito bem avaliada pelas turmas 2 e 3, e, juntamente com a competência AC12 (“Ampliar a capacidade das localidades onde atua enquanto gestor a fim de poder transformar conhecimentos em soluções inovadoras.”) foram as duas que mais se destacaram na contribuição do curso.

Outro fenômeno resultante dessa análise comparativa, é o fato que, mesmo dentre as notas mais baixas, não houve turma que fizesse avaliação média abaixo de 4, sendo que, até mesmo a competência com menos aplicação no contexto de trabalho dos egressos (EC6: “Auxiliar na Transformação dos locais onde atuam em polos produtivos voltados para turismo e serviços através de uma política de formação de clusters”) e que, também foi apontada como a que menos o MMDGS contribuiu para o desenvolvimento, obteve médias acima de 4 na EEC e acima de 5,5 na EAC.

Foram realizadas também análises da distribuição quanto aos valores atípicos (*outliers*) e foram verificados a partir do diagrama de caixa e bigodes e pelos escores z. Pode-se perceber, corroborando o observado nos histogramas, que a distribuição foi assimétrica para a quase totalidade das variáveis e que os bigodes situados na parte inferior eram maiores que os da parte superior, ou seja, os 25% dos escores inferiores estão espalhados em um intervalo maior que os 25% dos escores superiores, consequentemente, a existência de valores atípicos era esperado e também foram observados.

Para verificar a homogeneidade da distribuição entre as três turmas, o Teste de Levene também foi aplicado. Duas aplicações do teste se realizaram, a primeira, com os dados não transformados (apenas 11,4% dos itens apresentou significância menor que 0,05) e a segunda, com transformação logarítimica (nessa testagem, se revelou 22,8% de itens com significância menor que 0,05). Os resultados obtidos fazem perceber que, tanto com os dados não transformados, quanto com os dados transformados, o teste de Levene é não significativo para os escores do exame do SPSS, indicando variâncias que não são significativamente diferentes, ou seja, existe homogeneidade.

As variáveis medidas em escala intervalar revelaram resultados provenientes de população não normalmente distribuída, mesmo que apontassem para homogeneidade da distribuição. Considerando tais pressupostos, os testes não paramétricos para análise de dados de amostras independentes utilizados foram o Kruskal-Wallis (TKW) e Jonckheere-Terpstra (TJT).

Dos 44 competências, apenas duas da EEC (EC15 e EC19) apontaram a existência de diferenças entre turmas, sendo que da EAC, cinco competências (AC4, AC7, AC15, AC17 E AC18) apresentaram diferenças entre as três turmas. A Tabela 8 Resultados dos Testes Kruskal-Wallis e Jonckheere-Terpstra, que analisaram os dados dos egressos agrupados por turma.

No teste Kruskal-Wallis, a expressão da competência de sistematização de práticas de desenvolvimento da gestão social ($H(2) = 6,07$, $P < 0,05$) foi diferente entre as turmas, assim como, também o MMDGS contribuiu de forma diferente para que os egressos das três turmas adquirissem competência para ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde atuem ($H (2) = 7,65$, $P < 0,05$).

Tabela **8**. Resultados dos Testes Kruskal-Wallis e Jonckheere-Terpstra.

Item	Teste	Sig.
EC15 Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas.	**KW**	0,048
EC15 Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas.	**JT**	0,012
EC19 Difundir socialmente os conhecimentos produzidos ao longo do curso nos locais onde atue como gestor social.	**JT**	0,046
AC4 Atuar nos impasses do desenvolvimento local e regional que estão fortemente impactados pela conjuntura de globalização financeira e urbanização internacional, nacional e local.	**JT**	0,030
AC7 Elaborar práticas de inovações institucionais de forma a fortalecer poderes e criar conhecimento, favorecendo a inclusão de novos atores sociais, quer por iniciativa governamental, quer por ações da sociedade em processo de organização.	**JT**	0,032
AC15 Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas.	**JT**	0,048
AC17 Ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde atue.	**KW**	0,022
AC17 Ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde atue.	**JT**	0,009
AC18 Capacidade de potencializar espaços de aprendizagem, por meio do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e na busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas à sua área de atuação.	**JT**	0,034

Nota. KW = Kruskal-Wallis; JT = Jonckheere-Terpstra.

Sig. = Significância assintótica. Nível de significância é 0,05

Já no Teste Jonckheere-Terpstra, empregado para testar se os dados provenientes dos egressos das turmas 1, 2 e 3 diferiam quanto aos valores alcançados, bem como verificar se os grupos estariam dispostos em alguma sequência específica, um número maior de competências apresentou resultados significativos. Na escala de expressão de

competências, a competência associada à sistematização de práticas de desenvolvimento da gestão social (EC15) e a difusão de conhecimentos nos locais onde atue como gestor social foram diferentes nas três turmas (EC19). Na escala de contribuição do curso para aquisição das competências, observaram-se resultados significativos para cinco competências: AC4, AC7, AC17 e AC18, indicando que essas competências foram desenvolvidas diferentemente em cada turma.

Como os testes permitem afirmar que existem diferenças entre as três turmas, no entanto, nenhum dos testes diz qual é a diferença; Siegel e Castellan Jr. (2006) sugerem que técnicas de múltipla comparação podem ajudar a determinar a diferença entre grupos, ou ainda, como pondera Field (2009), podem ser usados testes de contraste, para identificar qual é a diferença.

No intuito de contrastar os dados encontrados pelos TKW e o TJT foram realizados procedimentos *post hoc* não-paramétricos com a aplicação de testes Mann-Whitney comparando as turmas, duas a duas (T1 e T2, T1 e T3, T2 e T3). Para não inflacionar a taxa de erro Tipo I, fato que pode ocorrer quando se aplicam sucessivos testes Mann-Whitney, foi utilizada a correção de Bonferroni e considerado como valor crítico de análise para cada teste, o valor de 0,0167, advindo da divisão do valor crítico habitualmente usado ($sig < 0,05$), por 3 (número de testes realizados).

A única comparação que restou significativa é da T2 comparada com T3, no que diz respeito à competência 17 da escala de contribuição do curso (EC17). Nesses termos, a contribuição do MMDGS para a T2, no que tange à competência de ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde estes gestores atuem, foi significativamente maior (Mediana = 11), do que para os egressos da T3 (Mediana = 4), $U = 59,5$, $P < 0,01$, $r = -0,45$.

Quanto à escala de motivação para transferir, realizaram-se análises exploratórias, da distribuição das frequências, dos histogramas, sendo que a análise inicial da assimetria e curtose apontaram para possível não-normalidade da distribuição, fato que se comprovou com análise dos escores z. O escore médio da escala de motivação para transferir o aprendido foi elevado (M = 8,42; DP = 2,2), sendo o valor mínimo das médias, 8,20. Esse resultado está em paralelo com os da EEC e EAC, uma vez que, motivação para Treinar ou Motivação para Aprender pode ser entendida, segundo apontaram Lacerda e Abbad (2003) como direção, esforço, intensidade e persistência com que os cursistas se engajam nas atividades orientadas para aprendizagem antes, durante e depois de um evento educacional.

4.4 Discussão dos Resultados e considerações finais

Este tópico tem como propósito discutir os resultados encontrados à luz de contribuições identificadas na diferentes etapas da pesquisa sobre a avaliação de mestrados profissionais e, principalmente, no tangente à aplicação do QUAIE.

As etapas empreendidas – análise documental, construção, validação e aplicação do QUAIE - revelaram dados complementares e que, quando considerados paralelamente, permitiram compreender como os indivíduos, egressos de programa educacionais e cursos de elevada complexidade, são mutuamente afetados por ações educacionais.

A análise documental revelou que o MMDGS concentrou suas atividades essencialmente em três núcleos: (1º) um destinado a promover o fomento da atuação dos gestores sociais em diferentes escalas de poder; (2º) outro voltado para estimular a realização de atividades e diálogo multidisciplinares e outro (3º) que tem como foco desenvolver ferramentas e tecnologias sociais resgata o discutido por Fischer et al. (2011), como atividades precípuas do PDGS, principalmente no que diz respeito ao terceiro, quarto e sexto grupo de atividades às quais o PDGS se dedica e que buscam estimular atividades de pesquisa renovadoras das práticas de ensino e suscitadoras de novas tecnologias sociais,

difundir conhecimentos e expandir a própria atuação em instituições diversas e em parceria com o programa. Nesses termos, pode-se afirmar que o MMDG conseguiu colocar em prática ações vitais para o próprio programa.

No que diz respeito à análise das relações entre os desempenhos dos egressos em aspectos relacionados às competências aprendidas no curso, os resultados provenientes da EEC apontam dentre as vinte e duas competências pesquisadas, médias acima de 7 em treze delas, indicando nível elevado de expressão de competências no trabalho por parte dos gestores.

Esta constatação revela que o MMDGS atende ao seu público em sua atuação profissional, fazendo-o demonstrar domínio das práticas em gestão social e empenho na solução de problemas de seus contextos profissionais como foi normatizado pela CAPES (2002).

Esta amplitude da intervenção em gestão social resgata a compreensão de impacto da pontuada por Khandker, Koolwal e Samad (2010), e evidencia a necessidade de reconhecer os efeitos doe programas sobre os indivíduos, sobre grupos de indivíduos e sobre a comunidade de uma forma mais ampla, questionando-se quais os efeitos do MMDGS sobre os seus egressos (impactos em suas atuações de gestor e em suas trajetórias pessoais) e sobre os grupos de indivíduos e comunidades atendidos por eles (impactos sociais).

Em termos de expressão de competências por parte dos gestores, o público-alvo revela que os efeitos de suas atuações podem ser observados no uso de práticas inovadoras para resolução de questões acerca do desenvolvimento de territórios (EC7; EC12); e lidam, em suas práticas profissionais, com a elaboração e gestão de projetos destinados a segmentos variados da sociedade (EC13) e com intervenções por meio de diagnósticos (EC14) e instrumentos que se viabilizem suas ações em campo (EC15).

Pode-se dizer que o MMDGS teve contribuição expressiva no que diz respeito à preparação dos seus egressos para uso de práticas inovadoras para resolução de questões acerca do desenvolvimento de territórios (AC7; AC12), fato que pode ser explicado pela ampliação da percepção da realidade que contribui para os egressos ampliarem a concepção de mundo, vislumbrarem novos horizontes, assumindo posição diferente diante do mundo e de seus contextos de atuação.

No entanto, deve-se afirmar que a atuação do gestor social, segundo apontou Fischer (2005) passa pela atuação em contextos sociais de forma que a técnica se una à teoria e seja capaz de viabilizar a inserção desse egresso, enquanto gestor, com foco multidisciplinar.

Em se tratando de impactos sociais do curso, a pesquisa realizada com dados auto-avaliativos, possibilitou reconhecer variáveis que merecem investigação futura, com coleta de dados hetero-avaliativos para mensurar impactos nas instituições e comunidades afetadas pela atuação dos egressos. Alguns pontos podem ser discutidos nesse sentido. O primeiro deles diz respeito à contribuição do MMDGS na formação de gestores abertos ao diálogo com a diversidade de atores sociais presentes na sociedade, reconhecendo saberes e práticas elas associados. Essa constatação aparece como diferencial do curso que incentiva o diálogo, mesmo em situações conflituosas e possibilita a maturação de argumentos e abertura para o novo em seus egressos, de tal forma a sentirem-se compelidos a sistematizar práticas de gestão social que reconheçam diversos saberes (EC15).

Outro ponto que revela indicadores do impacto social do MMDGS a partir da atuação de seus egressos diz respeito à mudança de posicionamento no diálogo estabelecido com profissionais e instituições do mundo do trabalho e com a sociedade. Ou seja, o MMDGS gera impacto na sociedade ao preparar gestores que contribuam

ativamente na elaboração de políticas, análise de programas e desenvolvimento de projetos que afetam segmentos sociais diversos e regulem a relação de grupos e pessoas na sociedade.

Em termos de relevância metodológica, o trabalho exploratório desenvolvido evidenciou que o uso de métodos mistos de análise de dados é eficaz e contribui com esclarecimentos em níveis diferentes de profundidade. Ou seja, as análises quantitativas realizadas foram excelentes mapeadoras do campo de análise e apontaram indicadores de impacto que foram mencionados pelos participantes nas entrevistas. Esse conjunto formado pelas análises quantitativas e qualitativas contribui sobremaneira para que os dados estruturantes do curso e da formação em gestão social pudessem ser questionados e reavaliados.

Outro aspecto que merece atenção especial foi o uso, com sucesso, de escalas de duplas-diferenças em avaliação de programas educacionais, materializado no uso emparelhado das escalas de contribuição do MMDGS (EAC) e da escala de expressão de competências (EEC). Khandker, Koolwal e Samad (2010) recomendam o uso desse tipo de escala em avaliação de impacto de programas, principalmente naquelas situações onde a aplicação de pré-teste esteja inviabilizada e seja necessário o estabelecimento de medidas de comparação.

O uso de testagem não-paramétrica por meio dos testes Kruskal-Wallis e Jonckheere-Terpstra mostrou-se uma alternativa viável para testagem da diferença entre as três turmas, sendo que o fato da única comparação que restou significativa ser a da T2 comparada com T3, no que diz respeito à competência 17 da escala de contribuição do curso (EC17 - ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde estes gestores atuem) indica que as turmas foram, em boa medida, muito semelhantes e homogêneas, o que possibilita inferir que as

contribuições advindas desse trabalho versam, de fato, sobre as contribuições do MMDGS e não sobre contribuições de turmas isoladas.

Em termos de contribuição social desse estudo, três aspectos se destacam dentre outros: (i) a possibilidade de ter indicadores mais precisos para diferenciar a gestão social da gestão empresarial e de outros tipos de gestão; (ii) a relevância dos processos de desenvolvimento humano e atitudinal nos processos de aprendizagem induzida, o que acaba por contribuir com elevados índices de motivação para transferir e sentimentos de responsabilidade com o que foi aprendido e (iii) a possibilidade de incentivar e desenvolver ações de indução de aprendizagem em gestão social com vistas à maximização dos efeitos na sociedade, efeitos esses bastante abrangentes, mas já mapeados com relação à origem e ao destino de impacto.

Resumo do artigo 5: Avaliação do Impacto do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social no Desempenho dos egressos: um estudo qualitativo

O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar os aspectos relacionados às competências aprendidas no MMDGS e a inserção social de suas atuações profissionais. A amostra foi formada por 13 participantes. Realizaram-se análises de conteúdo (análise de Bardin) e os resultados evidenciaram que o MMDGS cumpriu o seu papel formador junto aos egressos ao possibilitar ampliação dos conhecimentos sobre gestão social e ampliação da percepção da realidade na qual se inserem e atuam. Como diferencial positivo, constatou-se que o curso possibilitou mudança atitudinal desses gestores no processo de enfrentamento das situações práticas e proporcionou maior abertura para o diálogo e atenção às necessidades das instituições debatedoras.

Expressões-chaves: Avaliação de egressos; Mestrados Profissionais; Análises qualitativas.

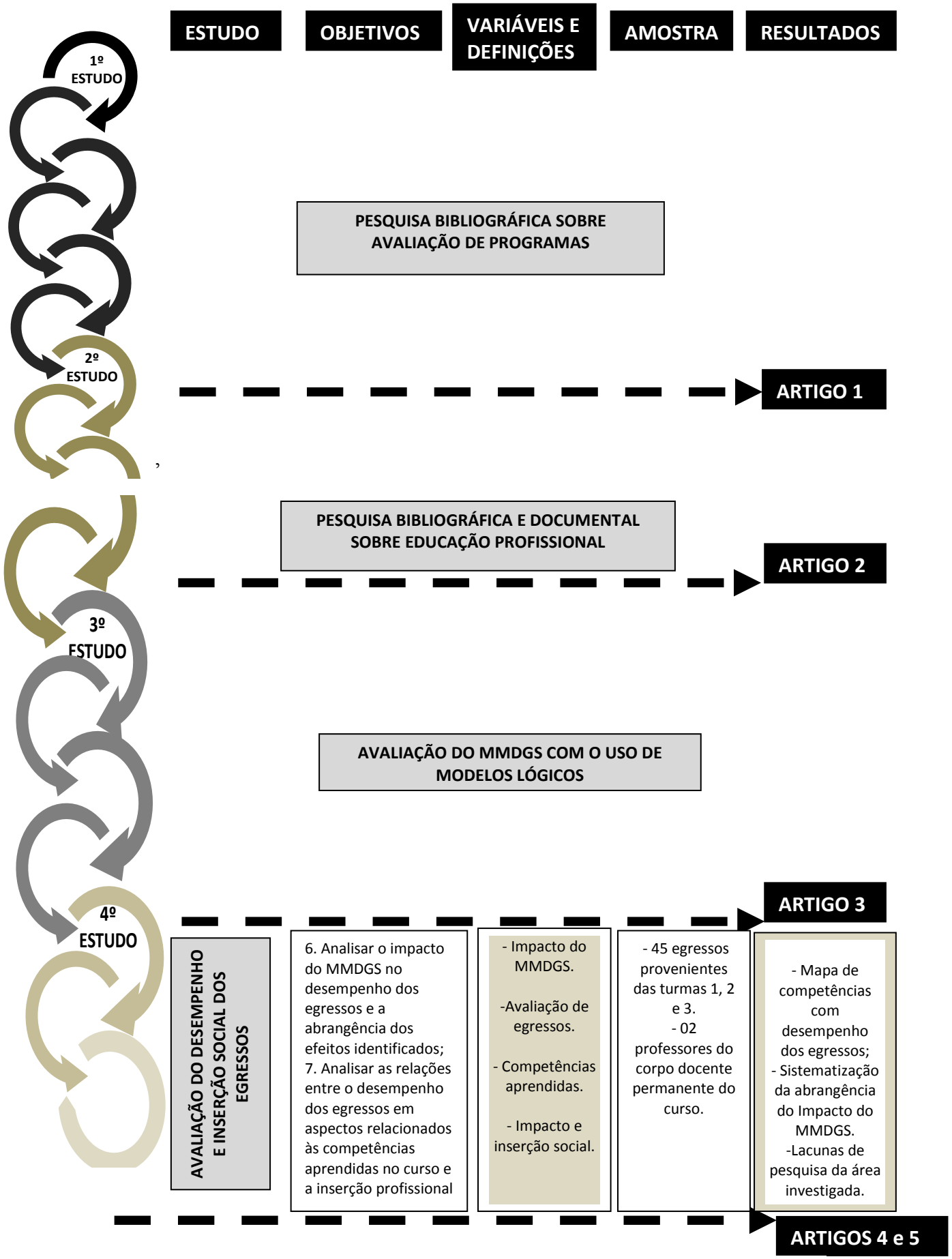


Figura 44**.** Organizador Avançado com destaque para os elementos do estudo 5.

ARTIGO 5

Avaliação do Impacto do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento E Gestão Social no Desempenho dos Egressos: um estudo qualitativo

Introdução

Avaliações de impacto são processos que visam identificar os efeitos de programas sobre os indivíduos, grupos de indivíduos e a comunidade de uma forma mais ampla (Khandker, Koolwa, & Samad, 2010). Segundo Costa e Castanhar (2003) avaliações de impacto identificam os efeitos produzidos sobre a população-alvo de um programa, além de verificar se as atividades previstas foram realizadas e se os resultados finais que se esperava foram igualmente alcançados. Por um lado, esse tipo de avaliação pode contribuir para identificar ações de cursos e programas, por outro lado, a utilização de avaliações generalistas para cursos distintos, é temerária e aponta algumas arestas e necessidade de refinamento metodológico de investigação.

O uso de métodos mistos de investigação (Afonso, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2010), a sistematização de práticas avaliativas em diversos níveis de análise (Afonso, 2009; Klein & Koslowsky, 2000; Mourão, 2004), a busca por refinamentos de técnicas e ferramentas avaliativas (Knowlton & Philips, 2009; Mourão & Laros, 2008), desenhos mais robustos de pesquisas (Khandker, Koolwal, & Samad, 2010) e testagem de métodos mistos quali-quanti (Afonso, 2009) têm sido apontados como alternativa complementar para compreender como os indivíduos, egressos de programa educacionais e cursos de elevada complexidade, são mutuamente afetados por ações educacionais.

Avaliações de impacto de programas educacionais, por conseguinte, também buscam identificar se as mudanças no público-alvo são, de fato, devido à intervenção do programa e não a outros fatores. Essa modalidade avaliativa, por sua vez, pode ser

conduzida com métodos quantitativos (levantamento de grande volume de dados populacionais ou simulações) ou qualitativos (estudos de programas e casos específicos).

Em se tratando de avaliar impactos de Mestrados Profissionais (MPs) no Brasil, os MPs são cursos que enfatizam estudos e técnicas direcionados para profissionais que buscam formação diferenciada e alto nível de desempenho profissional (Brasil, 2002), sendo que a avaliação dos MPs, nos últimos 20 anos, ganhou destaque nas agendas de debate da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como nos fóruns acadêmicos sobre educação profissional.

A Portaria CAPES Nº 80 de 1998 (CAPES, 1998) estabeleceu, de forma mais clara, recomendações para avaliação da estrutura curricular, corpo docente e produção intelectual, e reforçou também a vocação dos MPs para o autofinanciamento. Em termos avaliativos, reafirma a necessidade de avaliação de competência proposta pela CAPES, que passa a ser feita conjuntamente com os demais programas de mestrado e doutorado tradicionais.

Em 1999, o Conselho Técnico Científico da CAPES divulgou orientações a esse processo avaliativo e em 2001, uma Resolução do Conselho Superior de Educação, do MEC, ajustou o sistema de avaliação, de tal forma que em 2002, uma comissão interdisciplinar, foi criada pela CAPES, para estabelecer os critérios de avaliação compatíveis com os objetivos específicos dos Mestrados Profissionais. Esta comissão apresentou o documento intitulado “Parâmetros para avaliação do mestrado profissional” (Barros, Valentim, & Melo 2005; CAPES, 2002; Fischer, 2003).

Os parâmetros mencionados representaram um avanço na compreensão de como avaliar propostas de mestrados profissionais, uma vez que ressaltaram a identidade própria desse tipo de curso e situaram os MPs como resposta às necessidades e demandas sociais de formação profissional. O mestrado profissional, consequentemente, foi entendido pela

CAPES (2002), como uma formação específica para aqueles que não planejam dedicar-se à carreira acadêmica de ensino e pesquisa. O que se espera de seus egressos é demonstrar maior domínio do objeto de estudo e desenvolver propostas aplicadas à solução de problemas de seus contextos profissionais. Da ação profissional desses egressos deve emergir o impacto no sistema/instituição que eles fazem parte.

Ainda que exista um esforço da CAPES de sistematização dos quesitos de avaliação e a proposição de fichas técnicas orientadoras desse processo, observa-se que os mestrados profissionais exigem um rol diferenciado de critérios avaliativos e que o sistema de avaliação da CAPES (como a maioria dos sistemas de avaliação), são dotados de julgamentos subjetivos, o que torna a tarefa mais desafiadora e complexa, ao dificultar o estabelecimento de padrões válidos e precisos de avaliação.

Este estudo contribui para os processos avaliativos sistemáticos de MPs, principalmente no que diz respeito à avaliação de impacto junto aos egressos, utilizando de dados provenientes de entrevistas e de análises qualitativas do conteúdo de um caso específico.

O mestrado profissional estudado nesse artigo é o Mestrado Profissional e Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS), oferecido pelo Centro Interdisciplinar de Apoio à Gestão Social (CIAGS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso em que se fez uso de métodos mistos de pesquisa. Em termos de coleta de dados, é uma pesquisa *ex-post-facto,* que depois de análise documental foi segmentada em dois momentos: o primeiro de abordagem quantitativa e o segundo de desenho qualitativo. Este artigo descreve a análise qualitativa empreendida.

Os objetivos do estudo foram o de analisar o impacto do MMDGS no desempenho

dos egressos e a abrangência dos efeitos identificados, em termos de transferência de aprendizagem em outros contextos na trajetória de profissional desses egressos.

Para operacionalização desses objetivos, duas etapas de investigação foram estabelecidas. Na primeira etapa realizaram-se análises de conteúdo das entrevistas conduzidas no processo de construção do instrumento e na segunda etapa, realizadas análises de conteúdo provenientes das entrevistas realizadas junto aos egressos, depois que outras etapas de investigação (com questionário e validação de modelos lógicos) foram concluídas.

O presente artigo está estruturado em cinco seções incluindo esta introdução. O tópico 1 apresenta, em linhas gerais, o caso estudado; o tópico 2, discorre sobre o método empregado; o tópico 3, apresenta o conjunto de resultados; o tópico 4, a discussão dos resultados e por último as considerações finais.

5.1 O Caso Escolhido para Estudo.

Proposto em 2005, O Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) da Universidade Federal da Bahia é gratuito e busca formar gestores sociais sensíveis aos desafios da contemporaneidade e às transformações sociais, de tal forma que esses egressos se comprometam com o desenvolvimento e retorno social onde quer que atuem (Fischer, 2005).

Dentre os destaques do MMDGS, cita-se o desenho inovador e experimental, a articulação entre disciplinas, escolas e universidades, setores da sociedade, bem como, proposta de conectar teoria e prática. O MMDGS faz parte do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS) que atua na reflexão de saberes e práticas, que apoiem o desenvolvimento e à gestão social. As atividades empreendidas pelo PDGS e,

consequentemente, pelo MMDGS, ocorrem a partir de grupos de ação, conforme foi discutido por Fischer, Melo, Schommer, e Boullosa (2011).

O MMDGS é um curso oferecido gratuitamente e, em termos estruturais, foi desenvolvido com recursos provenientes do Fundo Verde e Amarelo (Programa TIB/2001/MCT/FINEP/CNPq) responsável pelo financiamento de projetos de desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil (CGU, 2002). Além desse fundo de apoio, e de recursos captados mediante editais de concorrência pública, o MMDGS é mantido com recursos provenientes de instituições parceiras, com a Petrobrás e o Sistema "S".

Em termos de contexto, a proposição do MMDGS justifica-se como estratégia de abordagens de fenômenos tais como: (a) relação intrínseca entre os imperativos do contexto mundial globalizado e impasses no desenvolvimento local e regional de territórios; (b) equívocos entre o que se preconiza pelo estado como desenvolvimento local e desenvolvimento urbano-social; (c) altos índices de desemprego; (d) sinais latentes de desigualdade e exclusão social; (e) paradoxos sociais, tais como, o fato de ser a capital da Bahia, Salvador, um polo privilegiado de turismo, receber consideráveis fluxos de investimento, mas continuar ladeada por bairros e regiões que vivem em situação de miséria; (e) industrialização crescente que não levou à formação continuada dos trabalhadores e, consequentemente, falta inovação tecnológica nas estruturas produtivas locais; (f) a necessidade de impulsionar programas, projetos e ações inovadoras advindos do estado, da iniciativa privada e do terceiro setor; e a demanda por (g) incentivar diálogo e parcerias entre os atores desses segmentos (CIAGS, 2005).

Em termos de atividades, o curso possui duração total de 540 horas, distribuídas em 36 créditos. As aulas do MMDGS são realizadas, na terceira semana de cada mês permitindo, com isso, que pessoas que não tenham residência fixa em Salvador possam

fazer o curso. Os 36 créditos estão distribuídos em 19 disciplinas, sendo 14 delas, em regime obrigatório. Residência Social e Dissertação-Projeto são atividades também obrigatórias, mas não contam creditação. O currículo do MMDGS organiza-se por disciplinas, oficinas, seminários, estudos de caso, projetos de aplicação de tecnologias sociais, residência social e dissertação-projeto (trabalho de conclusão do curso) que se distribuem por sequências de ensino (CIAGS, 2005).

Segundo portaria da CAPES (2009), os trabalhos de conclusão final de curso, para os mestrados profissionais, poderão ser apresentados em diferentes formatos, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada 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, dentre outros formatos. No MMDGS, a dissertação projeto é um trabalho tecno-científico, que tem o propósito de aproximar a ciência da tecnologia, e que tem como aspecto diferenciado originar-se de problema real identificado em uma realidade social e não apenas de uma reflexão teórica. Assim sendo, visa contribuir para a solução do problema identificado de tal forma que pode consistir em um diagnóstico juntamente com um Plano ou Projeto, uma avaliação de um Plano ou Projeto, a ser implantado, ou em implantação, ou ainda uma avaliação de resultados desse plano ou projeto (Mac-Allister, 2008).

Outro diferencial que caracteriza o MMDGS é a Residência Social. Trata-se de uma tecnologia de ensino criada por Fischer (2001), inspirada tanto na residência médica (amplamente difundida pelas escolas de saúde) quanto na residência solidária (estratégia praticada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Trata-se de tecnologia de ensino voltada para a formação de gestores sociais do desenvolvimento e se constitui como interessante promotora de maior aprendizado prático dos gestores sociais (CAPES, 2006).

Boullosa e Barreto (2010) apontam que o desafio da Residência Social é proporcionar uma oportunidade de aprendizagem que una a prática à reflexão, de forma que os conhecimentos produzidos ao longo do curso, em paralelo com o potencial criativo e empreendedor de cada egresso, possam ser difundidos plenamente em uma experiência de imersão continuada.

O corpo docente é formado por 14 docentes permanentes, 06 docentes colaboradores e 04 professores visitantes (CIAGS, 2012). Um dos diferenciais experimentados pelo MMDGS é a interdisciplinaridade ocorrendo em sala de aula. Isto significa que em sala de aula, para cada disciplina, existem dois professores responsáveis. Esses professores possuem referenciais de análise diferentes e são convidados a apresentarem pontos de vistas distintos sobre a mesma temática lecionada. Por existir liberalidade no desenho da disciplina, os dois podem planejar e/ou executarem juntos a oferta disciplinar. Como fazem parte do corpo docente professores de diferentes formações, por vezes a opção é o planejamento conjunto, embora a execução seja feita em módulos separados.

Destaca-se o MMDGS, caso aqui estudado, como eixo central de atuação do PDGS. O MMDGS tem dentre seus propósitos de capacitação, possibilitar que os seus egressos alcancem resultados que se situem, essencialmente, dentre as competências apresentadas:

> (1) atuem em contextos de desafios e tensões entre a eficiência (busca de resultados) e a democracia (busca da participação social), o individual e o coletivo, o político e o técnico; (2) considerem as questões de forma integral, não fragmentada (aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos); (3) ultrapassem as tensões dicotômicas entre teoria e prática, local e global, disciplinar e inter/transdisciplinar; (4) tenham a capacidade de migrar entre esferas e de atuar em rede, o que requer formação generalista e habilidade de comunicação e

> articulação; (5) trabalhem com a diversidade e respeitando cultura e linguagem de cada local; (6) criem referências próprias do local, de contribuir para a construção de sujeitos sociais em cada processo em que atua; (7) avaliem criticamente contextos e ações, para selecionar tecnologias sociais apropriadas; (8) sejam gestores de conflitos, um mediador de interesses diferenciados; (9) serem avaliadores (Fischer, 2005, p.11).

O MMDGS, na última avaliação pela qual passou, foi aprovado pela CAPES com nota quatro e teve em seu primeiro processo seletivo 468 pessoas inscritas, sendo a relação concorrência/vaga mais elevada da UFBA para a pós-graduação; esta grande procura ocorreu repetidamente nos seus subsequentes processos seletivos.

O público-alvo interessado no programa é formado por indivíduos que atuam em gestão social e também, por aqueles que, afetados pela atuação e resultados dos egressos do próprio MMDGS, foram estimulados a investirem em suas formações.

5.2 Método.

As duas etapas de investigação empreendidas foram: (1) análises de conteúdo das entrevistas conduzidas no processo de construção do processo de investigação e, (2) realização de análises dos dados de conteúdo provenientes das entrevistas realizadas junto aos egressos, depois que outras etapas de investigação (com questionário e validação de modelos lógicos) foram concluídas.

Foram realizadas entrevistas com os egressos, em dois momentos do processo avaliativo, antes da construção do Questionário de Avaliação de Impacto do MMDGS (QUAIE), e que aqui nomeamos etapa 2, a fim de identificar efeitos e encontrar indicadores para a construção do instrumento e foram realizadas entrevistas depois do

instrumento já construído, (etapa 3) a fim de identificar os efeitos do MMDGS nos contextos de inserção desses egressos e em suas trajetórias profissionais. A orientação seguida nessa etapa foi construtivista (Crotty, 1998) e buscou identificar a contribuição dos participantes envolvidos com relação aos efeitos do caso estudado.

5.2.1 Descrição do Método de Validação do Questionário

Participantes das entrevistas de validação do QUAIE

A primeira aplicação de entrevistas no processo de avaliação realizou-se entre Setembro e Dezembro de 2010, em Salvador, nas dependências da Escola de Administração. A população foi formada pelas três turmas de egressos do MMDGS, que ao todo englobaria 82 egressos e pelo quadro de professores permanentes do curso, que lecionou para as três primeiras turmas, ao todo, um conjunto de 13 professores.

Toda população de egressos e de professores foi convidada a participar desta etapa, sendo que a amostra final foi constituída por aqueles que puderam comparecer às entrevistas nas datas e horários estipulados pela equipe de pesquisa. Dessa forma, a amostra final, não probabilística, constituída por sete participantes, foi regida pela disponibilidade dos mesmos (Cozby, 2011; Richardson, 2010).

Nessa etapa foram realizadas entrevistas individuais (Gaskell, 2002) com cinco egressos das três turmas, sendo um egresso da turma 1, três egressos da turma 2 e um egresso da turma 3. Foram entrevistados também dois professores. Os entrevistados eram em sua maioria do sexo feminino (85.7%) e a duração média dos encontros foi de 45 minutos cada, todos eles conduzidos pela autora.

Instrumento utilizado nas entrevistas de validação

Os entrevistados foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos e propósitos da pesquisa, sendo garantido o sigilo e a confidencialidade. Após o consentimento procediam-

se as entrevistas. As perguntas efetuadas seguiram o seguinte roteiro disponibilizado no Anexo 2, sendo as respostas nos formulários, registradas em notas (Bauer, 2002) pela própria entrevistadora. Nos formulários constaram perguntas e campos destinados a cada resposta, sendo que, ao final das entrevistas, as respostas registradas eram lidas aos entrevistados, a fim de validar as anotações e proceder às alterações que se fizessem necessárias.

Procedimentos de Coleta de dados para validação

Este estudo teve como propósito central identificar conteúdos, habilidades e comportamentos observáveis, competências, que pudessem complementar o instrumento de avaliação de impacto. Buscou-se obter a compreensão dos entrevistados e, assim como proposto por Gaskell (2002) esse momento teve propósito também de reunir dados para análises futuras.

Num segundo momento, foi solicitado que os participantes analisassem a relação com 15 competências identificadas na análise documental e que opinassem quanto à clareza de linguagem, a pertinência e a relevância do item analisado; além desses campos de preenchimento, havia outro no qual sugestões gerais poderiam ser oferecidas.

Análise de Dados da validação

Os dados considerados foram tratados por meio de análise de conteúdo das entrevistas em paralelo com a análise bibliográfica e documental das referências e documentos sobre impacto dos egressos, adaptando proposições oferecidas por Bauer (2002) e por Bardin (2002). Primeiramente foram identificadas unidades de registro para depois, de forma objetiva e sistemática, agrupar indicadores de impacto, mencionados pelos entrevistados, bem como, elementos que indicassem a abrangência desse impacto.

O segundo momentos de coleta de dados realizou-se após o instrumento ter sido construído e teve como propósito identificar por meio de entrevistas os aspectos

relacionados às competências aprendidas no curso e os impactos sociais do curso em termos de transferência de aprendizagem em outros contextos e na trajetória de profissional desses egressos.

5.2.2 Descrição do Método de Análise das Entrevistas (Segundo Momento de Aplicação)

Participantes das entrevistas de análise dos efeitos do MMDGS

Participaram dessa etapa, 13 egressos, sendo três da turma 1, quatro da turma 2 e seis da turma 3. Foram realizadas três entrevistas coletivas (uma com os egressos da turma 1; duas com os egressos da turma 2) e seis entrevistas individuais com os egressos da turma 3.

Instrumento usado nas entrevistas de análise dos efeitos do MMDGS

As entrevistas ocorreram a partir de roteiro semiestruturado, no qual os participantes foram convidados a responder sobre a relação de 22 competências que compunham os itens do QUAIE. Quatro questionamentos fizeram parte desse roteiro: (1) o quanto o MMDGS contribuiu para o desenvolvimento das competências apresentadas; (2) quais e o quanto essas competências projetadas são aplicadas ao trabalho; (3) relação entre as competências listadas e o conjunto de competências oferecidas pelo MMDGS e (4) como as competências apresentadas contribuem para a atuação profissional.

De uma maneira geral as entrevistas coletivas duraram entre 90 e 120 minutos e as entrevistas individuais entre 40 e 60 minutos. As respostas foram gravadas e literalmente transcritas a fim de subsidiar a análise do conteúdo.

Procedimentos de Coleta de Dados nas entrevistas de análise dos efeitos do MMDGS

A coleta de dados desta etapa foi realizada nas cidades de Salvador e Brasília, nas dependências da UFBA e UnB, respectivamente. As entrevistas coletivas contaram com a participação de dois pesquisadores e as entrevistas individuais foram realizadas exclusivamente pela autora da pesquisa. Os procedimentos obedeceram ao seguinte roteiro de acontecimentos: (i) recepção dos entrevistados; (ii) esclarecimentos sobre os propósitos da pesquisa; (iii) solicitação de leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido; (iv) esclarecimentos sobre as etapas do encontro (1º entrevista e discussão e 2º preenchimento do QUAIE); (v) entrega da lista de competências; (vi) tempo destinado à leitura da lista de competências; (vii) projeção em slide das questões da entrevista; (viii) resposta às questões apresentadas; (xix) encaminhamentos finais e (x) conferência dos dados de contato para encaminhamento da devolutiva.

Análise de Dados da Etapa Qualitativa nas entrevistas de análise dos efeitos do MMDGS

Segundo Bardin (2002) a análise conteúdo, deve ser entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Esse conjunto de técnicas faz uso de procedimentos sistemáticos, bem como, dos objetivos de descrição dos conteúdos analisados. É característica desses procedimentos a busca pelo rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade do objeto de estudo.

A análise foi orientada por três etapas essenciais a partir de um corpus de dados literalmente transcrito e que totalizou 140 páginas: a primeira etapa identificou a criação de pequenas unidades de dados (unidades de conteúdo ou tema) na qual são feitos recortes em unidades de contexto e de registro. No segundo momento, foram criadas categorias para

agregar unidades de conteúdo reconhecidas nas verbalizações. Uma boa categoria possui os seguintes atributos: exclusão mútua de outras categorias, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

A terceira e última etapa, foi voltada para o tratamento e inferência interpretativa; é a etapa na qual as categorias criadas são colocadas em agrupamentos semelhantes (classes), contadas e no qual se redigiu definição constitutiva.

Nesses termos, as entrevistas foram transcritas, lidas individualmente, de forma flutuante e depois lidas em profundidade, com o propósito de localizar os temas centrais de cada verbalização e classificar adequadamente os fragmentos de verbalização que demonstravam ser uma unidade de análise.

Depois de identificado os temas, realizou-se a definição de categorias, considerando as verbalizações apresentadas. Ressalta-se que a definição de categorias não ocorreu a partir de aspectos teóricos, mas sim a partir de aspectos constantes nas verbalizações dos entrevistados. Na terceira etapa realizou-se agrupamento temático e definição das categorias encontradas.

5.3 Resultados.

Este tópico apresenta os resultados das etapas apresentadas. O Impacto do MMDGS foi concebido como o conjunto dos efeitos dos resultados a partir das tecnologias sociais, práticas e ferramentas que os gestores produzem e, que, por vezes, afetam os mais diversos contextos de práticas. Esses gestores, egressos do curso, geram novos efeitos junto àqueles que se relacionam, com suas equipes de trabalho, mas também, afetam indiretamente outros públicos-alvo: aqueles que se beneficiam das ações dos multiplicadores formados pelos egressos, os governos e políticas públicas que sofreram intervenção desses gestores

e, em esfera macroestrutural, da própria sociedade que dialoga com os gestores e suas proposições.

As contribuições do processo de validação serviram como elemento orientador para nova análise dos registros documentais e ampliação do rol de competências que representariam com maior legitimidade a diversidade de competências realmente entregues pelo curso. Dessa forma, o instrumento inicial foi reformulado e recebeu contribuições dos conteúdos emergidos nas entrevistas.

Após as respostas terem sido transcritas e leituras sucessivas efetuadas, a primeira constatação é que os sujeitos de pesquisa não segmentaram suas contribuições seguindo rigorosamente a ordem de questionamentos apresentados na grande maioria das vezes, mesmo com o esforço de condução do entrevistador, os participantes agrupavam suas contribuições associando as questões, conforme melhor se articulavam.

O corpus de dados literalmente transcrito totalizou 140 páginas, e após passar por diversas leituras flutuantes e em profundidade, identificou pequenas unidades de conteúdo advindo das verbalizações dos sujeitos. Foram localizadas 172 verbalizações temáticas. Após identificadas as verbalizações, nova análise agregadora foi efetuada, com o propósito de reconhecer pontos de agregação dos temas, 131 temas foram agrupados em 4 categorias.

A primeira categoria **“Ampliação do Conhecimento e Visão de Mundo”** revela a contribuição expressiva do mestrado em um nível teórico-conceitual; a segunda categoria, **“Ferramentas para atuação em Gestão Social”,** revela a contribuição técnico-instrumental do MMDGS; a terceira categoria **“Rede de relações sociais”** revela que o mestrado, ao fomentar a diversidade de alunos criou condição para a ocorrência de aprendizados mútuos entre atores e por último, a quarta categoria **“Autoaperfeiçoamento profissional”** revela elementos de autoaprendizagem e desenvolvimento de competências de automonitoramento e transformação atitudinal.

Dessa forma, a análise que segue apresenta as categorias que emergiram do conteúdo das entrevistas, e a frequência de verbalizações pertinentes a essas categorias.

Tabela 9. Resultados da análise qualitativa.

Categorias	**Definição constitutiva**
1. Ampliação do Conhecimento e Visão do Mundo (ACVM, f = 52, N = 28)	Faz referência à expressiva contribuição teórico-conceitual do MMDGS que possibilitou aos seus egressos ampliarem o conhecimento e visão de mundo acerca da gestão social, integrando conhecimentos e ampliando a possibilidade de atuação nos contextos de atuação profissional.
2. Ferramentas para atuação em Gestão Social (FPGS, f=27, N = 17)	Refere-se à contribuição técnico-instrumental do MMDGS no desenvolvimento de um conjunto de instrumentos e práticas que viabilizam a atuação do gestor social em contextos concretos, recortes territoriais e desenvolvimento de projetos.
3. Rede de Relações Sociais (RRS, f = 28, N = 16)	Refere-se à composição diversificada do grupo e aos inúmeros processos de mútua aprendizagem que levaram à formação de rede de relações sociais que possibilitou o diálogo entre saberes e experiências diversificadas e interlocução entre diversos atores.
4. Autoaperfeiçoamento Profissional (AAP, f=11, N = 7)	Refere-se ao conjunto de elementos relacionados à autoaprendizagem e desenvolvimento de competências de automonitoramento e transformação atitudinal que participam do desenvolvimento da trajetória profissional dos egressos.

Nota. f diz respeito à frequência de verbalizações alocadas em cada categoria; N diz respeito ao número de participantes que contribuíram para as verbalizações da categoria.

A primeira categoria **"Ampliação do Conhecimento e Visão do Mundo"** (f=52), revela que o MMDGS ofereceu contribuiu significativa, sobretudo em um campo teórico-conceitual. Essa categoria revela que os egressos do MMDGS saíram beneficiados por ampliarem as próprias condições de perceberem a realidade de forma ampliada. Essa ampliação de horizontes possibilitou também a construção de novos discursos e incentivou os egressos a assumirem um novo posicionamento diante da realidade e da forma como atuam na gestão social.

Abaixo, algumas verbalizações nesse sentido são apresentadas:

- A minha percepção, você sair do teu mundo quadradinho aí, sabe, formado, tudo certinho, e você conseguir enxergar a realidade maior, você perceber essas interações, interrelações. Acho que isso foi o grande, grande mérito do curso (P.2);
- O mestrado mudou, virou de ponta cabeça no sentido de trabalhar no nível mais macro (P.3);
- O mestrado tá muito focado nesse papel nobre e maior de todo o serviço público, maior de todos: o Estado, e a gente têm que se situar também nisso (P.4);
- Me fez realmente, vamos dizer assim, assumir uma posição diferente do que eu faço, do que eu trabalho, de como eu vejo a gestão social. (P.5);
- O fortalecimento dessa sensação de dar conta de coisas grandes, eu acho que isso foi um registro muito forte da experiência do mestrado (P.6).

Essa categoria engloba também contribuições do MMDGS no enfrentamento de situações de conflitos e a observação da realidade de forma mais consciente, compreendendo dinâmicas novas, interesses diversos e questões que fazem parte dos seus contextos de atuação.

- A solução não tá no campo técnico exclusivamente, o campo técnico instrumentaliza, mas a solução está num querer, numa decisão política, que tá muito vezes acima da possibilidade da gente (P.5);
- Toda gestão é uma gestão social, porque tudo que você faz enquanto gestor causa impacto, seja pro meu cliente, seja para outros atores, para o publico privado, terceiro setor, eu acho que faltou aqui a competência do gestor, ou seja, diante dessas habilidades, desses novos conhecimentos, como que esse gestor tem que se portar, porque ele tem que ter algumas habilidades de

comunicação, ele tem que ser um articulador no momento que precisa formar redes, mas ele também precisa entender que o papel dele impacta ou pode impactar o desenvolvimento do território, então eu acho que tem uma articulação política que tem que ser pensada no social, ambiental, então eu acho que faltou um pouco isso" (P.15).

- Minha fala, meu olhar, minha percepção ingênua de muitas coisas... se foi. Não deixa de ser um luto, mas é verdade. Essa ingenuidade desapareceu bastante, não sou tão boba de ir para um encontro com a empresa transnacional, (...) ou governo do estado, ingenuamente; sempre me pergunto: o que eles querem de mim lá? (P.27).

Esta primeira categoria formou-se por contribuições bastante coerentes entre si, havendo ressalva apenas no que diz respeito à necessidade de possibilitar que os egressos tenham melhor compreensão dos processos grupais, aspecto este que, segundo P. 6 "deveria ser muito mais trabalhado no curso". A seguir exemplos de verbalização são apresentados:

- Mesmo sendo Gestão Social, Gestão é uma coisa só, num tem jeito, se é gestão, você vai ter que controlar, acompanhar resultado e evidenciar o resultado e isso ficou quase como um pecado diante de nosso cenário tão celestial, social, democrático (P.5);
- Talvez uma lacuna que tenha ficado é isso... do que a gente chama de gestão, é gestão social? Mas é gestão. Se é gestão, tem realmente início meio e fim, tem monitoramento, tem avaliação, e julgamento do que se faz (P.15).

Além desse aspecto, competências associadas à formação do gestor social como empreendedor e a integração da sustentabilidade do desenvolvimento são revelados como pontos a serem investidos pelo curso.

Algumas verbalizações ilustram o resultado encontrado:

- O que eu senti falta no curso foi uma abordagem de uma forma mais aprofundada na questão do empreendedorismo. Eu senti falta de algumas pinceladas em algumas matérias. Eu acho que caberia uma matéria, uma disciplina de empreendedorismo, tanto geral quanto trazendo todas as dimensões até nós, que, como gestores, precisamos ter essa competência, esse comportamento empreendedor (P. 30);
- Poderia ter sido mais trabalhada essa dimensão da sustentabilidade, dentro da área ambiental, [...] política, [...] cultural (P.40).

A ampliação do conhecimento do mundo, ao mesmo tempo em que revela contribuição essencial do mestrado em gestão social para o desenvolvimento de tal competência, traz implícita uma lacuna do curso: a necessidade de realizar essa integração de forma induzida a sistemática.

- Faltou, aquela, talvez... aquela provocação sistematizada do próprio currículo (P.2);
- Isso é voluntarismo, porque se você fica esperando que há, essa coisa vai aparecer, você não coloca no currículo, você não trata essa questão (P.3);
- Esse arsenal de discussões e etc., voltadas para o social são fundamentais, importantíssimas, mas, de alguma maneira, tudo isso precisaria ser melhor costurado (P.40);

A segunda categoria **“Ferramentas para atuação em Gestão Social”** (f=27)

contempla a necessidade de romper com o instrumental tradicional usado na gestão social, para "sair do discurso e partir para a ação". Essa categoria revela lacuna formativa do curso e a necessidade de aprimorar o ensino de instrumentos e práticas em gestão social, induzindo esse processo e sistematizando-o.

A verbalização abaixo ilustra esse resultado:

- Eles se perdem numa reflexão critica demais que talvez na instituição "x", onde fui para uma mesa redonda, não tenha, por exemplo, não sei, mas você não tem os instrumentos, a metodologia, você não sabe diferenciar, essa técnica é para isso, atrás dela tem essa concepção, é isso, fica no vazio (P.31);

Nesses termos é revelada a necessidade de que "práticas efetivas de cada organização social possam vir para dentro da sala" (P.27), de forma que se consiga "concatenar a parte racional da gestão na gestão social" (P.5) e romper com os velhos, arcaicos e paternalistas instrumentos de gestão social, conforme explicitou P.40.

Um caminho sugerido para desfazer esse ponto "nebuloso" do curso seria trazer "práticas efetivas de cada organização social (...) para dentro da sala", a partir de "reflexão pontual, (...) das ementas, dos métodos propostos, das avaliações e desenho de cada disciplina" (P. 27).

O desenvolvimento territorial aparece como elemento bastante potencializado e associado às ferramentas de gestão social, ou seja, o fato de atuarem em recortes territoriais acaba por despertar a necessidade de desenvolvimento de ferramentas para gerir as questões que desse território advêm.

- A gente acaba desenvolvendo aquele território porque indiretamente quando você trabalha num grupo de empresa, essa empresa melhora a

competitividade dela, então ela vai empregar mais gente, então tudo isso melhora esse contexto do território (P.30);

Ressalta-se que o desenvolvimento de ferramentas para a gestão social aparece como uma contribuição do curso importante do curso, no entanto, trata-se de categoria que sofre influência do repertório de entrada dos egressos. Esse repertório de entrada está diretamente associado ao contexto do qual provêm, que, por sua vez, espera que o aprendido no curso seja devolvido na forma de resultados e atuações mais efetivas.

- Eu acho que o contexto em que eu vivi ele foi determinante pra que eu saísse e conseguisse aprender todas estas competências e me aprofundar. Então foi preciso um contexto (P.3);
- Não é algo que você chega e aplica no trabalho, as coisas mais simples do curso, que você imagina...ah vamos aplicar, ahh vamos aplicar no trabalho, já são coisas que talvez a gente soubesse e talvez fizessem parte do repertório que a gente trazia (P.5);

A terceira categoria (F = 26) diz respeito à “Rede de Relações Sociais” e refere-se à composição diversificada do grupo, aos processos de mútua aprendizagem que se desenvolveram, à formação de rede de relações sociais que possibilitou o diálogo entre saberes e experiência diversificadas e, consequentemente, à interlocução entre diversos atores.

Essa categoria, fortemente influenciada pela composição diversificada das turmas, e pelo conjunto de saberes, experiências e práticas compartilhadas revelou que o diálogo entre saberes e experiências diversificadas fez emergir uma contribuição do coletivo. Como o repertório inicial dos gestores foi considerado pelos participantes como rico e variado, essa categoria ilustra que conhecimentos e experiências do grupo foram

responsáveis por ampliar conhecimentos partilhados, mobilizar habilidades de negociação e fomentar diálogo que, juntos, promoveram mudanças da postura dos egressos.

Algumas verbalizações acerca dessa contribuição são apresentadas abaixo:

- Uma capacidade de escuta, de entender aquilo, é, como posso dizer, contextualizadamente. Era a fala do SEBRAE, eu era a fala da secretaria, o outro fulano era a fala do empreendedor (...). Entender que essas pessoas estão falando de lugares diferentes. A gente não pode dizer tudo é assim, quero assim (P.1);
- Faço muitas coisas melhores, pelo conhecimento, pelo debate que se desenvolveu no curso. (P.2);
- A diversidade nossa, a gente aprendeu, [...] muito mais com a experiência dos próprios colegas do grupo, em conversas, em discussões e em trabalhos, do que às vezes com aquele material que já vinha pronto, com a literatura pronta, né? Com, uma sugestão de encaminhamento que às vezes não acoplava com aquilo que a gente estava buscando. (P.4);
- O conjunto e o repertório que cada um trazia contribuiu muito (P.5).
- Tem uma espiral, princípios que nós continuamos; como dialogar, manter um espaço híbrido, minhas convicções suprapartidárias (P.27);

Acerca dessa diversidade e constituição dessa rede de relações, mesmo sendo este aspecto um diferencial do MMDGS, não parece haver um processo induzido e sistemático de abordagem dessa diversidade, sendo que sugestões de fortalecimentos desse aspecto são apresentadas:

- Além disso, algum tratamento da diversidade, cada um veio de algum lugar, da iniciativa pública, da iniciativa privada, com certeza todos tinham muito

a contribuir, mas isso não foi levantado, emergia, tá certo, mas não constituiu um ponto de partida (P.27);

Ressaltas-se ainda que a diferenciada contribuição do mestrado na formação de um sentimento de inquietude que motivou seus egressos a buscarem articulação com o governo e outros organismos, ampliando a rede de gestão social, fomentada pelo curso.

- Eu fui a um fórum de debates e, de repente um deles lá falou: "Mas você não poderia estar aqui". E eu argumentei: Por que não? Deveria estar e contribuir com o fiscalizar, organizar, controlar de ações que aqui se discutem (P. 27);
- Eu quero questionar, eu quero criticar, eu quero fazer algo que impacte melhor na política pública. Eu sempre me vejo nessa articulação com o governo e com outros organismos (P.31).

A quarta categoria "Autoaperfeiçoamento Profissional" refere-se ao conjunto de elementos relacionados à autoaprendizagem e desenvolvimento de competências de automonitoramento e transformação atitudinal que o MMDGS provocou na trajetória profissional dos egressos. A seguir, algumas revelações nesse sentido.

- Quando eu fui pro mestrado, eu fiz um mestrado e fiquei encantada quando eu vi a proposta do mestrado e eu fui consciente do que eu queria dali. Eu queria integrar todas essas coisas que eu tinha adquirido ao longo da minha vida profissional (P.3);
- Eu procurei fazer o mestrado para organizar as minhas ideias, sistematizar aquilo que eu já conhecia e ao mesmo tempo fazer uma reflexão crítica sobre a minha atuação profissional (P.31);
- Necessidade de repensar a minha prática e ao mesmo tempo de ter um aporte de novos conhecimentos para avançar e poder fazer coisas diferentes,

inovar e ter outro tipo de atitude em relação às demandas do governo, enfim, fazer uma reinvenção da minha vida profissional (P.31);

- Pra mim ahhh, eu acho que a principal contribuição do mestrado foi a me dar uma certa centralidade no social, na minha vida, no que eu faço e no que penso (P.40).

Esta categoria revela ainda que a aplicação do aprendido tanto ao longo do curso, o que seria em curto prazo, como relatos de egressos que mostraram a necessidade de um tempo de maturação e negociação maior com o contexto de aplicação.

- Quando eu entrei no mestrado eu tava numa ONG. Um mês depois eu já fui pra secretaria. Então foi par-e-passo eu discutindo as coisas do mestrado e trabalhando na secretaria (P.1);
- A gente leva tempo para conseguir começar a mexer com isso, efetivamente, trabalhar em um perspectiva dessa (P. 5).

Considerações finais do Artigo 5

O presente artigo teve como propósito analisar o impacto do MMDGS no desempenho dos egressos e a abrangência dos efeitos identificados, em termos de transferência de aprendizagem em outros contextos e na trajetória de profissional desses egressos.

O nível teórico-conceitual parece ter sido o principal ganho qualitativo para os egressos que ampliaram sua capacidade de reflexão e análise sobre inúmeros aspectos da gestão social. O nível técnico-instrumental ainda precisa ser aperfeiçoado, visto que a ampliação do conhecimento deve ser acompanhada de um instrumental de gestão que permita colocar este conhecimento em prática.

A diversidade de repertório de alunos do MMDGS oferece um ganho substantivo

na medida em que amplia o potencial de aprendizagem do aluno para além da relação com professores e experiências oferecidas no currículo, fato que contribui para a ampliação da rede de gestão social e maximiza o processo de trocas de experiências e diálogo. Por último, a busca ativa do alunado por aperfeiçoamento profissional, traz ganhos substantivos e ao mesmo tempo desafios.

A primeira turma, em especial, era composta de alunos com ampla experiência prática em gestão, que vinham para o mestrado buscar instrumentalizar sua prática e aperfeiçoá-la, aumentando as expectativas do que o curso poderia oferecer. A percepção mais ampliada da realidade e o compromisso com o enfrentamento de situações de conflitos passaram a integrar o repertório de atuação profissional desses egressos. Outro elemento a se destacar, como resultante do MMDGS, é a ampliação da capacidade de diálogo entre saberes e experiências diversificadas o que incentiva os egressos a negociarem conflitos e buscarem encaminhamentos que, ao mesmo tempo coadunam com interesses diversos e integram vários atores.

Em termos de competências instrumentais, ou seja, aquelas relacionadas às práticas de gestão social dois pontos devem ser destacados: o primeiro diz respeito ao elevado repertório de atuação dos participantes que, em sua grande maioria, já atuavam como gestores em suas instituições de trabalho e faziam uso de insumos e práticas de gestão já difundidas. Tal fato acaba por obliterar a identificação entre o reconhecimento do que é efeito do MMDGS e o que já fazia parte do repertório inicial; outro ponto diz respeito à necessidade de articulação entre teoria e prática por um eixo agregador de atividades do curso. A este respeito é relatado que o MMDGS, por mais contribuições formativas que ofereça, precisa investir na sistematização de práticas efetivas de gestão e possibilitar que estas se manifestem com mais ênfase em sala.

Discussão Integrada dos Resultados dos Estudos

Esta seção é destinada à discussão dos objetivos e questões de pesquisa inicialmente propostos para esta tese de doutorado. Cada questão de pesquisa e o objetivo correspondente serão analisados à luz dos estudos desenvolvidos e será efetuado julgamento dos resultados previamente apresentados. Também serão discutidos resultados e reflexões de trabalhos anteriormente desenvolvidos em situações semelhantes ou que se aproximam da proposta dessa pesquisa. Porém, antes de iniciar essa discussão é preciso efetuar reflexões sobre questões metodológicas que perpassaram esse trabalho.

Com relação às possíveis limitações metodológicas da pesquisa deve-se refletir sobre o desenho adotado. Diversos autores salientam que delineamentos experimentais apresentam vantagens metodológicas em relação aos quase experimentais e os demais desenhos (Shadish, Cook, & Campbel, 2002). Em que pese o fato de todos os delineamentos de pesquisas terem vantagens e desvantagens, as características do campo de pesquisa influenciam fortemente no desenho da pesquisa e na escolha das técnicas de seleção de participantes, das medidas e instrumentos a serem utilizados e consequentemente, nas análises. A busca pela validade tanto interna quanto externa de uma pesquisa é uma ambição de todo pesquisador.

Alguns optam por realizar pesquisas com relevância metodológica diferenciada, por acreditarem que seu esforço isolado pode contribuir significativamente para outros pesquisadores. Existem aqueles que empreendem esforços para que suas pesquisas alcancem êxito em termos de relevância teórica, e agregam às suas reflexões a lapidação de conceitos e o concatenar de ideias que, por vezes, ficam isoladas em suas searas originárias de debates. Por fim, alguns pesquisadores apostam suas fichas na relevância social de seus

achados, sendo que a apropriação dos resultados por grupos e instituições é realmente o que irá justificar a relevância do estudo.

A avaliação de programas e de um caso específico requereu flexibilidade metodológica para oferecer um entendimento aprofundado do caso e ampliar o poder heurístico a ser transferido para outros processos de avaliação de programas educacionais. Nessa pesquisa junto ao MMDGS, a impossibilidade de amostragem aleatória e de formação de grupo controle, associado ao número reduzido de integrantes da população, levou à realização de um estudo de caso não experimental, com coleta de dados longitudinal e uso de múltiplos métodos de análise de dados.

Em termos de relevância teórica as pesquisas documentais e bibliográficas permitiram redigir os dois primeiros artigos, um sobre o estado da arte da área de avaliação de programas educacionais e outro sobre a trajetória da educação profissional, oferecendo subsídios para traçar diretrizes avaliativas dos mestrados profissionais e orientações para um novo referencial pudesse ser ofertado. Em termos de relevância metodológica, o estudo de caso com corte longitudinal, agregou elementos de pesquisa qualitativa e quantitativa, possibilitou testar instrumento customizado para avaliação de impacto do MMDGS e utilizou escalas de dupla diferença, apontando situação de múltiplos métodos de análise. Por fim, como relevância social, tem-se a ampliação de compreensão do campo da gestão social no Brasil atual, a partir da percepção de gestores inseridos em campo e profundamente perpassados de comprometimento com a mudança da sociedade.

Outra questão metodológica a se ressaltar, é a tradição, principalmente na Psicologia e nas subáreas destinadas a avaliação, de fomentar o uso de técnicas quantitativas em detrimento de possibilidades de análises qualitativas. Cook e Campbell (1979) enfatizaram o uso de dados quantitativos, Khandker, Koolwal e Samad (2010) apontaram os benefícios que dados quantitativos podem trazer em avaliações de impacto

de programas sociais e destacaram a possibilidade de complementaridade de abordagens quantitativas e qualitativas.

Segundo Khandker, Koolwal e Samad (2010) as avaliações quantitativas, auxiliam na aferição do impacto potencial do programa, dos mecanismos presentes em tais impactos, dos indicadores a considerar e da extensão desse impacto entre beneficiários e grupos, para facilitar a generalização. Os resultados qualitativos, a seu turno, geram informações relevantes para a compreensão dos mecanismos pelos quais o programa produz efeitos em seus beneficiários e auxiliam na análise de premissas do programa e escolhas de estratégias futuras.

Ao Rossi e Freeman (1989), Mourão (2004) alerta que, por vezes, escolhas de pesquisa podem priorizar não a possibilidade de generalização dos dados, mas a busca da representatividade da situação específica estudada. O estudo do MMDGS aqui realizado, contou com a participação expressiva dos egressos do programa (55%), a participação da equipe gestora e do corpo docente, sendo, portanto, representativo do caso estudado, com elevada validade interna e com capacidade de servir como fonte orientadora para outras avaliações de impacto de mestrados profissionais.

Em relação aos objetivos e questões de pesquisa que orientaram a elaboração desta tese de doutorado, é preciso destacar que o primeiro objetivo foi o de "analisar o panorama atual da área de avaliação de programas, a fim de sistematizar a dimensão histórica e teórica da área", o que foi feito com o estudo 1. Esse objetivo permitiu reconhecer novas diretrizes e desafios que se lançam à avaliação de programas e, consequentemente, aos mestrados profissionais, como é o caso do MMDGS.

A presente tese analisou múltiplos usos, objetivos, interesses e formas de condução de avaliações; a avaliação de programas, por vezes entendida como um campo (Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004), por vezes entendida como uma ação voltada para determinar

o valor de várias atividades (Sechrest & Figueredo, 1993), é multidisciplinar e formada pela contribuição de disciplinas nem sempre convergentes, fato que irrompe a necessidade de que desenhos de pesquisa passem, necessariamente, pela clivagem de propósitos particulares a cada avaliação. Nesse sentido, a realização de recortes e concessões foi necessária à condução da avaliação do mestrado profissional em desenvolvimento e gestão social.

Desde as primeiras revisões bibliográficas, ficou evidente a escassez de estudos empíricos sobre avaliação de impacto de mestrados profissionais no Brasil, fato que, por um lado, e positivamente, foi considerado como uma lacuna evidente de pesquisa e uma justificativa para a realização desta tese. Por outro lado, enfatizou a possibilidade restrita de dialogar com a literatura empírica, constatação essa que ensejou a busca de ensaios teóricos e textos seminais em livros e capítulos de livros.

O segundo objetivo foi "identificar métodos de avaliação de programas educacionais compatíveis com o caso estudado" e também fez parte dos resultados do estudo 1. Além de reconhecer a importância da análise de avaliabilidade e de meta-avaliações, o estudo do MMDGS se beneficiou com o uso de modelos lógicos, referencial orientador para avaliações de programas, cujo uso tem sido amplamente discutido e relatado como uma alternativa metodológica viável em avaliação de programas, segundo registraram Cassiolato e Gueresi (2010), Chen (2010), Knowlton e Philips (2010), McLauglin e Jordan (2010) e Wholey, Hatry e Newcomer (2004). O uso de modelos lógicos auxiliou: (i) no reconhecimento da teoria do programa, (ii) na concatenação dos elementos em um marco lógico, (iii) na participação estruturada dos sujeitos de pesquisa nos diversos recortes temporais de coleta de dados, (iv) na comparação entre os elementos de análise do contexto e de demanda, (v) na estrutura do programa e (vi) na estrutura dos resultados (McLaughlin & Jordan, 2010). Além disso, segundo apontaram Knowlton e

Philips (2010) e Schmitz e Parsons (2011), o uso de modelos lógicos amplia a possibilidade de compreensão das relações causais e dos elementos e variáveis, mediante indagações "se-então".

O objetivo seguinte foi "analisar e descrever o contexto da Educação Profissional no Brasil e a inserção dos Mestrados Profissionais", objetivo cumprido pelo estudo 2, e que destaca como os MPs contribuíram para o reconhecimento da educação profissional e se firmam no cenário atual, como ação educacional apropriada para a superação das lacunas de profissionais no desenvolvimento do país.

Assim como discutido por Castro (2005) e por Schwartzman (2010), diferente de outras épocas, em que a identidade do MP ocorria por simples oposição aos mestrados acadêmicos, os MPs se estruturam com objetivos, público-alvo e estrutura diferenciadas (Quelhas, Farias Filho, & França 2005). Os MPs que nasceram com o propósito de diversificar e flexibilizar o escopo de cursos oferecidos à sociedade em termos de pós-graduação, ampliaram a contribuição à nova conjuntura de sociedade e se inserem em patamar diferenciado, como expoente do projeto desenvolvimentista brasileiro da atualidade e por isso, necessitando de análises que podem auxiliar em seus processos de gestão, monitoramento e avaliação.

O quarto objetivo, traçado foi descrever o histórico e a trajetória do Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social. O caso estudado, o MMDGS, destacou-se em diversos aspectos no que diz respeito à sua avaliabilidade, pois o curso possui currículo diferenciado, demonstrou abertura para autoavaliação, realiza processo seletivo atento à inclusão de pessoas dos diversos setores produtivos da sociedade, investe consideravelmente no processo de integração com outros níveis de ensino, como graduação e extensão e tem elevado potencial de mudanças, evidenciado pelas práticas de oficinas avaliativas permanentes. Todos esses fatos levaram à constatação

do destacado potencial avaliativo do curso. Recomenda-se, todavia, realizar avaliações de avaliabilidade do curso, tal como discutiram Scriven (2011), Serpa (2010) e Rogers (2008), antes de se empreender processo avaliativo mais complexo, como o exigido pelas avaliações de impacto.

A análise do MMDGS revelou que, contextualmente, o MMDGS surgiu para formar gestores capazes de atuar em cenário mundial globalizado e contribuir na solução de impasses no desenvolvimento local e regional de territórios. A trajetória analisada revelou que o público-alvo do programa sai habilitado a propor e executar políticas, projetos e ações voltados para a minimização dos altos índices de desemprego; desigualdade de toda ordem e exclusão social. Além disso, a atuação desses gestores, seja na administração pública, privada ou terceiro setor deve ser capaz de promover o desenvolvimento de arranjos produtivos locais, ações inovadoras e incentivar diálogo e parcerias entre os atores desses segmentos (CIAGS, 2005).

Não obstante os tanto pontos positivos, três aspectos merecem atenção especial e o estudo 3, realizado a partir do uso de modelos lógicos foi profícuo em apontá-los: (i) necessidade de avaliação pormenorizada da estrutura das disciplinas oferecidas e de estudar melhor a relação que estas disciplinas guardam entre si em uma mesma sequência de ensino; (ii) necessidade de refinar e elos de ligação entre as disciplinas, sequências, residência social e dissertação-projeto. Ficou notória a importância de cada atividade, ainda que exista um filtro individual dado pelo repertório de entrada de cada egresso. Ainda assim, a percepção geral, é que algumas fragilidades quanto ao propósito formador de cada atividade precisam ser analisadas em pormenores e de modo articulado com as demais atividades. Por fim (iii) o terceiro ponto evidencia que os três eixos (ou troncos) formativos do curso, tal qual reconhecidos na análise documental, precisam ser associados a um quarto eixo identificado por essa pesquisa, qual seja, o da mudança atitudinal

promovida pelo MMDGS e que leva à citada ampliação da percepção da realidade e necessária interlocução dos gestores com atores diversos.

O quinto objetivo desta tese de doutorado foi "discutir o uso de modelos lógicos na avaliação do MMDGS e as contribuições do uso de imagens e figuras na pesquisa avaliativa", esse objetivo, desenvolvido no estudo 3, fez resgatar, segundo apontado por Scriven (1991), que avaliações de impacto têm o foco nos resultados e nos retornos do investimento, não apenas no processo, na entrega, ou na avaliação da implementação do curso. A partir dessa suposição, a compreensão do nexo causal entre os elementos do contexto e da estrutura do programa (McLaughlin & Jordan, 2010) é que possibilitaram reconhecer os resultados e efeitos desses resultados, inclusive nos egressos.

Como enunciado no início dessa seção final, o trabalho de tese foi planejado como uma pesquisa exploratória, não experimental, com coleta de dados longitudinal, amostra representativa e diversificada (equipe gestora, docentes e egressos), fazendo uso integrado de técnicas diversificadas e análises qualitativas e quantitativas de pesquisa nos quatro estudos levados a termo. Essa articulação metodológica diversificada só foi possível, porque se fez uso de um organizador metodológico eficaz, os modelos lógicos, o que possibilitou a articulação de público variado, técnicas e dados também distintos.

Em síntese, pode-se afirmar que os modelos lógicos permitiram a análise apurada dos pressupostos implícitos e explícitos de um determinado programa (elementos descritivos e prescritivos) e o uso de organizadores gráficos avançados (ou mecanismos de foco) para a mensuração dos indicadores de resultado e de impacto. Em consequência, essa experiência possibilitou perceber que o uso de modelos lógicos em programas de grande complexidade exige flexibilidade e abertura para a desconstrução e reconstrução, caso contrário, poderá levar a não representatividade por falta de articulação com as percepções

e teorias dos participantes sobre o programa, ou ainda, inibir o potencial de contribuição dos participantes.

Além disso, o uso de modelos lógicos evidencia que esse orientador metodológico é um excelente dispositivo não só para planejamento de atividade de aprendizagem, mas também como elemento de avaliação e monitoramento, conforme foi discutido por Khandker, Koolwal e Samad (2010). Outra importante constatação diz respeito à possibilidade de uso de modelos lógicos como diferencial metodológico para processos avaliativos em programas de grande complexidade e de várias naturezas, sociais, governamentais, educacionais, tal qual foi proposto pelo Ministério do Planejamento (Brasil, 2010b) e analisado por Cassiolato e Gueresi (2010). Por fim, o uso de modelos lógicos na avaliação de programas evidenciou que, por mais relevantes que as contribuições acadêmicas possam ser, quando o "campo" de pesquisas é muito amplo e complexo, o uso de métodos mistos é indispensável e a articulação das atividades que fazem parte desses métodos múltiplos é imprescindível.

O sexto objetivo foi "propor um delineamento de pesquisa para a avaliação do MMDGS, a partir da comparação de estratégias metodológicas e modelos avaliativos adotados em avaliações educacionais".

A combinação dos múltiplos métodos de pesquisa foi elemento essencial para a consecução dos objetivos propostos e plena avaliação dos impactos do MMDGS. A abordagem de amostra representativa, tal qual foi realizada no estudo de caso, só foi possível ao se estabelecer múltiplos métodos de coleta e de análise, isso porque, o público-alvo participante da pesquisa, além de possuir elevado repertório de entrada dos egressos, possuía também convicções bem estabelecidas e pressupostos epistemológicos estruturados sobre avaliações, o que levou a um processo de contínua negociação. Não se pode esquecer que avaliar ainda é considerado por alguns como um mecanismo de julgamento do mérito

e, em poucos casos, como se assumiu aqui, como mecanismo de diálogo e construção de um novo referencial estruturante a partir dos efeitos do curso.

O sétimo objetivo foi o de “analisar as relações entre o desempenho dos egressos em aspectos relacionados às competências aprendidas no curso e a inserção social das atuações profissionais, para evidenciar os impactos sociais do curso”. Para atender a esse objetivo foi desenvolvido o estudo 4. É importante mencionar que o perfil dos beneficiários do MMDGS é de gestores sociais, já com inserção em contextos de trabalho, que buscam refinar competências que lhes possibilitem agregar competitividade e produtividade às empresas públicas ou privadas onde atuem, bem como, melhorarem a gestão dos setores sociais, do governo, de ONGs e de outras organizações de interesse público.

Dessa forma, a grande maioria dos mestrandos do MMDGS, ao ingressarem no curso, na maior parte da população, já possuía experiência em gestão social e de liderança de equipes e contexto profissional propício à aplicação do que fosse aprendido no curso. Esse perfil, diga-se de passagem, é o perfil esperado para um MP, segundo Quelhas, Farias Filho e França (2005) e discutido na Portaria CAPES nº 80 (CAPES, 1998). Nesses termos, as mudanças no perfil dos alunos e a promoção de saltos qualitativos em seus repertórios (conforme discutido por Ribeiro, 2006), de fato ocorreram nos egressos do MMDGS.

A esse respeito, pode-se dizer que, segundo análise documental, o MMDGS se comprometeu a desenvolver competências associadas a três núcleos formativos. No primeiro núcleo, agregam-se competências que fomentem a atuação dos gestores sociais em diferentes escalas de poder (núcleo 1); um segundo núcleo é dedicado às competências que estimulam e valorizam a realização de atividades e diálogo multidisciplinares desses gestores em seus contextos de atuação (núcleo 2), e um terceiro núcleo é destinado a refinar o desenvolvimento de ferramentas e tecnologias sociais (núcleo 3). Os resultados

encontrados fortalecem os elementos necessários à gestão social apresentados e discutidos por Fischer (2010), Fischer et. al (2011).

O oitavo objetivo, também desenvolvido no estudo 4, analisou o impacto do MMDGS no desempenho dos egressos e a abrangência dos efeitos identificados, em termos de transferência de aprendizagem ou aplicação das novas aprendizagens em outros contextos e na trajetória profissional dos egressos.

A esse respeito dois conjuntos de resultados se destacaram. O primeiro ressalta a abrangência dos efeitos identificados. Os impactos dos MMDGS se manifestaram na inserção profissional dos egressos ao possibilitar a atuação em instituições de diversas escalas de poder, ao desenvolver competências associadas para que estes gestores dialoguem em contextos multidisciplinares, e ao possibilitar o desenvolvimento de ferramentas e tecnologias sociais. Pode-se dizer também que os impactos do MMDGS levaram a mudanças nas atitudes desses egressos, ampliando sua percepção da realidade sobre o que é gestão social e de como atuar sob esse enfoque, além de fomentar o compromisso de diálogo desses egressos com atores sociais diversos.

A análise dos dados provenientes do QUAIE revelou que a contribuição do curso foi elevada na formação dos egressos e também na expressão das competências aprendidas, o que evidencia que as competências entregues pelo MMDGS foram assimiladas a contento e ajudaram a elevar os índices de expressão de competências no trabalho.

Além dos impactos nos egressos, impactos foram percebidos também no próprio MMDGS. Pode-se observar, a partir das análises das entrevistas, que o grau de contribuição do curso manifesto pelos egressos, revelou, não só satisfação com o curso, o que poderia ser entendido como avaliação no nível de reação segundo Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), mas as análises das entrevistas revelaram que o próprio MMDGS sofre efeitos decorrentes do desempenho dos egressos e que estes recaem sobre o próprio

programa. Esses efeitos são percebidos como imperativos de mudança e de atualização constante sobre as demandas que o social impõe. Em contrapartida, por meio das oficinas de avaliação permanente, reuniões, simpósios e colóquios, a coordenação do MMDGS acaba por impulsionar mudanças, ajustes e reformulações do próprio curso.

Para finalizar, serão apresentadas as limitações da pesquisa realizada e que podem ser considerados pontos para uma agenda de pesquisas futuras.

Uma das limitações desse estudo reside no fato de tratar-se de um estudo de caso, que é uma das ações formativas de um programa maior, que possui também outras ações formativas. Outra limitação foi o tamanho reduzido da população, e consequentemente da amostra, fato que impossibilitou análises quantitativas mais refinadas com os dados provenientes do questionário de avaliação de impacto.

O número reduzido de participantes e corte longitudinal adotado levaram à impossibilidade de validação psicométrica do instrumento desenvolvido uma vez que não se deseja saturar os participantes e fomentar a perda de participantes em etapas seguintes. Tal fato deixa em evidência a necessidade de novo processo de validação, ao se considerar o instrumento em momento futuro, quando o número de participantes da população for maior.

A possibilidade de realização de grupos focais com representantes de diferentes turmas também não deve ser descartada, pois, ainda que não tenha se conseguido agrupar um número suficiente de egressos para confrontarem suas percepções do curso, essa alternativa pode ser usada em situações futuras, inclusive usando das percepções estruturadas a partir dos modelos lógicos já apresentados.

Assim como apontado por Paixão (2012) a necessidade de inclusão de outros atores ligados às organizações que receberam os egressos do MPs deve ser buscada e poderá

auxiliar a captar o impacto do curso no contexto de atuação profissional e oferecer medidas de heteroavaliação pertinentes para se discutir a profundidade e a abrangência do impacto.

Por fim, em que pese as limitações apontadas acima, o presente trabalho de tese contribuiu para o conjunto de avanços alcançados por Costa e Costa (2003), Neves e Costa (2006), Nepomuceno, Costa e Shimoda (2010), Paixão (2012) e Ribeiro e Vinhaes (2012), ao desenvolver e aplicar instrumento que avalie competências de egressos em mestrados profissionais e que poderá servir de base para outros estudos similares que tenham como foco a avaliação de programas educacionais.

Referências

Abbad, G. S. (1999). Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho - IMPACT. *Tese de Doutorado não publicada*, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Abbad, G. S., Pilati, R. & Pantoja, M. J. (2003). Avaliação de treinamento: Análise da literatura e agenda de pesquisa. *Revista de Administração da USP*, 38 (3), 205-218.

Abbad, G. S., Souza, D. B. L., Laval, A. S. & Pereira, S. C. (2012). Modelos Lógicos em Avaliação de Sistemas Instrucionais: dois Estudos de Caso. *Revista Brasileira: Psicologia, Organizações e Trabalho*, 12 (2), 185 – 201.

Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação.* São Paulo: Cortez.

Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.

Alkin, C. M. & Christie, C. (2004). An Evaluation Theory Tree. In: M. C. Alkin, *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*. Los Angeles, London, New Delhi e Singapore: SAGE Publications.

Amaral, C. T. & Oliveira, M. A. M. (2007). Educação Profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: F. Fidalgo, M. A. M. Oliveira & N. L. R. Fidalgo (Orgs). *Educação Profissional e a Lógica das Competências* (pp. 167-206). Petrópolis: Vozes.

Anderson, L. W. & Postlethwaite, T. N. (2007). *Program evaluation*: large-scale and small-scale studies. França/Bélgica: UNESCO.

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning,

teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition). New York: Longman.

Andrade, E. & Giannela, V. (2008). Proposta de Esquema para Dissertação-Projeto. Texto apresentado em Oficina de Avaliação realizada em 27 de agosto de 2008. Salvador: CIAGS.

Araújo, C. M.M. (2004). O desenvolvimento de competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, 9 (4), 77 – 97.

Araújo, C. M. M., Polidori, M. M., Fonseca, D. G., Oliveira, C. B., Oliveira, G., Soares, P. G., Curço, S., Rodrigues, C. & Reis, J. (2010). Processos Avaliativos e o Desenvolvimento de Competências. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.

Barato, J. N. (2002). Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional. São Paulo: Editora SENAC.

Barato, J. N. (2004). Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho? São Paulo: Editora SENAC.

Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.

Barros, E. C.; Valentim, M. C. & Melo, M. A. A. (2005). O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *Revista Brasileira de Pós-Graduação* (RBPG), Brasília, 2 (4), 124-138.

Bauer, M. W. (2002). Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: M. W. Bauer; G. Gaskell, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes.

Benalp, N. (2002). A Theory of causation: causae causantes (originating causes) as inus condition in branching space-times. Texto disponível em: http://philsci-archive.pitt.edu/891/

Bickman, L. (1987). The Functions of Program Theory. In L. Bickman (Ed.), *Using program theory in evaluation. New directions for program evaluation*, (pp. 5-18). San Francisco: Jossey-Bass.

Bloom, B.S.; Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Borges-Andrade, J. E. (1982). Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, 11 (46), 29-39.

Boullosa, R. F. & Barreto, M. L. (2010). A Residência Social como experiência de aprendizagem situada e significativa em cursos de gestão social e gestão pública. *NAU - Revista Eletrônica da Residência Social do CIAGS/UFBA*, 1 (1), 181 – 202.

Boullosa, R. F. & Schommer, P. C. (2009). Gestão Social: caso de inovação em políticas públicas ou mais um caso de Lampedusa? Ensaio, apresentado no III Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, realizado em maio de 2009 em Juazeiro/BA e Petrolina/PE. Disponível em: http://institutofonte.org.br/artigo-gestao-social-inovacao-enigma-de-lampedusa

Brasil (1891). Leis etc. Colecção das Leis do Brazil de 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. p. 10. Retirado do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_22/alvara_2.4.htm

Brasil (1909). Decreto Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

Brasil (1931a). Decreto Lei nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que criou Conselho Nacional de Educação. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm

Brasil (1931b). Decreto Lei nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a Organização do Ensino Superior no Brasil e a adoção do redime universitário. Disponível no site: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html

Brasil (1931c). Decreto Lei nº 19.852 de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível no site: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html

Brasil (1934). Constituição Federal de 1934. Disponível no site: http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/137602/1/1934.pdf

Brasil (1942a). Decreto Lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível no site:http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4048.htm

Brasil (1942b). Decreto Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que apresenta lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível no site: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=2911&norma=6717

Brasil (1942c). Decreto Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, que estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial e transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas. Disponível no site:

http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB

Brasil (1943). Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943, que apresenta Lei Orgânica do Ensino Comercial. Retirado do Site: http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm

Brasil (1946a). Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que apresenta Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível no site: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil (1946b). Decreto nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946 que apresenta Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível no site: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil (1946c). Decreto Lei nº 9.613 de 20 de Agosto de 1946, que apresenta Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível no site: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil (1946d). Decreto Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível no site: http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1946/8621.htm

Brasil (1946e). Decreto Lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível no site: http://www1.sp.senac.br/hotsites/arquivos_materias/DEL_008622_46.pdf

Brasil (1961). Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirada do site: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346

Brasil (1965). Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965, que apresenta as determinações para cursos de pós-graduação. Disponível no site:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141347820050003000014&script=sci_arttext

Brasil (1995). Ministério da Educação e Cultura. Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Portaria nº *47, de 17 de outubro de 1995 que determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional*. Disponível no site: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Documentos_Artigo4_n4.pdf

Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC.

Brasil (1999). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 16, que institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Documenta,* 456. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb016.pdf

Brasil (2002). Parecer nº 79, de 12 de março de 2002, que responde à consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces079_02.pdf

Brasil (2004a). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/Setec.

Brasil (2004b). Decreto Lei nº 5.154, de julho de 2004, que regulamentou a Educação profissional no Brasil. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

Brasil (2008a). Lei 11.741, que altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retirada do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm

Brasil (2008b). Programa Nacional De Educação Fiscal (versão 8). Brasília: Esaf

Brasil (2009a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível no site: http://semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2010/Portarias/POTARIA_17_28_11_09.pdf

Brasil (2009b). Portaria 07 de 22 de junho de 2009 que dispõe sobre o Mestrado Profissional no Âmbito da CAPES. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_07_220609.pdf

Brasil (2009c). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Centenário da Rede Federal de Educação profissional e tecnológica. Retirado do site: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

Brasil (2010a). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES.

Brasil (2010b). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos – SPI. *Indicadores de programas: Guia Metodológico*. Brasília: MP.

Brasil (2010c). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Prestação de Contas Anual – Relatório de Gestão 2010. Brasília, DF: MEC.

Brasil (2011a). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-202*. Brasília: MEC. Retirado do site do Ministério da Educação: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf

Brasil (2012). Ministério da Educação, notícia sobre programa Brasil Alfabetizado, disponível no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article

Calmon, K. M. N. (1999). A avaliação de programas e a dinâmica da aprendizagem organizacional. *Planejamento e Políticas Públicas*, 19 (s/n).

Campbell, J. P. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22, 565-602.

Cano, I. (2006). *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

CAPES (1995). Portaria nº 47, de 17 de Outubro de 1995 (1995). Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirrigidos à formação profissional. Disponível no site: http://www2.capes.gov.br/rbpg/

CAPES (1998). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria 80 de 16 de dezembro de 1998 que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados

profissionais e dá outras providências. Disponível no site: http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2340-portarias

CAPES (2002). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesssoal de Nível Superior. *Parâmetros para Avaliação de Mestrados Profissional*. Texto elaborado pela Comissão do Mestrado Profissional (Cláudio Oller, Aluisio Sotero, Marco Antônio Moreira, Tânia Fischer, Jorge Humberto Nicola em 23/08/2002). Retirado de: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Documentos_Artigo6_n4.pdf

CAPES (2005). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesssoal de Nível Superior. APCN, Mestrado Profissional 2005. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG),* 2(4), 162-165.

CAPES (2006). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesssoal 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.

CAPES (2008). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesssoal de Nível Superior. CAInter (Comissão de Área Interdisciplinar). Documento de Área Interdisciplinar Triênio 2007-2009. Brasília.

CAPES (2010). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesssoal de Nível Superior Regulamento para avaliação Trienal 2010 (2007-2009) http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/07/REGULAMENTO-PARA-A-AVALIA%C3%87%C3%83O-09jul10.pdf

Cappelletti, I. F. (2005). Avaliação Formativa: uma prática possível?. In: F. J. Almeida (Org.), *Avaliação Educacional em debate: experiência no Brasil e na França* (pp.117-126). São Paulo: Cortez Editora.

Cassep-Borges, V., Balbinotti, M. A. A. & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. Em L. Pasquali e cols., *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. (pp. 506-520). Porto-Alegre: Artmed.

Cassiolato, M. M. M. C. & Gueresi, S. (2010). Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação (Nota Técnica). Retirado do site do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA): http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100924_notatec6disoc.pdf

Cassiolato, M. M. M. C. (2010). Modelo Lógico e a teoria do programa: uma proposta para organizar avaliação. *Desenvolvimento*, Outubro/novembro.

Castro, C. M. (2005). A hora do mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, 2(4), 16-23.

CGU (2002). Contoladoria-Geral da União. Publicações.Volume I. Ministério Da Ciência e Tecnologia. Texto disponível em http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/BGU/2002/Volume1/033.pdf

Chen, H. T. (2010). The bottom-up approach to integrative validity: A new perspective for program evaluation. *Evaluation and Program Planning (*Elsevier), 33 (3), 205-214.

CIAGS (2005). Centro Interdisciplinar de Apoio à Gestão Social. Programação detalhada do X colóquio internacional sobre poder local. Salvador: Bahia.

CIAGS (2008). Centro Interdisciplinar de Apoio à Gestão Social. Relato da Oficina dos realizada com docentes do PDGS em 14 de novembro de 2008. Salvador: CIAGS.

Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings. Chicago: Rand McNally.

Cordão, F. (2010). Panorama da Educação Profissional no Brasil. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia, 4 (1), 37-41.

Costa, F. L. & Castanhar, J. C. (2003). Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista Brasileira de Administração Pública*, 37 (5), 969-992.

Cozby, P. (2011). Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Atlas.

Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Bookman.

Crotty, M. (1998). *The Foundation of Social Research: Meaning and Perspectives in the Research Process*. London: Sage.

Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação,* Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 14.

Cury, C. R. J. (2005). Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação,* 30 (Número Especial), 7-20.

Demo, P. (2008). Habilidades do século XXI. *Boletim Técnico do Senac,* 34 (2), 5-15.

Diehl, A. A. & Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.

Diligenti, M. P. (2003). *Avaliação Participativa no ensino superior e profissionalizante*. Porto Alegre: Mediação.

Diniz, M. H. (2010). Dicionário Jurídico. São Paulo: Saraiva.

Dowbor, L. (1999). Tendências da Gestão Social. Saúde e Sociedade, 8(1), p. 03-16

Durand, T. L. (2000). Alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 127, 84-102.

Elliot, L. G. (2011). Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação: ensaio. Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, 19 (73), 941-964.

EBC (2010). Empresa Brasil de Comunicação. Programa café com a presidenta: expansão da rede federal de educação. Retirado do site:

http://cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/mais-vagas-no-ensino-superior-e-profissional-para-os-estudantes-brasileiros .

Ferreira, H., Cassiolato, M. & Gonzalez, R. (2009). Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo. Texto para discussão. Retirado do site do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA): www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1369.pdf

Fidalgo, N. L. R. & Fidalgo, F. (2007). Refluxos Sociais da Lógica de Competências: o processo de individualização em foco. In: F. Fidalgo; M. A. M. Oliveira; N. L. R. Fidalgo (Orgs). *Educação Profissional e a Lógica das Competências* (pp.17-70) Petrópolis: Vozes.

Field, A. (2009). Descobrindo a estatística usando o SPSS. Porto Alegre: Artmed.

Fígoli, M. G. B. (2006). Evolução da educação no Brasil: uma análise das taxas entre 1970 e 2000 segundo o grau da última série concluída. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, 23 (1), 129-150.

Fischer, T. M. D (2001). Programa de Gestão Social e Desenvolvimento Local (PDGS). *Projeto de Pesquisa*. Salvador.

Fischer, T. M. D. (2003). Seduções e riscos: a experiência do Mestrado Profissional. *Revista de Administração de Empresas* (RAE), 43 (2), 119-123.

Fischer, T. M. D. (2005). Mestrado Profissional como Prática Acadêmica. *Revista Brasileira de Pós Graduação* (RBPG), 2 (4), 24-29.

Fischer. T. M. D. (2007). O futuro da gestão. *HSM Management*, 64, set.-out, 17-19.

Fischer, T. M. D. (2010a). Educação Profissional e os Desafios do Desenvolvimento: o tempo das conexões. Apresentação feita no VI Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais.

Fischer, T. M. D. (2010b). Documento - Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, 14 (2), 353-359.

Fischer, T. M. D. (2011). Texto transcrito da oficina de avaliação do PDGS, realizada em 27 de junho de 2012. Salvador, Bahia.

Fischer, T.M.D. (2012) – Educação Profissional. Proposições sobre a Educação Profissional em nível de Pós-Graduação para o PNPG- 2011-2020. Disponível no site do Forum Nacional dos Mestrados Profissionais em <http://www.foprof.org.br/download/pnpg-2011-2020-educacao-profissional.pdf

Fischer, T., Melo, V. P, Schommer, P. C. & Boullosa, R. (2011). Simultaneamente Interdisciplinar e profissional: desafios do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social da UFBA. In A. Philippi Jr. e A. J. Silva Neto (Eds.), *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação* (pp. 607-628), Barueri: Manole.

Fitt, M. H., Walker, A. E. & Leary, H. M. (2009). Assessing the Quality of Doctoral Dissertation Literature Reviews in Instructional Technology. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA.

Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial, 183-196.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

FOPROF (2011). Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais. Mestrado Profissional: reflexões e proposições para avaliação e sustentabilidade. Documento produzido em Nov. 2011 e disponível no site: http://www.foprof.org.br/

Franco, A. P (2008). Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*, 4, 53-63.

Freitas, C. M., Rivera, F. J. U., Artmann, E. & Santos, R. V. (2006). O Mestrado Profissional nos cenários futuros da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG),* 3(5), 129-149.

Freitas, I. A., Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. & Pilati, R. (2006). Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. In: J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (orgs.): *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 489-504). Porto Alegre: Artmed.

Frigotto, G. (2003). Educação Profissional e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (2010). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: J. Moll (Org.), *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios, tensões e possibilidades (pp. 25-41).* Porto Alegre: Artmed.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes, 2002.

Gatti, B. A. (2002). Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS Revista Científica – Uninove/SP*, 4 (1), 17-41.

Goldstein, I. L. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 31, 229-272.

Gondim, S. M. G., Fischer, T. M. D. & Melo, V. P. (2006). Relato de oficina de avaliação do Mestrado Multidisciplinas em desenvolvimento e Gestão Social, realizada em Junho de 2006. Salvador: CIAGS.

Gondim, S. M. G. (2003). Relato de Oficina realizada com alunos da Especialização do PDGS. Salvador: CIAGS.

Gondim, S. M. G. (2004). Relato de Oficina realizada com alunos da Especialização do PDGS. Salvador: CIAGS.

Gondim, S. M. G. (2005). Avaliação da Especialização PDGS realização de dois grupos focais: turmas de 2003 e 2004. Salvador: CIAGS.

Gondim, S. M. G. & Fonseca, L. (2008). Relato de Oficina de Avaliação do PDGS. UFBA/Escola de Administração/CIAGS. (33p.)

Gondim, S. & Melo, V. P. (2008). Relato de Oficina de Avaliação do PDGS realizada com corpo docente em 09/06/2008. UFBA/Escola de Administração/CIAGS. (33p.)

Greaney, V., & Kellaghan, T. (1996). Monitoring the learning outcomes of education systems. Washington DC: World Bank.

Gubba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation.* Los Angeles, London, New Delhi e Singapore: SAGE Publications.

Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development, *Redesigning Professional Development*, 59 (6), 45-51.

Hair Jr, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (2005). Análise multivariada de dados (5 a. ed.). Porto Alegre: Bookman

Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação e controle de treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill.

Hoffmann, J. (1991). *Avaliação e Construção do Conhecimento. Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRS.

Hogan, R. L. (2007). The Historical Development of Program Evaluation: exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development,* 2 (4). Retirado do Site : <http://wed.siu.edu/Journal/VolIInum4/Article_4.pdf>

Hortale, V. A., Leal, M. C., Moreira, C. O. F. & Aguiar, M. C. (2010). Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde: estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (4), 2051-2058.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2008). Síntese dos Indicadores Sociais (2008). Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Retirado do Site: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/sintese_indic/indic_sociais2008.pdf >

Jannuzzi, P. M. (2001). Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes e aplicações. Campinas: Alínea/PUC-Campinas.

Jannuzzi, P. M. (2005). Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público Brasília*, 56 (2), 137-160.

JCSEE (1994). Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The program evaluation standards*: How to assess evaluations of educational programs. (3nd Ed.). Los Angeles, London, New Delhi e Singapore: SAGE Publications.

Kellogg Foundation (2004). Logic Model Development Guide: Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action. Retirado do site: http://cpmcnet.columbia.edu/dept/pi/ppf/LogicModel.pdf

Khandker, S. R., Koolwal, H. A. & Samad, H. A. (2010). *Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practices*. Washington: The World Bank.

Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.). *Training and development handbook: a guide to human resource development* (2nd ed.), pp. 181-182. New York: McGraw-Hill.

Klein, K. J. & Kozlowski, S. W. J. (2000). *Multilevel theory, research and methods inorganizations*. Foundations, extensions and new directions. San Francisco: Jossey-Bass.

Kliebard, H. M. (2011). Os Princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11 (2), 23-35.

Knijnik, J. & Tavares, O. (2012). Educating Copacabana: a critical analysis of the 'Second Half', an Olympic Education Program of Rio 2016. Educational Review. 64 (3), artigo online.

Knowlton, L. W. & Phillips, C. C. (2009). *The Logic Model Guidebook: Better Strategies for Great Results*. Los Angeles, London, New Delhi e Singapore: SAGE Publications.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4).

Kuenzer, A. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: D. Saviani; J. L. Sanfelice; J.C. Lombardi (Org.). Capitalismo, trabalho e educação (pp. 77-96). Campinas: Autores Associados.

Lacerda, E. (2002). Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho: Investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. *Dissertação de mestrado não publicada*, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

Lacerda, E. R.; Abbad, G. (2003). Impacto do Treinamento no Trabalho: Investigando Variáveis Motivacionais e Organizacionais como suas Preditoras. Revista de Administração Contemporânea (RAC), 7 (4), 77-96.

Laros, J. A. (2004). O uso da análise fatorial: Algumas diretrizes para pesquisadores. Em L. Pasquali (Org.), Análise fatorial para pesquisadores (pp. 147-170). Petrópolis: Vozes.

Latham, G.P. (1988) Human resource training and development. *Review of Psychology*, 29, 545-582.

Le Bortef, G. (1995). Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. *Pessoal*, Junho (06). Retirado do site: http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Leite, D., Genro, M. E., Campos, M., Nunes, A. K., Godoy, H., Rubin, M., Dalpiaz, M. M. Machado, G. R. & Bassi, L. A. P. (2009). Avaliação Participativa: constatações e aprendizagens. In: D. Leite. *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Editora Universidade Metodista.

Lima-Filho, D. L. (2010). Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputas. In: J. Moll (Org.), *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios, tensões e possibilidades (pp. 141-158).* Porto Alegre: Artmed.

Loizos, P. (2002). Vídeos, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: M. W. Bauer; G. Gaskell, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático (pp. 137-155). Petrópolis: Vozes.

Lopes, A. C. (2009). Competências na organização curricular da reforma de ensino médio. Boletim Técnico do Senac, 27(3), s/i.

Mac-Allister, M. (2008). Texto contendo orientações para dissertações-projeto, apresentado em Oficina de Avaliação realizada em 27 de agosto de 2008. Salvador: CIAGS.

Machado, L. (2010). Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didáticas para uma relação não fantasiosa. In: J. Moll (Org.), *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios, tensões e possibilidades (pp. 80-95).* Porto Alegre: Artmed.

Madaus, G. & Stufflebeam, D. (2000). Program evaluation: A historical overview. In. D. Stufflebeam, G. Madaus e T. Kellaghan, (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd Edition), pp. 3-18. Dordrecht: Kluwer.

Marinelli, M. (2007). *Educação corporativa: um estudo sobre modelos de avaliação de programas*. Ceará: Editora UFC.

Maxwell, J., & Loomis, D. 2003. Mixed method design: an alternative approach. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*: 241-271. Thousand Oaks, CA.: Sage.

MMDGS (2009). Mestrado multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social. Manual do Estudante. Salvador: CIAGS.

McLaughlin, J. A. & Jordan, G. (2004). Using Logic Models. In J. S.Wholey; H. P. Hatry e K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation*-2nd *ed.* (pp. 5-33), San Francisco : Jossey-Bass.

McLaughlin, J. A. & Jordan, G. (2010). *Using Logic Models*. In: J. S. Wholey; H. P. Hatry e K. E. Newcomer (Eds.), Handbook of Practical Program Evaluation (pp. 55-80), San Francisco: Jossey-Bass.

MEC (2011). Ministério da Educação. MEC inaugura universidade internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no Ceará. Notícia disponível no site http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/05/25/mec-inaugura-universidade-internacional-da-lusofonia-afro-brasileira-no-ceara

Melo, V. P. (2009). Relatório de Oficina de avaliação do MMDGS. Salvador: CIAGS.

Melo, V. P. & Bolluosa, R. F. (2007). Relatório de Oficina de avaliação do MMDGS. Salvador: CIAGS.

Meneses, P. P. M. (2007). *Avaliação de um Curso de Desenvolvimento Regional Sustentável no Nível de Resultados*: *A Contribuição dos Modelos Lógicos e do Método Quase-Experimental.* Instituto de Psicologia, Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de Brasília.

Menezes, E. T.; Santos, T. H. (2002). "Reforma Capanema" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora.

Morgado, C. R. V. (2012). Mestrado Profissional: Reflexões e Proposições para sua Avaliação e Sustentabilidade. **Texto** apresentado no Fórum de Mestrados Profissionais no I Fórum MP Engenharias I, realizado na UFRJ, em 15 de agosto de 2012 e disponível em: http://www.foprof.org.br/download/forum-de-mp-da-engenharias-i-reflexoes-e-proposicoes.pdf

Moura, D. H. (2010). Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: J. Moll (Org.), *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios, tensões e possibilidades (pp. 58-79).* Porto Alegre: Artmed.

Mourão, L. & Laros, J. A. (2008). Avaliação de programas sociais: comparando estratégias de analise de dados. *Psicologia: Teoria e pesquisa,* 24 (4), 545 -558.

Mourão, L. (2004). *Avaliação de programas públicos de treinamento: Um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego.* Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

Negret, F. (2008). A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação* - RBPG, Brasília, 5 (10), 217-225.

Nepomuceno, L. D., Costa, H. G. & Shimoda, E. (2010). Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: intercomparação entre as percepções de

discentes, docentes, coordenadores e empresa. *Gestão & Produção*, *17* (4), 817-828.

Neves, A. B. (1995). Metas da atual gestão. *Infocapes*, Brasília, 3 (1-2), 14-18.

Neves, R. B. & Costa, H. G. (2006). Avaliação de programas de pós-graduação: proposta baseada na integração ELECTRE TRI, SWOT e sistema CAPES, *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*, 1 (3) 276-298.

Oliveira-Neto, F. S. (2009). Avaliação da efetividade de um curso de desenvolvimento de competências gerenciais para executivos de uma organização pública. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

Oston, R. (2007). Models and Methods for Evaluation. In: J. Michael Spector, M. David Merrill, Jeroen van Merrienboer, Marcy P. Driscoll, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* - 3rd Ed. (pp. 605-618). AECT: Bloomington.

Paixão, R. B. (2012). Avaliação de impacto de mestrados profissionais: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação. *Tese de Doutorado não publicada,* Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

Pasquali, L. & Alves, A. R. (2010). Testes referentes a conteúdos: medidas educacionais e de competências. In: Luiz Pasquali e colaboradores, *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas* (pp. 199-241). Porto Alegre: Artmed.

Pasquali, L. (2005). Análise fatorial para pesquisadores. Brasília: LABPAM.

Pereira, S. C. M. (2009). *Avaliação de Efeitos de Uma Ação de TD&E no desempenho de Egressos e da Organização*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de.Psicologia. Universidade de Brasília.

Perrenoud, P. (2000). Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. *Nova Escola* (Brasil), 19-31.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva do oficio de professor*: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed.

Phillips, D. C. & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Boston: Rowman & Littlefield.

Piquet, R., Leal, J. A. A. & Terra, D. C. T. (2005). Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG),* 2 (4), 30-37.

Primi, R., Santos, A. A. A., Vendramini, C. M., Taxa, F., Muller, F. A., Lukjanenko, M. F., & Sampaio, I. S. (2001). Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *17*(2), 151-159.

Quelhas, O.L.G., Filho, J. R. F. & França, S. L. B. (2005). Mestrado Profissional no Contexto de Pós-graduação brasileiro. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, Brasília, 2 (4), 97 – 104.

Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (13). Disponível no site: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=13.>

Ribeiro, C. R. (2010). A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, Brasília, 7 (14), 433 – 450.

Ribeiro, N. M. & Vinhaes, L. (2012) Ficha de Avaliação de MP: Reflexões e Propostas. Semana Pedagógica do Mestrado de Desenvolvimento e Gestão Social, Salvador, 14 de março de 2012

Ribeiro, R. J. (2005). O mestrado profissional na política atual da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, 2 (4), 8-15.

Ribeiro, R. J. (2006). Ainda sobre o Mestrado Profissional, *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, Brasília, 3 (6), 313-315.

Richardson, R. J. (2010). *Pesquisa Social* — Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas.

Rocco, T.; Bliss, L. A.; Gallagher, S. & Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods. *Research in Organizational Systems Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21 (1), 19-29.

Rogers, P. J. (2008). Using Programme Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions. *Evaluation*, 14 (1), 29 - 48.

Romanelli, O. O. (2002). História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes.

Rossi, P. H. (2004). An Overview of Program Evaluation. In: Rossi, P. H.; Freeman, H. E. & Lipsey, M. W., *Evaluation: A Systematic Approach*. Los Angeles, London, New Delhi e Singapore: SAGE Publications.

Rua, M. G. (2004) Desmistificando o problema: uma rápida introdução ao estudo dos indicadores. Escola Nacional de Administração Pública, Brasília.

RUSH Project (2009). Research Utilization Support and Help. Learn About Utilization Logic Models. Retirado do Site: http://www.researchutilization.org/logicmodel/learn.html

Ruspini, E. (2000). Longitudinal Research in the Social Sciences. Social Research Update, 20, versão online.

Salas, E. &. Cannon-Bowers J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.

Santos, A. L. F. & Azevedo, J. M. L. (2004). A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (42), 533-605.

Santos, J. (2010). Educação Profissional & Práticas de Avaliação. São Paulo: Editora Senac.

Sechrest, L., & Figueredo, A. J. (1993). Program evaluation. *Annual Review of Psychology*, 44, 645-674.

Schmitz, C. C. & Parsons, B. A. (2011). Everything You Wanted to Know About Logic Models. Retirado do sites produzido por *W*.K. Kellogg Foundation (WKKF): http://www.insites.org/documents/logmod.htm

Schwartzman, J. (2004). Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. São Paulo: Nupes/USP, 1994. (Documento de trabalho 5/94). Retirado do Site da Universidade de São Paulo: http://nupps.usp.br/dtnupps/DT9405.pdf

Schwartzman, S. (2010). *Nota sobre a transição necessária da pós-graduação brasileira*. Ministério da Educação, CAPES, Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília, vol. 2, pp. 34-52.

Scorsolini-Comin, F.; Inocente, D. F. & Miura, I. K. (2011). Avaliação de programas de treinamento, desenvolvimento e educação no contexto organizacional: modelos e perspectivas. *Revista de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, 11 (1), 37-53.

Scriven, M. & Stufflebean, D. (1981). Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes.

Scriven, M. (1967). The methodology of evalution. In: R. E. Stake, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Los Angeles, London, New Delhi e Singapore: SAGE Publications.

Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. Studies in Educational Evaluation, 20, 147-166

Scriven, M. (2007a). Key evaluation checklist. Retirado do Site: www.wmich.edu/evalctr/checklists/Kec_feb07.pdf

Scriven, M. (2007b). The methodology of evalution. In: R. E. Stake, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.

SECT (1997). Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Expansão da Educação profissional. Disponível no site: http://www.rnp.br/ti-rj/material/Pedricto.pdf

Serpa, S. M. H. C. (2010). Para que Avaliar? Identificando a Tipologia, os Propósitos e a Utilização das Avaliações de Programas Governamentais no Brasil. *Tese de Doutorado não publicada*, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002*). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton-X Mifflin.

Siegel, S. & Castellan, N. J. (2006). Estatística Não-Parmétrica para as Ciências do Comportamento. Porto Alegre: Artmed.

Silva Júnior, J. R. (1996). Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: Catani, A. (org.). *A universidade na América Latina*: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez.

Silva, C. R. E. (2007). *Orientação profissional: utilidade, valor e impacto na gestão da carreira e na vida profissional.* Dissertação de Mestrado não publicada, Departamento de Administração, Universidade de Brasília.

Silveira, V. O. & Pinto, F. C. S. (2005). Reflexões Necessárias sobre o Mestrado Profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, 2 (4), 38-47.

Sousa, E. S., Noronha, V., Ribeiro, C. A., Texeira, D. M. D., Fernandes, D. M., & Venâncio, M. A. D. (2010) *Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte.* Belo Horizonte: O Lutador.

Spagnolo, F. & Souza, V. C. (2004). O que mudar na avaliação da Capes? *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, 1 (2), 8-34.

Spagnolo, F. (2005). *Editorial*. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, 2 (4), 5-7.

Stocco, L. (2009). Ministério da Educação. O Modelo Lógico do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Diretoria de Políticas da Educação de Jovens e Adultos (DPEJA) /SECAD / MEC: Belo Horizonte.

Stufflebeam, D. (2001). The Metaevaluation Imperative. *American Journal of Evaluation*, 22 (2), 183–209.

Stufflebeam, D. L. (2002a). *CIPP Evaluation Model Checklist*: a tool for applying the Fifth Installment of the CIPP Model. Retirado do Site: <http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist.pdf>

Stufflebeam, D. L. (2002b). The CIPP model for program evaluation. In: G.F. Madaus, M. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds.). Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation. Boston: Kluwer.

Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). Putting the Human Back in "Human Research Methodology": The Researcher in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research,* 4 (4), 271-277.

TCU (2000). Tribunal de Contas da União – Técnica de Auditoria – Indicadores de Desempenho e Mapa de Produtos. Brasília. Retirado do site do TCU: *portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2063230.PDF*

Tenório, R. M. & Andrade, M. A. B. (2009). A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: J. A. C. Lordêlo & M. V. Dazzani, (Orgs.) *Avaliação Educacional*: desatando e reatando nós (pp. 31-56). Salvador: EDUFBA.

Tyler, R. (1949). *Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press.

UFBA (2005). Universidade Federal da Bahia. Regimento Interno do Curso de Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social. Salvador: CIAGS.

Varaki, B. S. & Earl. L. (2006). Math Modeling in Educational Research: An Approach to Methodological Fallacies. *Australian Journal of Teacher Education*: 31 (2), 28 – 35.

Vargas, M. R. M. & Abbad, G. S. (2006). Bases Conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E. In: J. E. Borges-Andrade; G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, F. C. & Vasconcelos, I. F. G. (2010). Réplica 1 - As Dimensões e Desafios do Mestrado Profissional. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, 14 (2), 360-366.

Velloso, J. (2004). Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123).

Vianna, H. M. (1989). A Prática da Avaliação Educacional: Algumas Colocações Metodológicas. *Cadernos de Pesquisa,* 69, p. 40-47.

Vianna, H. M. (2000). *Avaliação educacional e o avaliador:* teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA.

Vianna, H. M. (2005). Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32 (16), 43-56.

Vieira, M. A. & Tenório, R. M. (2010). *Lacunas conceituais na doutrina das quatro gerações*: elementos para uma teoria da avaliação. In: R. M. Tenório e U. M. Lopes (Orgs.). Avaliação e Gestão: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA.

Warr, P., Allan, C. & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (3), 351-375.

Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. MIS Quarterly, 26 (2), 13-23.

Wexley, J. N. (1984). Personal Training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.

White, H. (2009). Theory-Based Impact Evaluation: Principles and Practice (Working Papers). Retirado do site da International Initiative for Impact Evaluation: http://www.3ieimpact.org

Wholey, J.; Hatry, H. P. & Newcomer, K. E. (Eds.),(2010) *Handbook of Practical Program Evaluation*-2nd *ed.* (pp. 5-33), San Francisco: Jossey-Bass.

Wood, B. B. (2001). Stake's Countenace Model: Evaluating and Environmental Education Professional Development Course. *The Journal of Environmental Education*, 32 (2), 18-27.

Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1984). Content specialization and Educational evaluation: A necessary marriage? *Occasional Paper Series.* Western Michigan University.

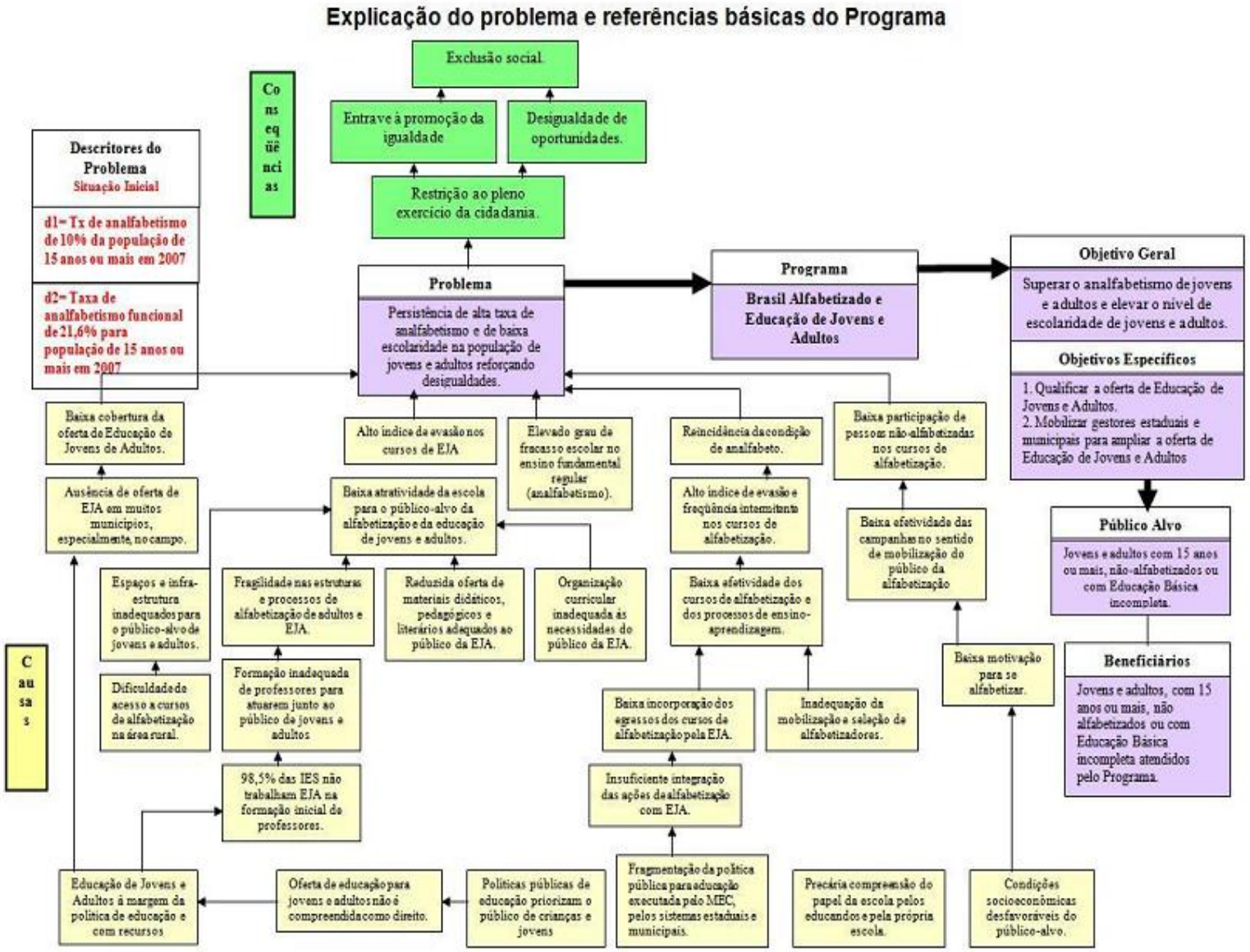
Worthen, B. R., Sanders, J. R. & Fitzpatrick, J. L. (2004). *Avaliação de programas: Concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente.

Yin, R. K. (2008). Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks, Los Angeles, London, New Delhi e Singapore: SAGE Publications.

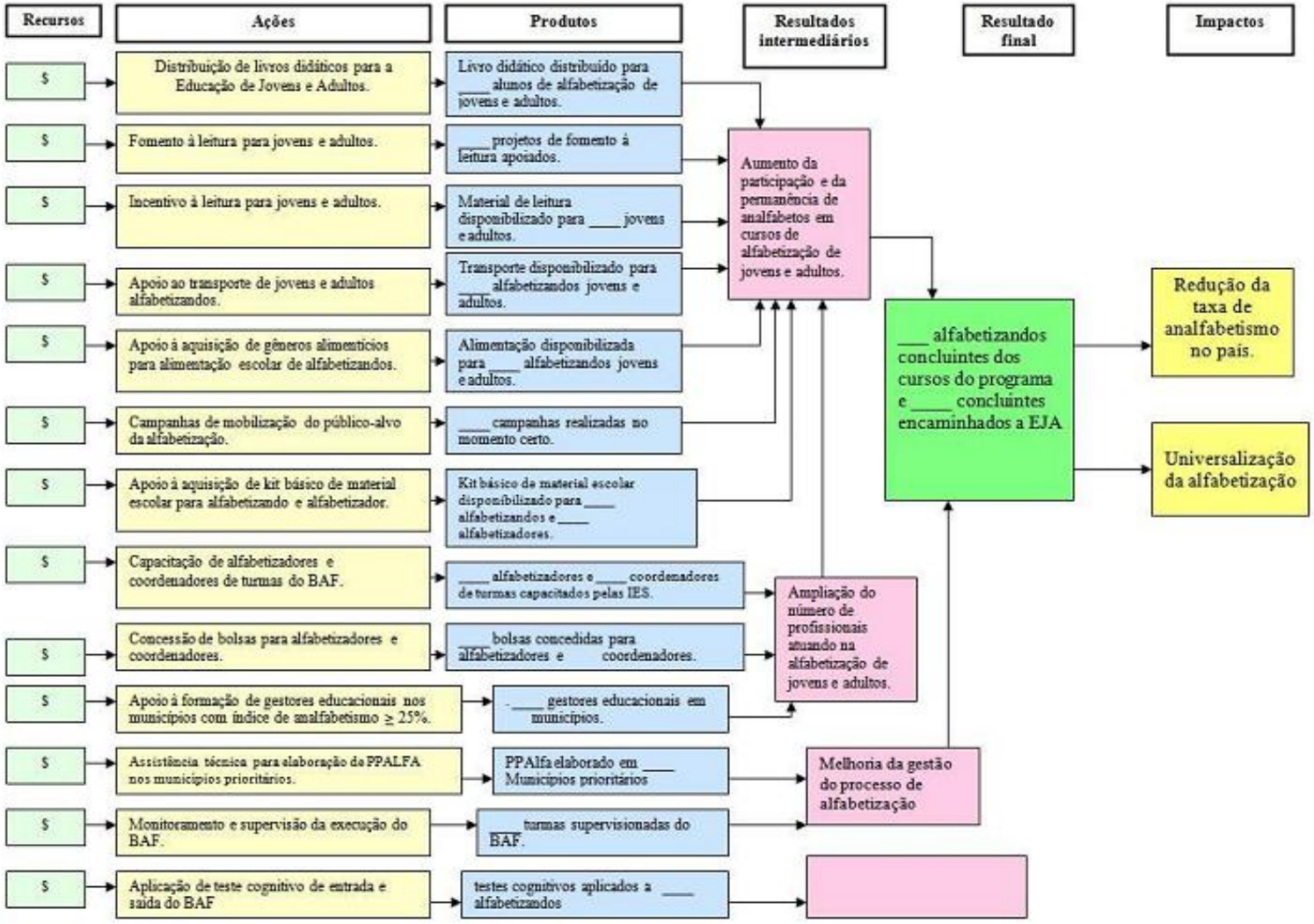
Zerbinni, T. & Abbad, G. (2010). Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13 (2), 177-193.

ANEXOS

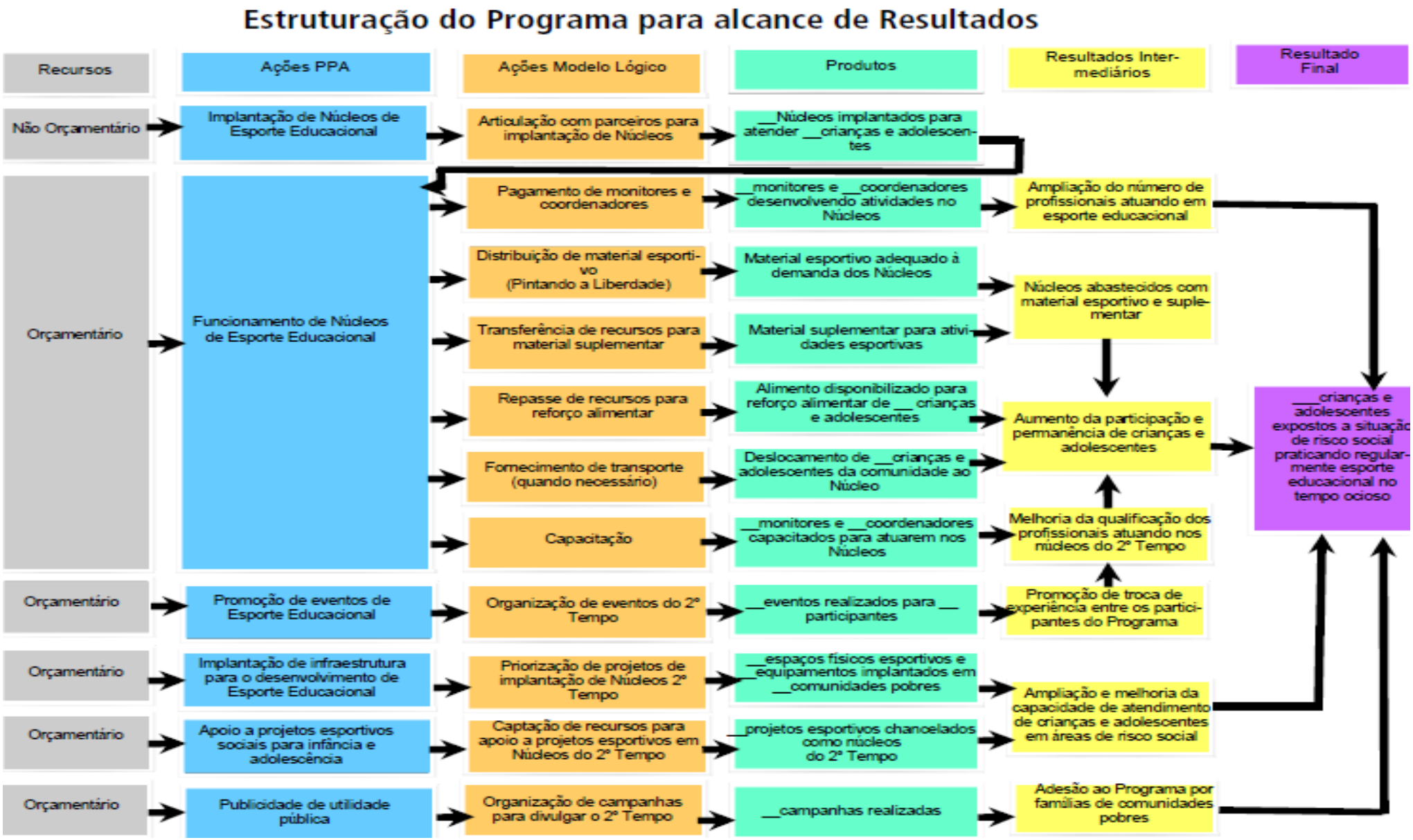
ANEXO 1. Modelo Lógico do Programa Brasil Alfabetizado (Stocco, 2009).



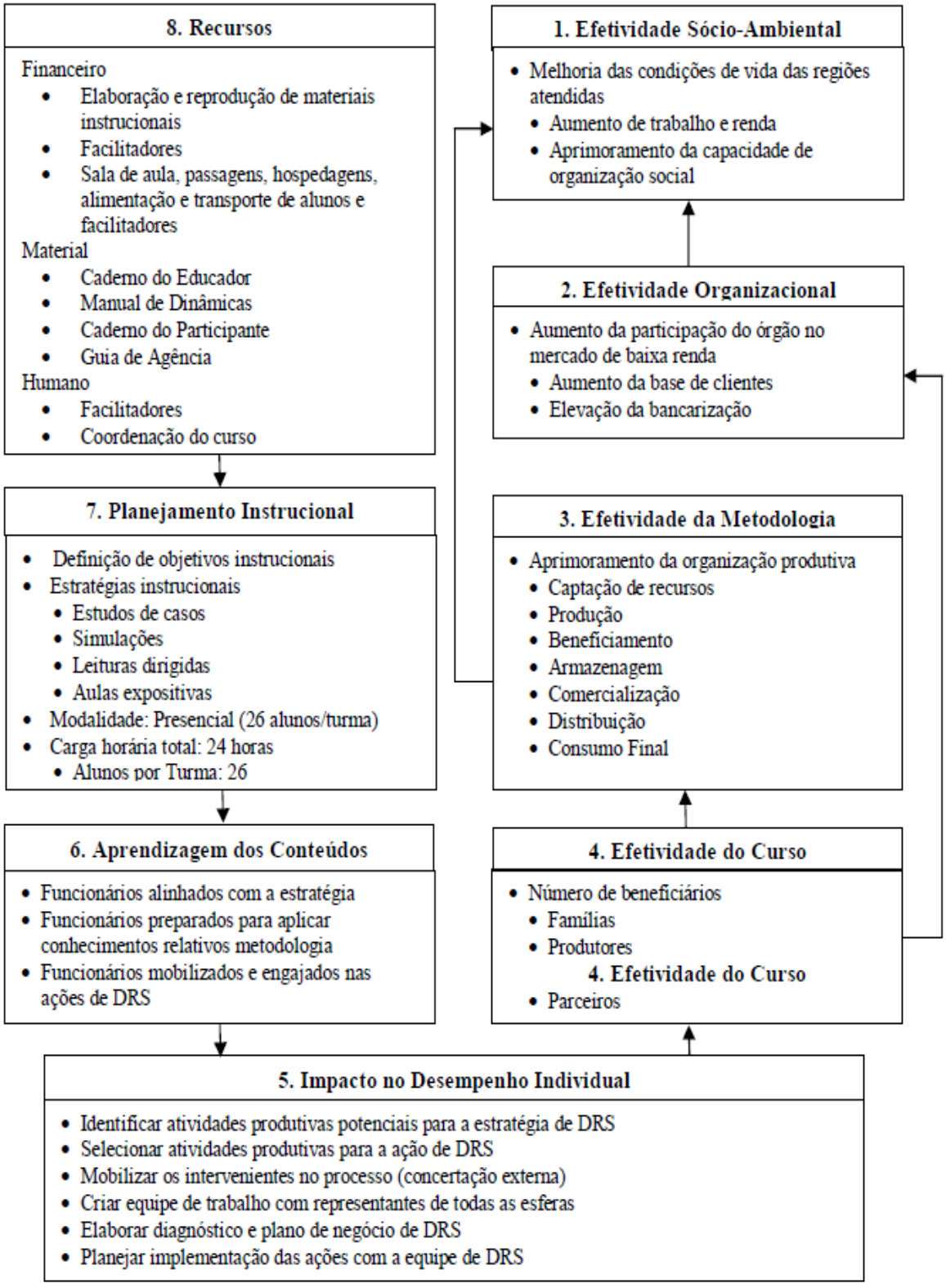
Estruturação do programa para alcance de resultados



ANEXO 2 Modelo Lógico do Programa Segundo Tempo (Ferreira, Cassiolato & Gonzalez, 2009).



ANEXO 3. Estrutura do Modelo Lógico do Treinamento em Desenvolvimento Regional Sustentável (Meneses, 2007).



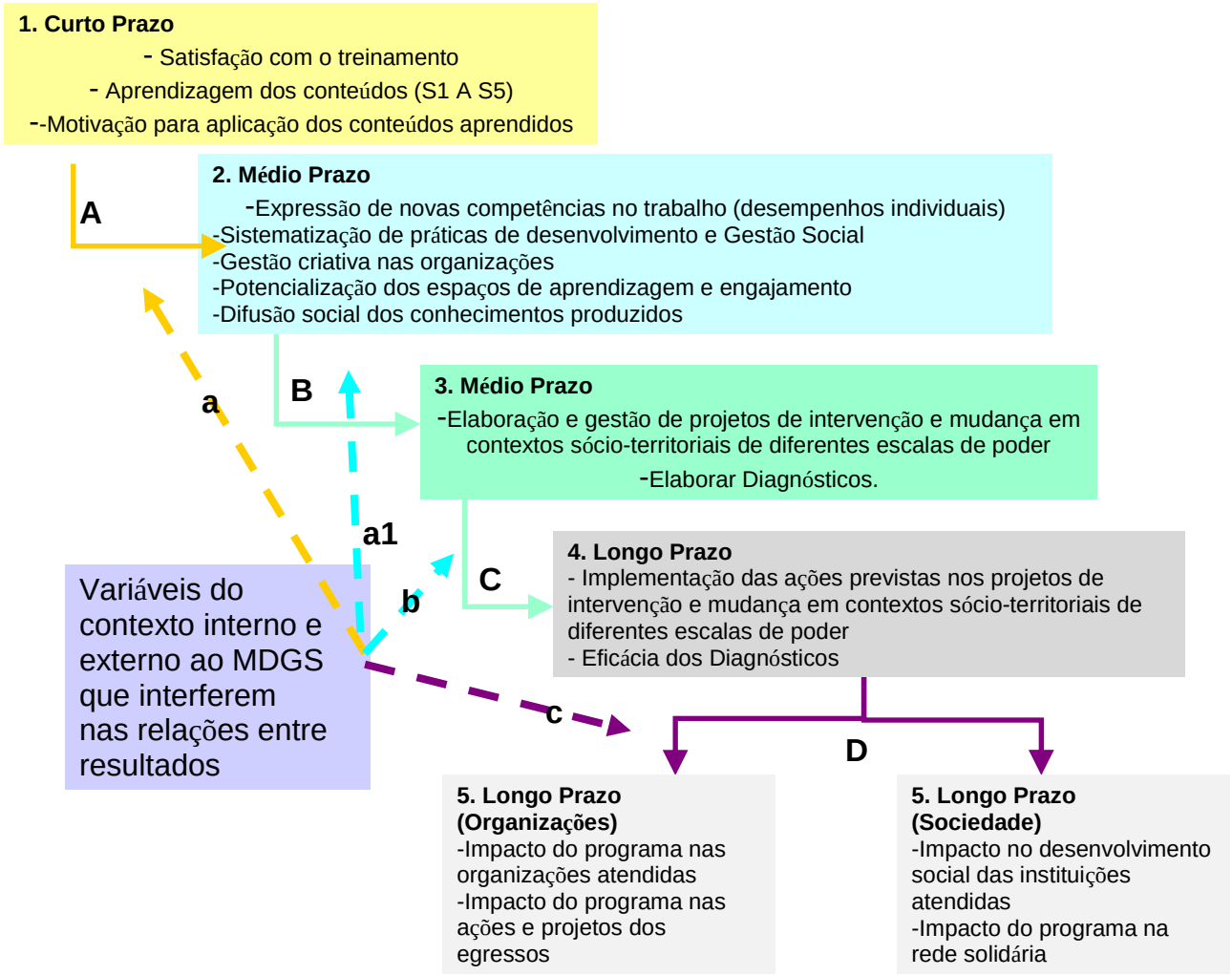
.

ANEXO 4. Estrutura do Modelo Lógico do Programa Nacional de Educação Fiscal
Fonte: **Brasil (2008b).**

contexto	recursos insumos	atividades	produtos	clientes (público alvo)	resultados (efeitos)	mudanças
-Falta de conhecimento e de envolvimento da sociedade nas ações de governo; -Falta de engajamento e envolvimento da alta gerência e dos servidores nas ações de consciência fiscal e cidadania; - Falta de integração entre os Órgãos Estaduais sobre as ações que envolvem consciência fiscal e cidadania; - Falta de implementação efetiva da Consciência Fiscal no currículo e ação de todas as escolas e universidades do Estado; - Falta de integração entre os níveis de governo e de Estado e de outros poderes em relação à Consciência Fiscal.	- Recursos instrucionais do PNEF; - Responsáveis pelos projetos, no nível estratégico, em cada órgão envolvido; - Legislação regulamentadora do Programa; - Recursos financeiros alocados no orçamento; - Grupo de Trabalho Executivo para cada projeto; - Infra-estrutura - Acesso de contato com a rede pública e privada; - Consultores Internos para avaliar o programa - Equipe funcional definida, para padronizar procedimentos	- Sensibilizar e mobilizar a liderança, através de eventos; (1) - Formular estratégias e planos para promover a conscientização fiscal; (2) - Formar sensibilizadores, disseminadores, multiplicadores e capacitadores em educação fiscal; (3) -Coletar dados e gerar informações para produzir e distribuir material informativo e didático pedagógico; (4) - Qualificar os projetos e atividades da gestão pública, para agregar valor à sociedade; (5) - Realizar reuniões sistemáticas para monitorar e avaliar as ações desenvolvidas; (6) - Interagir com o cidadão/sociedade através de fóruns, encontros, palestras, seminários e cursos (7)	- Líderes de entidades da sociedade civil, qualificados em educação fiscal; - Eventos de Sensibilização e Mobilização Realizados - Modelo de gestão em educação fiscal, elaborado, formalizado, disseminado, implantado e implementado; - Eventos de Sensibilização e Mobilização Realizados; - Gestores qualificados em educação fiscal - Servidores qualificados em educação fiscal. - Profissionais da educação qualificados em educação fiscal; - Corpo discente das instituições de ensino, informado e mobilizado. Modelo de gestão em educação fiscal.	- Sociedade Civil - Gestores e Servidores Públicos - Comunidade Escolar - Poder Judiciário e Legislativo - Prefeituras	- Sociedade civil com conhecimento sobre a administração pública e motivada para promover o controle social do gasto público; - Sociedade participando dos processos de planejamento das ações de governo. - Servidores sensibilizados quanto aos princípios básicos da Administração Pública e mobilizados para promover melhoria na qualidade de vida da sociedade - Profissionais da Educação e Alunos sensibilizados em educação fiscal como prática pedagógica revitalizadora do exercício da cidadania - Gestores dos demais níveis de governo e de outros poderes, sensibilizados para a melhoria da gestão e da qualidade do serviço público, e mobilizados para promover melhoria na qualidade de vida da sociedade.	Sociedade formada por cidadãos que se relacionam de forma harmônica com o Estado, em seu efetivo e pleno exercício da cidadania

Anexo 5. Formulário de coleta de dados usado em oficina de validação de modelo lógico

QUESTÃO (I) Analise, no fluxograma abaixo, a seqüência de resultados esperados após a finalização do curso. Você concorda com as relações estabelecidas entre os níveis de resultados? Caso necessário inclua ou retire elementos.



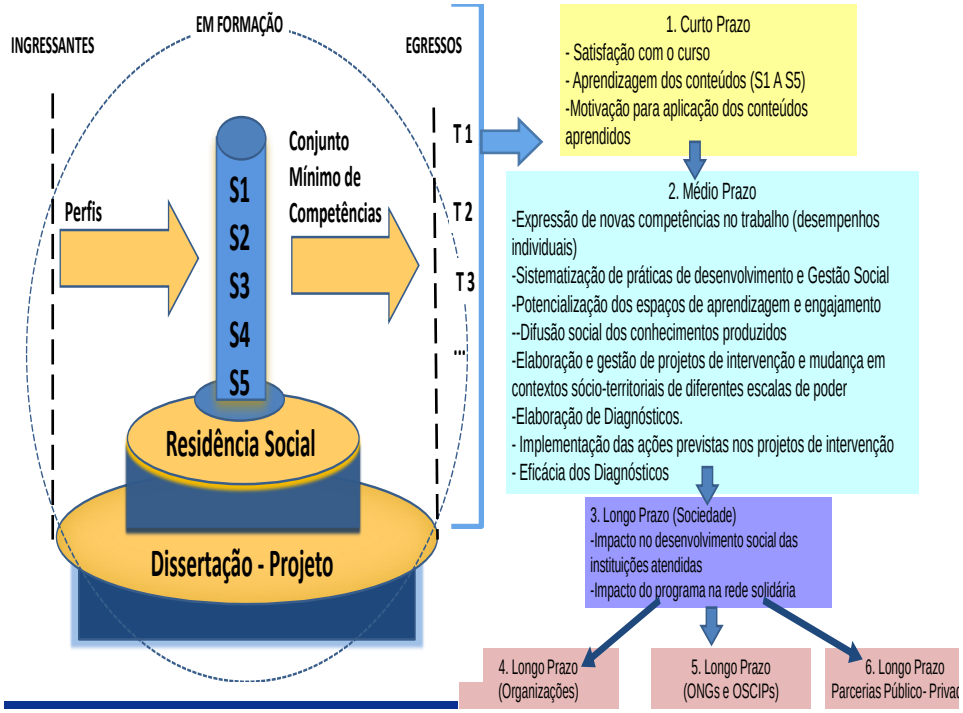
QUESTÃO II - Identifique indicadores de resultados do programa que demonstrem a ocorrência dos resultados esperados. Existem outros indicadores de resultado?

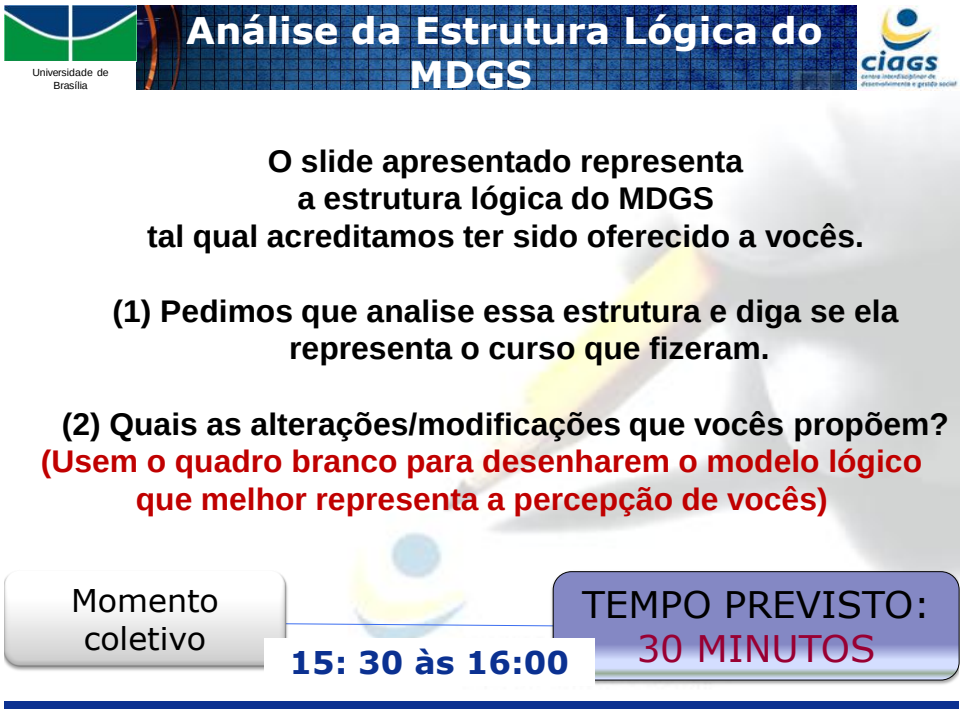
Resultados	Exemplos de Indicadores	Outros Indicadores
Curto Prazo	- Motivação para aplicação dos conteúdos aprendidos	
Médio Prazo	-Expressão de novas competências no trabalho (desempenhos individuais)	
- Médio Prazo	- -Elaboração e gestão de projetos de intervenção	
Longo Prazo	-Implementação das ações previstas nos projetos de intervenção	
Longo Prazo -	-Impacto do programa nas organizações atendidas	

Questão III – Identifique outros aspectos, relacionados ao indivíduo, ao programa e ao contexto externo ao programa, que são capazes de contribuir ou dificultar o alcance de resultados esperados.

Seta	Exemplos de Variáveis Interferentes	Sugestões
A		
a		
B		
C		
a1		
b		
c		
D		

Anexo 6 – Questões usadas na etapa 7





ANEXO 7. **Lista de Competências Identificadas na Análise Documental**

1. **(COMP1)** Auxiliar empresas, ONGS e agências multilaterais que emergem da sociedade civil para formação de movimentos associativos sob a forma de programas, projetos e ações inovadoras de desenvolvimento e gestão social, de cunho inovador e com aspirações à autonomia, dentro de princípios e práticas de economia solidária;
2. **(COMP2)** Identificar programas e projetos governamentais locais derivados de programas nacionais ou de agências multilaterais e nacionais focalizados no desenvolvimento local, tendo como eixos a competitividade e a ação solidária orientada a projetos sociais;
3. **(COMP3)** Desenvolver habilidade que auxiliem na identificação de uma área apropriada para pesquisa e materiais relevantes para sua implementação;
4. **(COMP4)** Identificar técnicas apropriadas de levantamento de dados;
5. **(COMP5)** Ampliar a capacidade de transformar conhecimentos em soluções inovadoras;
6. **(COMP6)** Elaborar e gerir projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder (locais, regionais, nacionais e/ou internacional), incluindo etapas de planejamento e avaliação de processos, de resultados e de impactos;
7. **(COMP7)** Elaborar diagnóstico, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber, integrando-se e articulando-os de acordo com as características do contexto de intervenção;
8. **(COMP8)** Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas;
9. **(COMP9)** Gerir criativamente organizações em diferentes dimensões de tempo e espaço;
10. **(COMP10)** Ampliar a competitividade e aumento da produtividade em empresas públicas ou, organizações públicas e privadas onde atue;
11. **(COMP11)** Capacidade de potencializar espaços de aprendizagem, por meio do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e na busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas à sua área de atuação;
12. **(COMP12)** Difundir socialmente os conhecimentos produzidos ao longo do curso.
13. **(COMP13)** Suprir demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
14. **(COMP14)** Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
15. **(COMP15)** Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas.

Anexo 8

Roteiro utilizado no processo de validação do QUAIE

APRESENTAÇÃO

Primeiramente agradecemos sua disponibilidade em participar desta atividade.

É com muita honra que lhe convidamos para realizar esta entrevista que tem como tema:

"Avaliação de Impacto do Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS)".

Esta atividade faz parte de parceria de pesquisa entre a Universidade de Brasília e a Universidade Federal da Bahia, através do CIAGS e as informações coletadas aqui subsidiarão a validação de instrumento de avaliação de impacto do MMDGS junto aos seus egressos. A referida avaliação de impacto está inserida nas atividades de doutoramento da pesquisadora Daniela Borges, que conduzirá a entrevista.

O propósito central desse momento é discutir o sistema de uma avaliação de impacto do MMDGS sobre o desempenho dos egressos a partir de algumas questões que lhe serão apresentadas e a de uma versão prévia do instrumento que será apresentado para seu julgamento.

Desta forma, será uma oportunidade ímpar para você dar suas sugestões, percepções e contribuições para o sistema de avaliação de Impacto do MMDGS, bem como, para cenários futuros no que tange ao Impacto do Programa. As entrevistas não serão gravadas, mas a entrevistadora tomará notas de suas contribuições, as quais poderá ter acesso durante a entrevista.

Dois momentos fazem parte deste encontro:

Primeiro momento: Serão apresentadas para você 7 questões que dizem respeito ao MMDGS. Você terá total liberdade de opinar e contribuir com seus conhecimentos, percepções e opiniões, enquanto suas respostas serão registradas em pela pesquisadora.

Segundo momento: Será solicitado que você leia e analise uma relação com diversas competências identificadas como sendo desejáveis dos egressos do MMDGS e opine quanto: clareza de linguagem, a pertinência de tal item e a relevância teórica. Entende-se que todas essas competências identificadas, no futuro, depois de lapidadas, poderão vir a se tornar itens do instrumento de avaliação de Impacto do MMDGS.

O tempo total de cada etapa foi estimado entre 15 e 20 minutos.

Contamos com seu apoio e agradecemos desde já!!

Não é obrigatória a identificação, no entanto, caso deseje se identificar para receber as devolutivas de cada etapa do projeto, preencha os campos abaixo, por favor:

Nome:

_____

E-mail:_____ e telefone:_____

Formulário para Entrevista	
1.	Em sua opinião, o que poderia ser entendido como Impacto de um programa como o MMDGS?
2.	Em sua opinião, quem são os beneficiários do impacto do MMDGS?
3.	Em sua opinião, onde se aplica o impacto do MMDGS?
4.	Em sua opinião, como o impacto do MMDGS é disseminado?
5.	Em sua opinião, como o aprendido é transferido pelos egressos do curso?

6.	Em sua opinião, quais fatores internos e externos ao CIAGS e ao MPDGS contribuem e/ou dificultam a formação de gestores sociais. Exemplifique.
7.	Em sua opinião, quais desafios, sugestões e recomendações poderiam ser oferecidas para melhoria do sistema de avaliação no MMDGS?

VERSÃO PRÉVIA DO INSTRUMENTO DE IMPACTO

CLAREZA DE LINGUAGEM: diz respeito ao quanto a linguagem de cada item é suficientemente clara, compreensível e adequada para os egressos.

PERTINÊNCIA: diz respeito ao quanto cada item pode ser julgado como importante em um instrumento de impacto para o MMDGS.

RELEVÂNCIA: diz respeito a quanto o conteúdo de cada item é representativo do que se quer medir.

SUGESTÕES: campo aberto para opiniões, críticas e sugestões.

1 – "pouquíssima" 2 – "pouca" 3 – "média" 4 – "muita" 5 – "muitíssima"

ITENS	**Clareza de Linguagem**	**Pertinência**	**Relevância**	**Sugestões**
1. Auxiliar empresas, ONGS e agências multilaterais que emergem da sociedade civil para formação de movimentos associativos sob a forma de programas, projetos e ações inovadoras de desenvolvimento e gestão social, de cunho inovador e com aspirações à autonomia, dentro de princípios e práticas de economia solidária;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
2. Identificar programas e projetos governamentais locais derivados de programas nacionais ou de agências multilaterais e nacionais focalizados no desenvolvimento local, tendo como eixos a competitividade e a ação solidária orientada a projetos sociais;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
3. Desenvolver habilidade que auxiliem na identificação de uma área apropriada para pesquisa e materiais relevantes para sua implementação;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
4. Identificar técnicas apropriadas de levantamento de dados;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
5. Ampliar a capacidade de transformar conhecimentos em soluções inovadoras;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	

ITENS	Clareza de Linguagem	Pertinência	Relevância	Sugestões
6. Elaborar e gerir projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder (locais, regionais, nacionais e/ou internacional), incluindo etapas de planejamento e avaliação de processos, de resultados e de impactos;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
7. Elaborar diagnóstico, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber, integrando-se e articulando-os de acordo com as características do contexto de intervenção;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
8. Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
9. Gerir criativamente organizações em diferentes dimensões de tempo e espaço;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
10. Ampliar a competitividade e aumento da produtividade em empresas públicas ou, organizações públicas e privadas onde atue;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
11. Capacidade de potencializar espaços de aprendizagem, por meio do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e na busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas à sua área de atuação;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
12. Difundir socialmente os conhecimentos produzidos ao longo do curso.	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
13. Suprir demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|	

ITENS	Clareza de Linguagem	Pertinência	Relevância	Sugestões
mercado de trabalho;			4|5	
14. Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	
15. Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas.	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	1|2|3|4|5	

Obrigada por sua colaboração!

Anexo 3
Termo de Consentimento Livre e Informado – Egressos

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

1. NOME	
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº :	SEXO : .M □ F □
DATA NASCIMENTO: / /	
ENDEREÇO: Nº APTO:	
BAIRRO: CIDADE:	
CEP: TELEFONE: DDI ( )	
E-MAIL:	
SKYPE: MSN:	
LOCAL ONDE TRABALHAVA NA ÉPOCA DE INGRESSO NO MDGS:	
CARGO QUE OCUPAVA NA ÉPOCA DE INGRESSO NO MDGS:	
LOCAL ONDE TRABALHA HOJE:	
CARGO QUE OCUPA HOJE:	

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: **"Avaliação do Impacto d Mestrado Profissional em Desenvolvimento e e Gestão Social"**
2. PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS: Daniela Borges Lima de Souza; Gardênia da Silva Abbad (Orientadora); Sônia Guedes Gondim (Co-orientadora).
3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA: Risco Mínimo **X**

Caro(a)s participantes, gestores pelo MMDGS,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma atividade que faz parte de tese de doutorado, inserida no programa de cooperação acadêmica – PROCAD, entre as Universidades de Brasília e a Universidade Federal da Bahia.

Este protocolo de pesquisa, intitulado **"Avaliação do Impacto de Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social"**, está sob a responsabilidade da Psicóloga e doutoranda Daniela Borges Lima de Souza que está sob orientação das Professoras Drª Gardênia Da Silva Abbad do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações e da Drª Sonia Maria Guedes Gondim do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia.

O objetivo geral deste trabalho é Avaliar o Impacto do Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social no desempenho dos egressos. Dessa forma sua participação é fundamental e contribuirá muito para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à avaliação de impacto de mestrados profissionais.

Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre a atividade que será desenvolvida. Também lhe será assegurado o sigilo a respeito das informações que fornecer, garantindo a sua privacidade. Informamos que a adesão é voluntária e que será

necessário o registro das interações grupais, com fins de viabilizar uma análise de dados com maior nível de precisão e fidedignidade, após a qual este material será descartado. Gostaríamos de ressaltar que os registros serão usados apenas para analisar o processo das discussões, sendo preservado o anonimato dos participantes. A divulgação dos resultados da pesquisa será sob a forma de tese de doutorado, divulgados em eventos científicos e elaboração de artigos para publicações em revistas especializadas na área.
A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar desta atividade.

_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____
Assinatura do pesquisador
Tel:

ANEXO 4
1. Reconhecer as novas configurações dos territórios presentes nas estratégias de desenvolvimento que integram Estado, formas organizadas da sociedade civil e organizações empresariais.
2. Atuar em recortes territoriais de escalas variadas (da esfera micro-local à esfera internacional/global).
3. Fortalecer o dinamismo da produção de bens e serviços nos territórios onde atuem.
4. Atuar nos impasses do desenvolvimento local e regional que estão fortemente impactados pela conjuntura de globalização financeira e urbanização internacional, nacional e local.
5. Fomentar novas formas de planejamento estruturante das cidades e regiões.
6. Auxiliar na Transformação dos locais onde atuem em pólos produtivos voltados para turismo e serviços através de uma política de formação de *clusters*.
7. Elaborar práticas de inovações institucionais de forma a fortalecer poderes e criar conhecimento, favorecendo a inclusão de novos atores sociais, quer por iniciativa governamental, quer por ações da sociedade em processo de organização.
8. Auxiliar empresas, ONGS e agências multilaterais que emergem da sociedade civil para formação de movimentos associativos sob a forma de programas, projetos e ações inovadoras de desenvolvimento e gestão social de cunho inovador e com aspirações à autonomia, dentro de princípios e práticas de economia solidária.
9. Identificar programas e projetos governamentais locais derivados de programas nacionais ou de agências multilaterais e nacionais focalizados no desenvolvimento local, tendo como eixos a competitividade e a ação solidária orientada a projetos sociais.
10. Desenvolver habilidades que auxiliem na identificação de áreas apropriadas para pesquisas e materiais relevantes para sua implementação.
11. Identificar técnicas apropriadas de levantamento de dados para subsidiar tanto pesquisas sociais, quanto a gestão social.
12. Ampliar a capacidade das localidades onde atua enquanto gestor a fim de poder transformar conhecimentos em soluções inovadoras.
13. Elaborar e gerir projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder (locais, regionais,

ANEXO 4
nacionais e/ou internacional), incluindo etapas de planejamento e avaliação de processos, de resultados e de impactos.
14. Elaborar diagnósticos, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber, integrando-se e articulando-os de acordo com as características do contexto de intervenção.
15. Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas.
16. Gerir criativamente organizações em diferentes dimensões de tempo e espaço.
17. Ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde atue.
18. Capacidade de potencializar espaços de aprendizagem, por meio do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e na busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas à sua área de atuação.
19. Difundir socialmente os conhecimentos produzidos ao longo do curso nos locais onde atue como gestor social.
20. Suprir demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho.
21. Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local.
22. Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas.

ANEXO 9 – Questionário de Avaliação de Impacto de Egressos

Caro(a) Gestor(a), egresso(a) do Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social,

Primeiramente, agradecemos a sua disponibilidade e gentileza de participar desta atividade. Em anexo, segue questionário cujo objetivo é identificar o impacto do Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social (MDGS) sobre sua atuação profissional.

Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica, PROCAD, e com apoio mútuo do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Trabalho e das Organizações, da Universidade de Brasília – UnB e do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social, da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Pedimos sua colaboração no sentido de responder a este questionário. Não existem respostas certas ou erradas, mas é fundamental que cada resposta reflita exatamente a sua opinião. Garantimos o sigilo de suas respostas e afirmamos que em momento nenhum sua identidade será revelada, sendo que os dados aqui coletados não serão analisados individualmente. Afirmamos também que os resultados não serão utilizados para finalidade diversa desta pesquisa e não trarão qualquer prejuízo aos respondentes. Os resultados desta pesquisa poderão auxiliar o CIAGS a rever suas estratégias e práticas educacionais, bem como fornecer subsídios aprimorar ações educacionais no contexto dos Mestrados Profissionais. Por isso, sua participação é muito importante!

Idade	**Gênero**	**Curso de Graduação**	**Turma de Origem**
	( ) Masculino ( ) Feminino		( ) T1 ( ) T2 ( ) T3

Local onde atua hoje	**Cargo que ocupa hoje**	**Local onde atuava quando iniciou o MDGS**	**Cargo que ocupava quando iniciou o MDGS**

Em caso de dúvidas, sugestões e comentários que deseje realizar, contate as pesquisadoras responsáveis:

✉ daniela.borgesdesouza@yahoo.com.br; gardenia.abbad@gmail.com; sggondim@gmail.com

☎ (61) 8187-6907

Agradecemos antecipadamente pela sua resposta e participação!!!

Drª Gardênia da Silva Abbad
Orientadora
PSTO/UnB

Drª Sônia Guedes Gondim
Co-orientadora
Psicologia Organizacional
CIAGS/UFBA

Daniela Borges de Souza
Doutoranda em
PSTO/UnB

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL (MDGS)

INSTRUÇÕES

O questionário a seguir visa avaliar a aplicação, no trabalho, de conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos por você no MDGS. Por favor, leia atentamente os itens e, considerando o seu desempenho após o aprendizado no curso, avalie, para cada item, em que medida você expressa essas competências em seu trabalho, bem como, o grau de contribuição do MDGS para a aquisição da competência apresentada.

No lado esquerdo, preencha com um "**x**" o ponto da escala de **expressão da competência** que melhor expressa a sua opinião:

Expresso **POUCO** esta competência no trabalho

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Expresso **PLENAMENTE** esta competência no trabalho

*Quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **MENOS** você aplica esta competência*	*Quanto mais próximo do número **DEZ** você se posicionar, **MAIS** você aplica esta competência*

No lado direito, preencha com um "**x**" o ponto da escala de **contribuição do MDGS** que melhor expressa sua opinião:

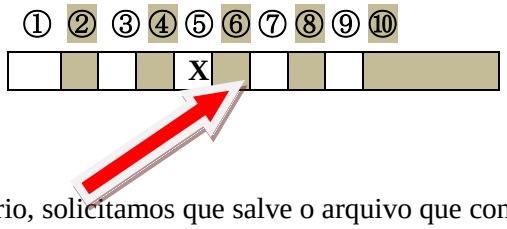
O MDGS contribuiu **POUCO** para aquisição desta competência

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

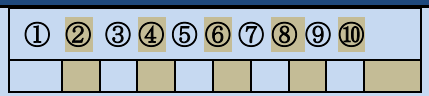
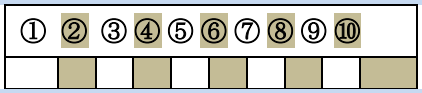
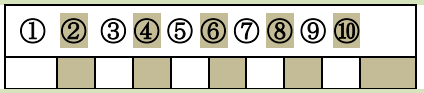
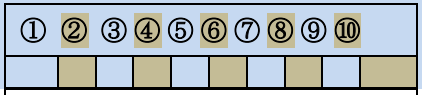
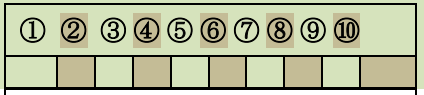
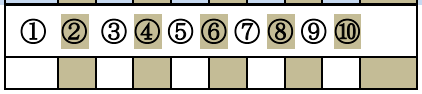
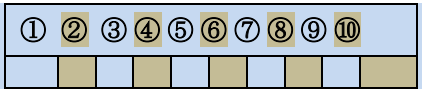
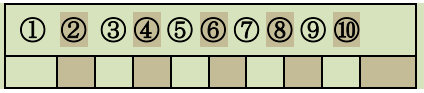
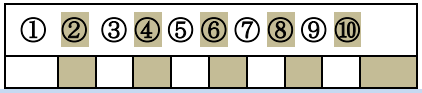
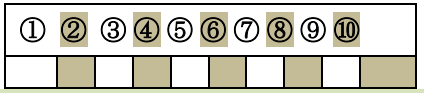
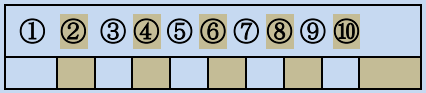
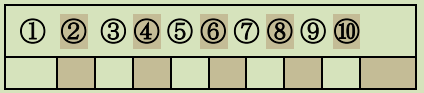
O MDGS contribuiu **MUITO** para aquisição desta competência

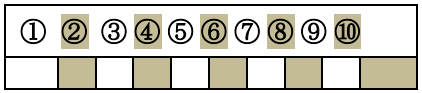
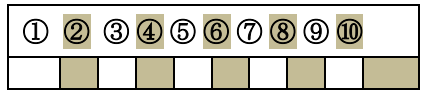
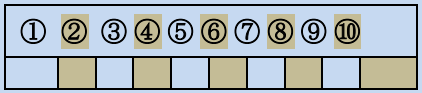
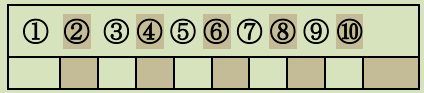
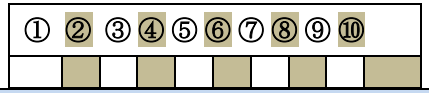
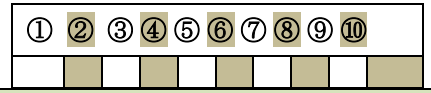
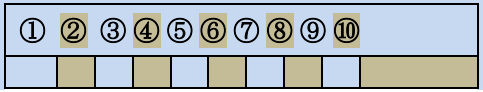
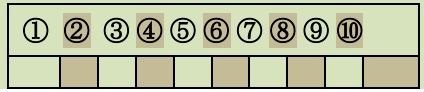
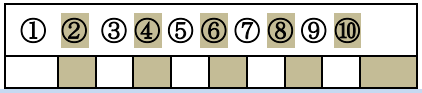
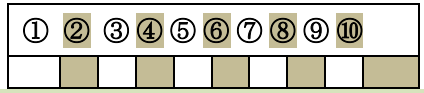
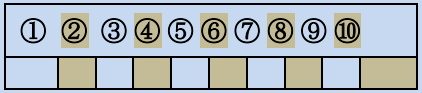
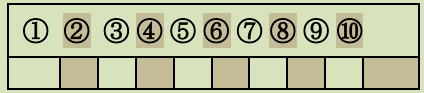
*Quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **MENOS** o MDGS contribuiu para a aquisição desta competência*	*Quanto mais próximo do número **DEZ** você se posicionar, **MAIS** o MDGS contribuiu para a aquisição desta competência*

Lembramos que você deve assinalar o quadradinho imediatamente abaixo do número do ponto da escala que melhor expressa sua opinião. Abaixo é apresentado um exemplo de preenchimento:



Após o preenchimento do questionário, solicitamos que salve o arquivo que contenha o questionário com suas respostas e, por gentileza, encaminhe-o em anexo, para o e-mail daniela.borgesdesouza@yahoo.com.br

Grau com que expresso a competência no trabalho	Competências	Contribuição do MDGS para aquisição desta competência
	23. Reconhecer as novas configurações dos territórios presentes nas estratégias de desenvolvimento que integram Estado, formas organizadas da sociedade civil e organizações empresariais.	
	24. Atuar em recortes territoriais de escalas variadas (da esfera micro-local à esfera internacional/global).	
	25. Fortalecer o dinamismo da produção de bens e serviços nos territórios onde atuem.	
	26. Atuar nos impasses do desenvolvimento local e regional que estão fortemente impactados pela conjuntura de globalização financeira e urbanização internacional, nacional e local.	
	27. Fomentar novas formas de planejamento estruturante das cidades e regiões.	
	28. Auxiliar na Transformação dos locais onde atuem em pólos produtivos voltados para turismo e serviços através de uma política de formação de *clusters*.	
	29. Elaborar práticas de inovações institucionais de forma a fortalecer poderes e criar conhecimento, favorecendo a inclusão de novos atores sociais, quer por iniciativa governamental, quer por ações da sociedade em processo de organização.	

Grau com que expresso a competência no trabalho	Competências	Contribuição do MDGS para aquisição desta competência
	30. Auxiliar empresas, ONGS e agências multilaterais que emergem da sociedade civil para formação de movimentos associativos sob a forma de programas, projetos e ações inovadoras de desenvolvimento e gestão social de cunho inovador e com aspirações à autonomia, dentro de princípios e práticas de economia solidária.	
	31. Identificar programas e projetos governamentais locais derivados de programas nacionais ou de agências multilaterais e nacionais focalizados no desenvolvimento local, tendo como eixos a competitividade e a ação solidária orientada a projetos sociais.	
	32. Desenvolver habilidades que auxiliem na identificação de áreas apropriadas para pesquisas e materiais relevantes para sua implementação.	
	33. Identificar técnicas apropriadas de levantamento de dados para subsidiar tanto pesquisas sociais, quanto a gestão social.	
	34. Ampliar a capacidade das localidades onde atua enquanto gestor a fim de poder transformar conhecimentos em soluções inovadoras.	
	35. Elaborar e gerir projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder (locais, regionais, nacionais e/ou internacional), incluindo etapas de planejamento e avaliação de processos, de resultados e de impactos.	

Grau com que expresso a competência no trabalho	Competências	Contribuição do MDGS para aquisição desta competência
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	36. Elaborar diagnósticos, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber, integrando-se e articulando-os de acordo com as características do contexto de intervenção.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	37. Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	38. Gerir criativamente organizações em diferentes dimensões de tempo e espaço.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	39. Ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde atue.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	40. Capacidade de potencializar espaços de aprendizagem, por meio do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e na busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas à sua área de atuação.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	41. Difundir socialmente os conhecimentos produzidos ao longo do curso nos locais onde atue como gestor social.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	42. Suprir demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	43. Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Grau com que expresso a competência no trabalho	Competências	Contribuição do MDGS para aquisição desta competência
	específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local.	
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	44. Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Por favor, informe os dados solicitados, assinalando com X a resposta que representa a sua situação ou completando as lacunas com as informações solicitadas:

1. Antes de participar do MDGS, você já atuava na Gestão Social?

( ) Sim

( ) Não

Caso sua resposta tenha sido SIM, quais conhecimentos, habilidades e atitudes você já empregava em sua atuação profissional?

_____

_____

_____

_____

2. Qual é o número aproximado de profissionais que forma sua equipe de trabalho?

_____

3. Há quanto tempo você exerce funções diretamente relacionadas com a sua formação de gestor social?

_____

4. Qual é e há quanto tempo você está em seu cargo atual?

_____

5. Quais as razões que levaram você a escolher o MDGS?

_____

_____

6. Quais competências aprendidas no MDGS você destacaria como essenciais à sua atuação profissional?

_____

_____

7. Entendendo Impacto como os *resultados da aplicação do aprendido no trabalho*, quais são os impactos do MDGS em sua atuação profissional?

_____

8 - Os itens abaixo se referem ao interesse que o MDGS despertou em você, para aplicar, no trabalho, os conteúdos aprendidos durante o curso. Assinale, a direita de cada item, o número da escala abaixo que melhor expressa a sua opinião

DISCORDO TOTALMENTE ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ CONCORDO TOTALMENTE

*Quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **MENOS** você concorda com a afirmativa*

*Quanto mais próximo do número **DEZ** você se posicionar, **MAIS** você concorda com a afirmativa*

Ao final do MDGS	**GRAU DE CONCORDÂNCIA**
1. Fiquei interessado em aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no curso	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
2. Senti-me comprometido em aplicar o que aprendi no curso	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
3. Senti-me estimulado a superar eventuais barreiras para aplicar o que aprendi neste curso.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
4. Senti-me estimulado a transmitir as habilidades aprendidas para outras pessoas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
5. Procurei aplicar, no trabalho, o que aprendi neste curso.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Lembramos que após o preenchimento do questionário, é necessário que salve o arquivo com suas respostas e, por gentileza, encaminhe-o em anexo, para o e-mail daniela.borgesdesouza@yahoo.com.br

GRATAS POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!

ANEXO 10 – Resultados descritivos da Escala de Expressão de Competências (EC)

		M	DP	1	2	3
1.	Reconhecer as novas configurações dos territórios presentes nas estratégias de desenvolvimento que integram Estado, formas organizadas da sociedade civil e organizações empresariais.	7,3	2,0	8,9	20,0	71,1
2.	Atuar em recortes territoriais de escalas variadas (da esfera micro-local à esfera internacional/global).	6,8	2,4	17,8	26,7	55,6
3.	Fortalecer o dinamismo da produção de bens e serviços nos territórios onde atuem.	6,4	2,6	24,4	22,2	53,3
4.	Atuar nos impasses do desenvolvimento local e regional que estão fortemente impactados pela conjuntura de globalização financeira e urbanização internacional, nacional e local.	6,4	2,7	28,9	15,6	55,6
5.	Fomentar novas formas de planejamento estruturante das cidades e regiões.	5,8	2,7	31,1	24,4	44,4
6.	Auxiliar na Transformação dos locais onde atuem em polos produtivos voltados para turismo e serviços através de uma política de formação de *clusters*.	4,2	2,9	55,6	17,8	26,7
7.	Elaborar práticas de inovações institucionais de forma a fortalecer poderes e criar conhecimento, favorecendo a inclusão de novos atores sociais, quer por iniciativa governamental, quer por ações da sociedade em processo de organização.	7,9	2,0	6,4	17,8	75,6
8.	Auxiliar empresas, ONGS e agências multilaterais que emergem da sociedade civil para formação de movimentos associativos sob a forma de programas, projetos e ações inovadoras de desenvolvimento e gestão social de cunho inovador e com aspirações à autonomia, dentro de princípios e práticas de economia solidária.	6,6	3,1	24,4	17,8	57,8

9.	Identificar programas e projetos governamentais locais derivados de programas nacionais ou de agências multilaterais e nacionais focalizados no desenvolvimento local, tendo como eixos a competitividade e a ação solidária orientada a projetos sociais.	7,4	2,4	13,3	20,0	66,7
10.	Desenvolver habilidades que auxiliem na identificação de áreas apropriadas para pesquisas e materiais relevantes para sua implementação.	6,9	2,4	15,6	24,4	60
11.	Identificar técnicas apropriadas de levantamento de dados para subsidiar tanto pesquisas sociais, quanto a gestão social.	7,0	2,1	13,3	20,0	66,7
12.	Ampliar a capacidade das localidades onde atua enquanto gestor a fim de poder transformar conhecimentos em soluções inovadoras.	7,6	2,1	11,1	15,6	73,3
13.	Elaborar e gerir projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder (locais, regionais, nacionais e/ou internacional), incluindo etapas de planejamento e avaliação de processos, de resultados e de impactos.	7,7	2,0	6,7	22,2	71,1
14.	Elaborar diagnósticos, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber, integrando-se e articulando-os de acordo com as características do contexto de intervenção.	7,5	2,1	8,9	15,6	75,6
15.	Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas.	7,5	2,0	8,9	17,8	73,6
16.	Gerir criativamente organizações em diferentes dimensões de tempo e espaço.	6,7	2,5	24,1	13,3	62,2

17. Ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde atue.	6,3	2,8	22,7	25,0	52,3
18. Capacidade de potencializar espaços de aprendizagem, por meio do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e na busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas à sua área de atuação.	7,7	2,2	8,9	20,0	71,1
19. Difundir socialmente os conhecimentos produzidos ao longo do curso nos locais onde atue como gestor social.	7,4	2,6	13,3	2,2	64,4
20. Suprir demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho.	7,1	2,4	17,8	13,3	68,9
21. Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local.	7,0	2,9	20	15,6	64,4
22. Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas.	7,2	2,5	15,6	17,8	66,7

ANEXO 11 – Resultados descritivos da Escala de Contribuição do Curso para Aquisição das Competências

		M	DP	1	2	3
1.	Reconhecer as novas configurações dos territórios presentes nas estratégias de desenvolvimento que integram Estado, formas organizadas da sociedade civil e organizações empresariais.	7,7	1,7	4,4	15,6	80,0
2.	Atuar em recortes territoriais de escalas variadas (da esfera micro-local à esfera internacional/global).	7,0	2,3	13,3	22,2	64,4
3.	Fortalecer o dinamismo da produção de bens e serviços nos territórios onde atuem.	7,0	2,4	15,9	20,5	63,6
4.	Atuar nos impasses do desenvolvimento local e regional que estão fortemente impactados pela conjuntura de globalização financeira e urbanização internacional, nacional e local.	6,6	2,5	22,2	22,2	55,6
5.	Fomentar novas formas de planejamento estruturante das cidades e regiões.	6,6	2,6	22,2	11,6	66,7
6.	Auxiliar na Transformação dos locais onde atuem em polos produtivos voltados para turismo e serviços através de uma política de formação de *clusters*.	5,5	3,0	37,8	17,8	44,4
7.	Elaborar práticas de inovações institucionais de forma a fortalecer poderes e criar conhecimento, favorecendo a inclusão de novos atores sociais, quer por iniciativa governamental, quer por ações da sociedade em processo de organização.	8,0	1,8	4,4	13,3	82,2
8.	Auxiliar empresas, ONGS e agências multilaterais que emergem da sociedade civil para formação de movimentos associativos sob a forma de programas, projetos e ações inovadoras de desenvolvimento e gestão social de cunho inovador e com aspirações à autonomia, dentro de princípios e práticas de economia solidária.	7,7	2,5	11,1	11,1	77,8
9.	Identificar programas e projetos governamentais locais derivados de programas nacionais ou de agências	7,6	2,1	8,9	15,6	75,6

multilaterais e nacionais focalizados no desenvolvimento local, tendo como eixos a competitividade e a ação solidária orientada a projetos sociais.					
10. Desenvolver habilidades que auxiliem na identificação de áreas apropriadas para pesquisas e materiais relevantes para sua implementação.	7,0	2,5	17,8	17,8	64,4
11. Identificar técnicas apropriadas de levantamento de dados para subsidiar tanto pesquisas sociais, quanto a gestão social.	7,1	2,4	13,3	22,2	64,4
12. Ampliar a capacidade das localidades onde atua enquanto gestor a fim de poder transformar conhecimentos em soluções inovadoras.	7,9	2,0	6,7	15,6	77,8
13. Elaborar e gerir projetos de intervenção e mudança em contextos sócio-territoriais de diferentes escalas de poder (locais, regionais, nacionais e/ou internacional), incluindo etapas de planejamento e avaliação de processos, de resultados e de impactos.	7,6	2,1	11,1	15,6	73,3
14. Elaborar diagnósticos, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber, integrando-se e articulando-os de acordo com as características do contexto de intervenção.	7,1	2,1	11,1	24,4	64,4
15. Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas.	7,2	2,2	8,9	11,1	80,0
16. Gerir criativamente organizações em diferentes dimensões de tempo e espaço.	7,2	2,2	15,6	13,3	71,1
17. Ampliar a competitividade e o aumento da produtividade nas empresas e nas organizações públicas e privadas onde atue.	6,2	2,9	27,3	22,7	50,0
18. Capacidade de potencializar espaços de aprendizagem, por meio	7,6	2,6	17,8	6,7	75,6

do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e na busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas à sua área de atuação.					
19. Difundir socialmente os conhecimentos produzidos ao longo do curso nos locais onde atue como gestor social.	7,6	2,5	15,6	13,3	71,1
20. Suprir demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho.	7,2	2,3	17,8	20,0	62,2
21. Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local.	7,4	2,5	13,6	11,4	75,0
22. Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas.	7,2	2,2	11,1	20,0	68,9

ANEXO 12
Quadro de verbalizações e categorias

CATEGORIA	VERBALIZAÇÕES
Ampliação do Conhecimento e Visão do Mundo (ACVM, f = 52, N = 28)	1. "Então foi, foi extremamente válido. Assim, eu chegava nas discussões lá na secretaria, quando eu tinha que dar os pareceres né, aqueles conceitos de desenvolvimento territorial, projeto sócio-cultural, os projetos estruturantes de cultura que apresentaram, quando eu fui analisar, eu já tinha uma outra análise" (P.1); 2. De saber se aquilo tinha a ver, se o conceito que ele tava usando tava certo. Eu tinha habilidade de ler, entender o que aquele conceito dizia, se aquele conceito já estava ultrapassado, se isso aqui não vai muito bem, se os conceitos que a pessoa apresentava no projeto eram contraditórios um com o outro, eu já tinha a capacidade, amadureci na verdade essa capacidade de entender, de entender se o projeto estava bem estruturado. (P.1); 3. "Faltou, aquela talvez, aquela provocação sistematizada do próprio currículo (P.2)"; 4. "Muito do que foi posto, e na realidade a própria percepção da realidade, acho que esse talvez seja o ponto de maior destaque que eu vejo. Mesmo que eu não esteja usando, mas a percepção, você poder perceber que isso é um ponto maior, mais assim repleto de conflitos, disso eu não tenho a menor dúvida que o mestrado me trouxe" (P.2); 5. "A minha percepção, você sair do teu mundo quadradinho aí, sabe, formado, tudo certinho, e você conseguir enxergar a realidade maior, você perceber essas interações, inter-relações. Acho que isso foi o grande, grande mérito do curso" (P.2); 6. "Isso é voluntarismo, porque se você fica esperando que há..e essa coisa vai aparecer, você não coloca no currículo, você não trata essa questão" (P.3); 7. "Olha, eu tenho uma visão com relação ao mestrado que é assim: dentro da adesão ao macro eu penso que muita coisa, né, nós conseguimos trabalhar e ficou muita coisa" (P.3); 8. "O mestrado mudou, virou de ponta cabeça no sentido de trabalhar no nível mais macro" (P.3); 9. "O mestrado me ajudou a sair desse micro para o macro. Agora esse retorno, acho que tinham questões que hoje na questão social a gente precisa trabalhar que são as novas identidades" (P.3); 10. "Do ponto de vista institucional a gente batia de frente com determinadas coisas que na verdade é não ter visão, né? Quando você tem uma gestão ou um gestor assim que, que isso é um exercício de poder mesmo, a gente não tem outra coisa, muita definição. E assim, dentro do que a gente observa aqui, dessas competências que foram colocadas, muitas não puderam ser colocadas em prática." (P.4); 11. "Com o curso você amplia e dá mais ferramentas e até discursos do ponto de visto do conhecimento, de, de você aplicar e que de alguma formo ficam internalizadas na sua forma de atuar" (P.4);

12. “Tem uma coisa assim: gerir criativamente organizações em diferentes dimensões de tempo e espaço, isso teve” (P.4);

13. “O mestrado tá muito focado nesse papel nobre e maior de todo o serviço público, maior de todos: o Estado, e a gente tem que se situar também nisso” (P.4);

14. “Começa a perceber [...] a função e o papel do estado” (P.4);

15. “A solução não tá no campo técnico exclusivamente, o campo técnico instrumentaliza, mas a solução está num querer, numa decisão política, que tá muito vezes acima da possibilidade da gente.” (P.5);

16. “E aí também, por última já, a questão mais delicada que é a questão de decisão política. Na hora tudo que a gente vai falando de planejamento, desenvolvimento territorial, desenvolvimento local, você vai falando dos diversos fóruns, a solução não tá no campo técnico exclusivamente, o campo técnico instrumentaliza, mas a solução está num querer, numa decisão política, que tá muito vezes acima da possibilidade da gente.” (P.5);

17. “A questão mais delicada que é a questão de decisão política.” (P.5);

18. “Então o campo do desenvolvimento, isso é algo que me instiga muito mais e que passou a ser o parâmetro do meu cenário, né? Então, sem dúvida, há uma mudança aí, um reposicionamento que é inegável” (P.5);

19. “Porque era algo muito mais no campo empresarial e eu comecei a olhar pelo conceito de desenvolvimento, que eu acho que, realmente ampliou assim, de forma muito forte a minha percepção, a minha visão, a minha vontade de, inclusive, reformular, sobretudo, aquilo que eu fazia” (P5);

20. “A gente começa a ficar mais exigente e a gente começa a ficar com a cabeça realmente mais, éhhh, com aquela percepção mais ampliada que, de repente, você já questiona tudo, e aquele próprio produto que você tem você já acha de resolver algo aqui assim, que se tem isso e tem a possibilidade de trabalhar num...humm..numa dimensão muito maior” (P.5);

21. “Me fez realmente, vamos dizer assim, assumir uma posição diferente do que eu faço, do que eu trabalho, de como eu vejo a gestão social.” (P.5);

22. “acho que....mexe com algo de muito complexo, mas certamente amplia bastante os horizontes” (P. 5);

23. “O curso traz a gente para um lugar que não é comum, é um lugar às vezes um tanto quanto....solitário em alguns momentos” (P5);

24. “Mas é como se dissesse assim, o curso, ele, ele traz algo de vanguarda, e que faz se colocar numa posição que não é uma posição do senso comum e que é então, não é algo que você chega e aplica no trabalho, as coisas mais simples do curso, que você imagina...ah vamos aplicar, ahh vamos aplicar no trabalho, já são coisas que talvez a gente soubesse e talvez fizessem parte do repertório que a gente trazia” (P.5);

25. “Mesmo Gestão Social, Gestão é uma coisa só, num tem jeito, se é gestão, você vai ter que controlar, acompanhar resultado e evidenciar o resultado e isso ficou quase como um pecado diante de nosso cenário tão celestial, social, democrático” (P.5);

26. “A coisa é mais solta, e vai, vai... a coisa vai acontecendo de acordo com o

grupo, ou seja, um excesso de democracia pra uma Gestão Social "(P.5);

27. "Noção de que o mundo é uma grande colcha de retalhos de intervenção de crenças, de ideologias, de filosofias" (P.5);

28. "Houveram considerações fantásticas porque fundamenta muito, situa muito ao longo da história, daí você consegue compreender melhor esse presente e , que situação que você está vivendo, inclusive politicamente, historicamente" (P.5);

29. "Precisava vivenciar para começar a perceber e acho que essa é uma competência básica para o gestor, essa compreensão dos processos grupais, eu acho que esse é um aspecto a ser muito mais trabalhado no curso" (P.6);

30. "Avançar na capacidade de organização, de planejamento, né? O fortalecimento dessa sensação de dar conta de coisas grandes, eu acho que isso foi um registro muito forte da experiência do mestrado" (P.6)

31. "Não tinha tão claro que o meu papel era essa articulação de competências, de saberes. Porque antes eu pensava em mim, em desenvolver em mim essas qualidades, já vi que eu fui me dando conta que é coisa demais para qualquer um; que a questão é saber agregar, e isso eu reconheço hoje em mim e ouço muito das equipes com as que eu trabalho" (P.6);

32. "A possibilidade de criar situações para que esses saberes interajam, e se crie um clima de trabalho muito positivo e pessoas com prazer de trabalhar, isso dá uma potência no resultado do trabalho" (P.6);

33. "O Mestrado me trouxe algumas novidades, algumas coisas que eu não sabia, mas eu fico pensando....como que eu não sabia, mesmo trabalhando tanto na área....(...) aí, se tem a possibilidade de pegar....como é bom você pegar a informação e fazer ela circular mais fácil, como isso é importante para agilizar o trabalho por que a gente ficava lá....(estalando os dedos, como quem diz: lutando para as coisas acontecerem)" (P. 7);

34. "Você não precisa fazer, você amplia muito a sua rede de contatos. E aí você pode tá sempre buscando alguém que vem e pode te ajudar muito na estruturação do seu trabalho" (P.7);

35. "Toda gestão é uma gestão social, porque tudo que você faz enquanto gestor causa impacto, seja pro meu cliente, seja para outros atores, para o publico privado, terceiro setor, eu acho que faltou aqui a competência do gestor, ou seja, diante dessas habilidades, desses novos conhecimentos, como que esse gestor tem que se portar, porque ele tem que ter algumas habilidades de comunicação, ele tem que ser um articulador no momento que precisa formar redes, mas ele também precisa entender que o papel dele impacta ou pode impactar o desenvolvimento do território, então eu acho que tem uma articulação política que tem que ser pensada no social, ambiental, então eu acho que faltou um pouco isso". (P.15);

36. "Porque o conhecimento na gestão social só faz sentido quando se relaciona com essas partes interessadas, porque toda gestão é social, só faz sentido quando é partilhada, os saberes, as práticas e as teorias, elas se encontram e são partilhadas" (P.15);

37. "Talvez uma lacuna que tenha ficado é isso... do que a gente chama de gestão, é gestão social? Mas é gestão. Se é gestão, tem realmente início meio e fim, tem monitoramento, tem avaliação, e julgamento do que se faz" (P.15);

38. “Nosso conceito de gestão social, é um conceito de gestão ampliada, não é aquela gestão do chiavenato, de gestão, recursos, é uma gestão que toda a ação humana tem impacto, então todo gestor é um gestor social, na medida em que ele considere o território, os atores, as redes, seu papel de alternância, então eu considero que sim, que inclusive eu estabeleço regras que são utilizadas em toda a sociedade” (P.15);

39. “Minha fala, meu olhar, minha percepção ingênua de muitas coisas... se foi. Não deixa de ser um luto, mas é verdade. Essa ingenuidade desapareceu bastante, não sou tão boba de ir para um encontro com a empresa transnacional, (...) ou governo do estado, ingenuamente; sempre me pergunto: o que eles querem de mim lá?” (P.27);

40. “Eu como Gestora Social prática não teria tomado, com tanta força, ênfase e clareza a discussão sobre administração, participação civil pública, responsabilidade civil, controle e planejamento, se eu não tivesse passado pelo mestrado. (...) possibilitou estudar e intervir para gerar conhecimento, não só no âmbito do discurso” (P.27);

41. “Eu fui artesanalmente costurando tudo isso, minha própria prática com o conhecimento. Estranhando muito, muito mesmo, nas primeiras aulas eu pensava: Meu Deus, era um universo muito novo para mim. Na linguagem, tudo...meu repertório teórico era totalmente diferente do que eu vi, aprendi tudo aqui” (P.27);

42. “O que eu senti falta no curso foi uma abordagem de uma forma mais aprofundada na questão do empreendedorismo. Eu senti falta de algumas pinceladas em algumas matérias. Eu acho que caberia uma matéria, uma disciplina de empreendedorismo, tanto geral quanto trazendo todas as dimensões, até nós como gestores precisamos ter essa competência, esse comportamento empreendedor” (P.30);

43. “Consigo fazer outra leitura da realidade, não mais tão ingênua” (P.31);

44. “Eu não saí do mestrado profissional com um consistente referencial, no tanto que eu vou buscar assistir outras aulas, com um referencial teórico substancial, eu ainda não consigo diferenciar, bom esses teóricos falam disso eu não posso juntar com esses, porque se juntar com “b” da um balaio de gato, porque mais que b esteja falando dessa perspectiva é totalmente diferente dessa perspectiva” (P.31);

45. “O mestrado provocou em mim um efeito Transformador”. Contribuiu no campo cognitivo de compreensão e até consciência, [...] que fica extremamente distendida” (P.40);

46. “Esse arsenal de discussões e etc., voltadas para o social são fundamentais, importantíssimas, mas, de alguma maneira, tudo isso precisaria ser melhor costurado” (P.40);

47. “Mas [...] eu acho que eu carrego comigo hoje uma sensibilidade, uma compreensão do ser humano muito mais ampla.” (P.40);

48. “Compreensão de fenômenos que estão acontecendo ao [...] redor e aí eu me refiro ao contexto [...] contexto e campo profissional em que cada um atua”

(P.40);

49. "Dinâmicas novas [...] a gente fica muito mais sensibilizado para abordar (...) assumir uma posição diferente do que eu faço, do que eu trabalho, de como eu vejo a gestão social" (P.40);

50. "Nos transformamos em matéria muito mais dinâmica, fluida, de múltiplas compreensões, e assim que eu me sinto" (P.40).

51. "A dimensão do social implica numa abordagem [...] múltipla de aspectos" (P.40);

52. "Eu ia exatamente trabalhar em [...] uma grande empresa, que tem um trabalho de desenvolvimento numa APA [...] como é que isso rebatia dentro dessa comunidade [...]. Acho que poderia ter sido mais trabalhada essa dimensão da sustentabilidade, dentro da área ambiental, [...] política, [...] cultural" (P.40).

CATEGORIA	VERBALIZAÇÕES
Ferramentas para atuação em Gestão Social (FPGS, f=27, N = 17)	1. "Teve um foco durante todo o curso, muito voltada para a questão da gestão social e desenvolvimento local, mas de gestão pública a gente não teve, assim...pelo menos, foi uma das dificuldades que eu, que eu tive [...] veio um professor, num lembro em que disciplina foi, ele falava muito da questão da economia solidária, da micro empresa, da empresa Junior de projetos que estariam vinculados à administração pública mas que você não identifica na sua prática de gestor público" (P.4); 2. "Eu acho que é a coisa da interface... interface com a Gestão Social, interface com a própria Gestão Pública, e isso não ficava assim definido no curso" (P.4); 3. "O grupo reagia a toda e qualquer sistematização [...] num sentido de algum nível de controle ou de determinação na condução de um projeto" (P.5); 4. "Aquilo ali (referindo-se ao BSC), não era o que me interessava, pois eu conhecia no fundamento técnico e prático, eu já trabalhava com aquilo, etc e tal [...] O que eu queria romper com esse instrumental e buscar outras coisas" (P.5); 5. "Como fazer? Isso é muito importante, não é que a gente queira um receituário, mas tem que ter espaço para esse instrumental, isso é muito importante" (P.5); 6. "Conseguir concatenar a parte racional da gestão na gestão social, num ponto de equilíbrio?" (P.5); 7. "Você trabalhar, ah, em termos de contextos concretos e pensar o quê que poderia contribuir com aquela realidade" (P.6); 8. "O foco do curso estava muito na direção política, e tinha pouco da… desse objetivo da instrumentalização" (P.6); 9. "O aspecto político da inclusão, sair do discurso e partir para a ação, isso é uma coisa grave, por exemplo, e isso não teve" (P.7); 10. "Eu acho que território foi abordado de uma forma geral, mas não reforçado (...) eu acho que o mestrado teve um pouco disso da questão de

como que você vai desenvolver o território na verdade. Foi mais trabalhado a questão da gestão de projetos de intervenção e como eles podem reconfigurar o território, mas o que se fala de etapas de planejamento e avaliação de processos e resultados e de impactos, essa avaliação de resultados, isso não foi muito potencializado não" (P.15).

11. "Foi muito trabalhado a questão das redes, o desenvolvimento local, por isso que eu senti muita falta do território, é uma premissa do território, só funciona se o território estiver estruturado, essa articulação entre o público e privado, esses diversos atores também foi muito potencializado" (P.15);

12. "A competência 'Auxiliar na Transformação dos locais onde atuem em polos produtivos voltados para turismo e serviços através de uma política de formação de clusters.' Não foi desenvolvida no curso" (P.15);

13. "Eu percebi sempre muito essa preocupação com a transparência das práticas e de processo inovações institucionais, eu colocaria que isso sim foi potencializado" (P.15);

14. "A competência 9: 'Identificar programas e projetos governamentais locais derivados de programas nacionais ou de agências multilaterais e nacionais focalizados no desenvolvimento local, tendo como eixos a competitividade e a ação solidária orientada a projetos sociais.' não foi desenvolvida adequadamente" (P. 15);

15. "Quem eu afeto exatamente eu não sei, porque eu afeto ministério público, eu afeto polícia, eu afeto os profissionais da área de saúde, os profissionais da área de turismo, todos que eu regulamento eu afeto, afeto toda a sociedade cível organizada, afeto fiscais, afeto laboratórios com minha ação e com a regulamentação". (P.15);
16. "Ao mesmo tempo, vamos pensar mais reduzido, pensa então na sua equipe, as pessoas que você pode nomear. Eu sei que se o trabalho tem um impacto maior em diversos âmbitos da sociedade, mas quando esse impacto maior vai para outra instituição ele já deixa de ser personalizado. No ministério publico já passa a ser institucional, pensar personalizado mesmo, pessoas sendo afetadas" (P.15).

17. "A competência: "Elaborar diagnóstico, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber, integrando-se e articulando-os de acordo com as características do contexto de intervenção" não foi desenvolvida adequadamente" (P.15);

18. "A competência: 'Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas'. Não foi adequadamente desenvolvida" (P.15);

19. " 'Sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social, reconhecendo instrumentos e saberes (lições e ensinamentos) relacionado a elas'. De fato cabe uma reflexão pontual, a partir das ementas, dos métodos propostos, das avaliações e desenho de cada disciplina, isso fica claro, mas do ponto de vista do todo, isso ainda é uma coisa muito nebulosa no curso" (P. 27);

20. "Eu lembro que, pela bibliografia, o ideal é que a gente tivesse alguns cases, assim, de material instrumental em gestão social, não tivemos. O como em paralelo com o conteúdo" (P.27);

21. "Em algumas disciplinas com alguns professores, a própria estratégia

metodológica já coloca você nesse movimento de dupla conceitualização, como exemplo, tem uma disciplina, com o professor X., que nós tínhamos que fazer diversas descrições das situações da nossa prática, e tinha tópicos teóricos que se inserem nessa discussão de situações vividas completamente por nós; quando essas situações vividas completamente vinham para a prática – eu lembro que li o relato de todos que estavam na minha turma – eu saí lendo cada um – isso fazia parte da atividade, ler todos e sair fazendo pergunta – ali eu achei que nós tivemos uma maior aproximação" (P.27);

22. "Ninguém sabe o que é Gestão Social, a gente faz escolhas para nomear. Mas o que é? A gente já sabe dizer o que não é, não é mais gestão da pobreza. Um caminho, não "o" caminho, mas, um caminho, precisa de práticas efetivas de cada organização social possa vir para dentro da sala, o esforço é no sentido de, e eu não estou fazendo apologia ao abandono teórico, mas o esforço nesse sentido, de trazer outro lado, o como" (P.27);

23. "Você percebe que os resultados eles são resultados que podem ser analisados por vocês e podem ter ideia, vamos dizer assim, de segmento, você pode finalizar coisas com muito mais, vamos dizer assim, consciência. De coisas que não deram certo territorialmente que você acha que foi fracasso seu, mas você percebe que não é isso depois que você analisa o processo" (P.28);

24. "A gente acaba desenvolvendo aquele território porque indiretamente quando você trabalha num grupo de empresa, essa empresa melhora a competitividade dela, então ela vai empregar mais gente, então tudo isso melhora esse contexto do território" (P.30);

25. "Eles se perdem numa reflexão critica demais que talvez na instituição "x", onde fui para uma mesa redonda, não tenha, por exemplo, não sei, mas você não tem os instrumentos, a metodologia, você não sabe diferenciar, essa técnica é para isso, atrás dela tem essa concepção, é isso, fica no vazio" (P.31);

26. "Os instrumentos de política pública para o desenvolvimento social são muito velhos, são muito arcaicos, são muito paternalistas" (P.40).

27. "A questão do território e do desenvolvimento territorial [...] se falava desenvolvimento local, mas os recortes territoriais, as dinâmicas territoriais vieram a ser implementadas [...] bem no finalzinho quando nós fomos introduzidos ao fato do governador ter feito recorte territorial no estado". (P.40);

CATEGORIA	VERBALIZAÇÕES
Rede de Relações Sociais (RRS, f = 26, N = 16)	1. "Pra mim que sou da área de Direito, e Direito é muito, sempre se acha o grande resolvedor de tudo, normatiza tudo e acabou, positivismo puro; então quando você coloca o direito, e eu sempre trabalhei com direito mas numa perspectiva mais integrando aqui, dialogando com outros saberes, isso lá dentro foi fantástico. Muito bom. Foi uma das coisas melhores que teve no curso, foi justamente o fato de ter tanta amplitude de discussão." (P.1);
.	2. "O conflito enquanto possibilidade de crescimento né? Isso é da tônica do curso, do ponto de vista conceitual e também da pratica." (P.1);
	3. "Então, acho que isso foi riquíssimo, é, gente muito boa, gente muito boa, profissionais fantásticos, é, posso não concordar ... e tal. Mas é

importante, porque o argumento fica mais maduro. ... sempre eu tive que defender mesmo, assim meu ponto de vista. E aprender mesmo até recuar e dizer: "não, realmente você tem razão." Dialogar mais sobre essa linha, sabe? (P.1);

4. "Uma capacidade de escuta, de entender aquilo, é, como posso dizer, contextualizadamente. Era a fala do SEBRAE, eu era a fala da SECUT, o outro fulano era a fala do empreendedor (...). Entender que essas pessoas estão falando de lugares diferentes. A gente não pode dizer tudo é assim, quero assim" (P.1);

5. "É um pouco aquela questão pessoal, de interesse pessoal em determinadas competências que eu não, quer dizer, economia solidária, isso não era meu foco [...] No meu caso, foi muito tranquilo porque eu já trabalhava em movimentos sociais, né, com aplicação do direito, então o curso pra mim foi ótimo e eu tive campo pra isso. (P.1);

6. Quando era área, a discussão que era mais da minha área de governo, sociedade civil, essas discussões todas eu fui muito atuante, falava o tempo todo. Qualquer discussão eu já tava sendo o primeiro a me inscrever e tal. Quando veio, por exemplo, a discussão de, de estatística e métodos, eu não participei nada, muito pouco, sobre os dados, os programas de, de, de, de computador que ajuda a tabular pesquisa, que ajuda a tomada de decisões, eu não entendia bulhufas daquele negócio e eu entendia muito pouco, cheguei a dormir na sala uma vez, confesso. (P.1);

7. "Poder conviver e trocar experiências de, é, ouvir a história de pessoas essa mescla, seja de experiências, seja de concepções, esses diálogos diversos que aconteceram durante todas, acho que isso aconteceu em todas as disciplinas" (P.2);

8. "Faço muitas coisas melhores, pelo conhecimento, pelo debate que se desenvolveu no curso". (p.2);

9. "As nossas discussões elas sempre foram muito abertas, muito, os temas sempre foram tratados muito, muito, com muita, assim, com a sua defesa dos seus arquétipos, até de cada um de nós, do que você acredita, né, e teve a oportunidade de se manifestar, e defender, de ouvir". (P.2);

10. "As discussões, é isso que eu antes comentava. Elas aconteceram e aconteceram muito pela experiência, pela vivencia da, dos componentes do curso de mestrado." (P.2);

11. "E assim, eu vejo hoje que, apesar de não ter onde aplicar muito o que aprendi... o conteúdo foi muito, o que foi, todo ele, eu possa dizer assim eu uso, coloco em prática" (P.2);

12. "Mas pra mim, isso (referindo-se ao contexto de atuação) é determinante. Eu não sei se eu não tivesse isso, se eu sairia com todas essas competências" (P.3);

13. "Eu acho que o contexto em que eu vivi ele foi determinante pra que eu saísse e conseguisse aprender todas estas competências e me aprofundar. Então foi preciso um contexto" (P.3);

14. "Quando eu fui pro mestrado, eu fiz um mestrado e fiquei encantada quando eu vi a proposta do mestrado e eu fui consciente do que eu queria dali". (P.3);

15. “A diversidade nossa, a gente aprendeu, [...] muito mais com a experiência dos próprios colegas do grupo, em conversas, em discussões e em trabalhos, do que às vezes com aquele material que já vinha pronto, com a literatura pronta, né? Com, uma sugestão de encaminhamento que as vezes não, não acoplava com aquilo que a gente estava buscando”. (P.4);

16. “a própria diversidade do grupo, cada um com uma experiência diferente, um campo diferente, talvez tenha sido tão interessante quanto o próprio conteúdo que nos foi dado no curso”. (P.4);

17. “Na Gestão Social que o curso apresentou você pode tudo e com todos, a interlocução, a articulação, parece que ela flui de uma forma muito democrática, quando você traz isso para o campo de trabalho dentro da gestão pública, por exemplo, que você vê toda essa cadeia de hierarquia, isso é muito complicado”. (P.4);

18. “O conjunto e o repertório que cada um trazia contribuiu muito”. (P.5);

19. “Dificuldade de interlocução dentro da própria empresa com esses novos conceitos [...] o primeiro obstáculo, no trabalho” (P.5);

20. “não é algo que você chega e aplica no trabalho, as coisas mais simples do curso, que você imagina...ah vamos aplicar, ahh vamos aplicar no trabalho, já são coisas que talvez a gente soubesse e talvez fizessem parte do repertório que a gente trazia” (P.5);

21. “A competência: ‘Capacidade de potencializar espaços de aprendizagem, por meio do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e na busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas à sua área de atuação’ Não foi desenvolvida adequadamente no curso e nem adequadamente ensinada” (P.15);

22. “Além disso, algum tratamento da diversidade, cada um veio de algum lugar, da iniciativa pública, da iniciativa privada, com certeza todos tinham muito a contribuir, mas isso não foi levantado, emergia, tá certo, mas não constituiu um ponto de partida” (P.27);

23. “Tem uma espiral, princípios que nós continuamos; como dialogar, manter um espaço híbrido, minhas convicções suprapartidárias” (P.27);

24. “Eu fui a um fórum de debates e, de repente um deles lá falou: “Mas você não poderia estar aqui”. E eu argumentei “Por que não? Deveria estar e contribuir com o fiscalizar, organizar, controlar de ações que aqui se discutem” (P. 27);

25. “Eu me coloco diferente, ainda que seja um crescente, que a gente se coloca bem, é um crescente, mas eu sinto que, depois do Mestrado eu me coloco diferente”(P.27);

26. “Eu quero questionar, eu quero criticar, eu quero fazer algo que impacte melhor na política pública. Eu sempre me vejo nessa articulação com o governo, com outros organismos” (P.31).

27. “A própria diversidade do grupo, cada um com uma experiência diferente, um campo diferente, talvez tenha sido tão interessante quanto o próprio conteúdo que nos foi dado no curso, então, foi uma experiência humana e grupal. [...] foi uma experiência humana e grupal ... acho que um curso de dinâmicas sociais e desenvolvimento se não for acompanhado de um

processo dentro do próprio grupo, tal como aconteceu conosco, acho que ele perde um pouco o sentido" (P.40);

28. "O conjunto e o repertório que cada um trazia". (P.40);

ART7

CATEGORIA	VERBALIZAÇÕES
Autoaperfeiçoamento Profissional (AAP, f=11, N = 7)	1. "Quando eu entrei no mestrado eu tava numa ONG. Um mês depois eu já fui pra secretaria. Então foi par-e-passo eu discutindo as coisas do mestrado e trabalhando na secretaria" (P.1); 2. "Eu queria integrar todas essas coisas que eu tinha adquirido ao longo da minha vida profissional" (P.3); 3. "Não foi uma coisa assim determinante pra minha formação, pra fazer o que eu faço hoje. Eu acredito que houve, assim, um aperfeiçoamento" (P.3); 4. "Leva um tempo para conseguir começar conseguir transformar isso numa real competência, que aí eu entendo que seja a gente efetivamente, levando soluções, conseguindo soluções numa perspectiva dessa" (P.5); 5. "a gente leva tempo para conseguir começar a mexer com isso, efetivamente, trabalhar em um perspectiva dessa" (P. 5); 6. "Então quando você sai do curso, você diz assim, olha, não é bem assim, o ritmo não vai ser bem esse e de que forma a gente vai conseguir transformar isso numa real competência, que aí eu entendo que seja a gente efetivamente, levando soluções, conseguindo soluções numa perspectiva dessa" (P.5); 7. ".... eu diria que assim, de um modo geral, contribuiu muito, acho que tem um impacto grande na minha vida profissional, na forma como eu eh, eh consigo me situar e enxergar as questões" (P.5); 8. "Eu procurei fazer o mestrado para organizar as minhas ideias, sistematizar aquilo que eu já conhecia e ao mesmo tempo fazer uma reflexão crítica sobre a minha atuação profissional" (P.31); 9. "Necessidade de repensar a minha prática e ao mesmo tempo de ter um aporte de novos conhecimentos para avançar e poder fazer coisas diferentes, inovar e ter outro tipo de atitude em relação as demandas do governo, enfim, fazer uma reinvenção da minha vida profissional" (P.31); 10. "As competências que nos foram apresentadas estão absolutamente internalizadas, e já fazem parte do meu cotidiano profissional" (P.40); 11. "Pra mim ahhh, eu acho que a principal contribuição do mestrado foi a me dar uma certa centralidade no social, na minha vida, no que eu faço e no que penso" (P.40).

DTP6