

O que avaliar nos Mestrados Profissionais? Uma análise colegiada centrada nos participantes

Autoria: Roberto Brasileiro Paixão, Adriano Leal Bruni

Resumo

Este artigo tem como objetivo a proposição e análise indicadores de avaliação de impacto de cursos de mestrado profissional, a partir de uma abordagem colegiada. Para tanto, foram realizados cinco grupos focais com coordenadores, professores e alunos de diferentes cursos de mestrado profissional de diferentes universidades do país. A questão da aplicabilidade, do crescimento profissional do egresso e da produção de cunho técnico foram evidenciadas. A produção técnica, os intercâmbios e parceiras, a aplicabilidade dos projetos, a execução técnica e o acompanhamento profissional do egresso aparecem como indicadores selecionados como importantes em praticamente todos os grupos focais.

Palavras-chave: Mestrados Profissionais; avaliação; indicadores.

1. Introdução

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

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

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

Os MPs tem se difundido, porém, dentro de um sistema eminentemente acadêmico, que, por exemplo, avalia seus resultados a partir da ótica tradicional da academia. Este é um dos pontos críticos do debate acerca dos MPs: a sua avaliação.

Este artigo tem como objetivo a proposição e análise indicadores de avaliação de impacto de cursos de mestrado profissional, a partir de uma abordagem colegiada possibilitada pela utilização de grupos focais na coleta de dados.

Para tanto, está subdividido em quatro partes, além dessa introdução. Na segunda parte são apresentados abordagens teóricas relevantes para o estudo. Na terceira são tecidos detalhadamente os procedimentos operacionais realizados. As análises são feitas na quarta parte, que é seguida das considerações finais.

2. Avaliação de Impacto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

avaliar as mudanças em termos de comportamento. E, no quarto nível, as mudanças nos estudantes e na instituição de forma mais geral.

O modelo desenvolvido por Kreber e Brook (2001) é discutido a partir de algumas das intervenções mais comuns para coleta de informações, como: curso centralizado sobre didática do ensino superior; seminários e *workshops*; e consultas individuais, dentre outras. Para cada um desses exemplos de intervenções e coleta de informações, os autores propõem a análise de seis níveis de impacto, a saber: a) a percepção de satisfação dos participantes em relação ao curso; b) as percepções dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem; c) o desempenho dos participantes; d) a percepção dos participantes sobre a performance dos professores; e) o aprendizado dos participantes; e f) a cultura da instituição.

3. Procedimentos Metodológicos

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

A operacionalização da primeira fase foi relacionada com a obtenção dos impactos dos cursos. Foi conduzida uma pesquisa utilizando a técnica Delphi com painelistas selecionados dentre pesquisadores (professores com pesquisa sobre avaliação e sobre mestrados profissionais), coordenadores de cursos de mestrado profissional e coordenadores de área da Capes, além de pessoas de notório saber da área de avaliação educacional e institucional, que tenham tido experiências relatadas com mestrados profissionais (coordenações de cursos, participação como docentes, cargos na Capes, participação em comitês específicos sobre o tema ou pesquisas acadêmicas relevantes sobre MPs). O resultado foi uma relação de indicadores de impacto validados analiticamente. Ressalta-se que a relação de indicadores de impacto buscou, fundamentalmente, a resposta para “o que” medir, não se preocupando com o “como”. Neste artigo, não são apresentados os procedimentos executados até a obtenção dos indicadores, apenas as análises que foram realizadas após a obtenção dos mesmos.

A partir dos indicadores de impacto obtidos na primeira fase, procedeu-se com uma coleta de dados qualitativos através da técnica de grupos focais, com o objetivo de refletir sobre os impactos identificados anteriormente. Os dados foram analisados utilizando a técnica do Discurso do Sujeito coletivo (DSC). Esta etapa sim, relaciona-se com objetivo do presente artigo.

Convém destacar que o grupo focal é uma técnica de pesquisa que coleta dados através de discussões em grupos sobre um determinado tema (MORGAN, 1998). Gondim (2003) assevera que a noção dos grupos focais está relacionada com as entrevistas grupais, mas que existem diferenças no papel do entrevistador e no tipo de abordagem na análise. O papel do entrevistador num grupo focal é de moderador, de facilitador e direcionador das discussões, não bem de um entrevistador. A unidade de análise é o próprio grupo, não seus participantes individualmente. A técnica do grupo focal é particularmente interessante em pesquisas exploratórias, quando pouco se sabe sobre o fenômeno pesquisado ou em fases iniciais de projetos de pesquisa, sendo seguidos por outras técnicas e metodologias (STEWART; SHAMDASANI, 1990).

Já o DSC é uma técnica de processamento e análise de dados, de cunho qualiquantitativo, que visa obter um pensamento de um coletivo, um grupo de sujeitos, acerca de um determinado tema. O resultado da técnica consiste num painel de discursos de sujeitos coletivos, em geral, apresentados na primeira pessoa do singular, tal qual os discursos individuais, que sugere uma pessoa coletiva argumentando como se fosse um indivíduo. Assim, trabalha-se com a união de discursos, de âmbito fundamentalmente qualitativo, em busca do que os criadores chamam de primeira pessoa coletiva (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010).

Três figuras metodológicas são importantes para a confecção dos Discursos dos Sujeitos Coletivos: as expressões-chave (ECHs), as ideias centrais (ICs) e as ancoragens. As ECHs são trechos, pedaços, transcrições literais do discurso de cada indivíduo, que representam a essência do seu depoimento. Assim, um discurso individual pode conter uma ou mais ECHs. As ICs representam, de maneira sintética, precisa e fidedigna o sentido de cada conjunto homogêneo de ECHs, sendo categorias ou agrupamentos. Ou seja, as ECHs que são coerentes entre si, por apresentarem uma mesma linha de argumentação, são agrupadas em uma IC. Dessa forma, pode-se trabalhar com várias ICs. A ancoragem está relacionada com uma ideologia, uma crença, uma manifestação linguística explícita de uma dada teoria professada pelo indivíduo, contudo, não é elemento obrigatório. O Discurso do Sujeito Coletivo é construído a partir das ECHs que têm a mesma IC, escrito, em geral, na primeira pessoa do singular (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010).

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

Em função da pesquisa tratar de avaliação de cursos de MP de uma forma ampla, sem especificação de área do conhecimento, a escolha dos participantes, notadamente os cursos, deu-se de forma a ter cursos de áreas diferentes. Este critério teve que ser complementado com a escolha pela amostragem por conveniência. Foi feito um contato com coordenador do curso, detalhando a proposta de realização do grupo focal. Foram enviados quarenta e-mails informais para cursos de MP, sendo cinco respostas positivas recebidas, de interesse em participar. Os cursos participantes foram: Administração (UDESC), Planejamento Territorial e Desenvolvimento Sócio-Ambiental (UDESC), Ecologia Aplicada à Gestão (UFBA), Gestão de Projetos (UNINOVE) e Ensino de Matemática (UFRGS).

Houve uma orientação para que o tamanho dos grupos fosse de, no mínimo, seis e, no máximo, doze participantes, contudo esta variável foi de menor controle por parte dos pesquisadores. Foram convidados alguns alunos, todos os professores e os coordenadores dos cursos. A distribuição dos participantes entre professores e alunos também foi heterogênea, mas com maior presença de professores, tal qual planejado.

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

Quadro 1 – Participantes dos grupos focais (alunos e professores).

As questões foram formuladas em função dos objetivos desejados, descritos junto com o roteiro da entrevista. Para a sua apresentação aos participantes, foi desenvolvida uma apresentação em slides, que continha as questões. A validação do roteiro e das questões foi feita no formato de pré-teste por três professores doutores, sendo que apenas dois sugeriram mudanças, devidamente acatadas e que possibilitaram ajustes no roteiro.

A sessão iniciava com a apresentação do pesquisador, que também atuou como moderador dos grupos. Para introduzir a primeira questão, o moderador apresentava um slide com a diferença entre a avaliação de desempenho e de impacto. Logo em seguida, a primeira

questão era apresentada na tela do projetor: “Quais os impactos que você considera necessário avaliar no MP do qual faz parte? Por que?”.

Após a discussão da primeira questão, o moderador apresentava alguns dados referentes aos resultados da primeira rodada da Delphi (ver quadro 7), notadamente uma lista com 21 indicadores obtida. Cada participante recebia essa lista impressa, para facilitar a leitura e reflexão. A segunda questão era então apresentada: “Quais destes indicadores você considera mais relevantes para o seu contexto? Por que?”. Após a discussão, imediatamente era apresentada a terceira questão: “Você adicionaria algum que não consta nesta relação? Qual? Por que?”. Outras questões foram trabalhadas nos grupos focais, mas fogem do objetivo deste artigo.

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

4. Análise dos resultados

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

Ainda buscando captar uma provável intimidade com a lógica de avaliação de cursos, foi questionado aos participantes o seu nível de conhecimento do sistema de avaliação da Capes e, também, se o professor pesquisa ou já pesquisou sobre avaliação de cursos. No primeiro caso, utilizou-se uma escala *Likert* de cinco pontos (1 para muito baixo e 5 para muito alto). As respostas 1 e 2 foram agrupadas, como sendo baixo conhecimento; as respostas 3 foram categorizadas como conhecimento mediano e as respostas 4 e 5 foram agrupadas para alto conhecimento. A maior parte dos professores (14 ou 53,8%) possui conhecimento mediano da sistemática de avaliação da Capes. Em geral, apenas um professor em cada um dos grupos, com exceção do GF-2 com dois professores, possui conhecimento alto da sistemática (totalizando seis professores). Destes, apenas três são coordenadores, ou seja, existem outros professores que já foram coordenadores de MPs e conhecem a sistemática de avaliação da Capes de forma mediana ou baixa. Por outro lado, é interessante observar três professores, que não atuam ou atuaram como coordenadores e que possuem bom conhecimento da sistemática de avaliação. Outros seis professores afirmaram ter baixo conhecimento sobre o tema.

No segundo caso, em relação ao pesquisar já ter pesquisado avaliação de cursos na sua trajetória acadêmica, fica evidenciado que o tema está sendo tratado por diversos professores, visto que dez deles (aproximadamente 40%) afirmam já ter pesquisado ou pesquisam, atualmente, avaliação de cursos. Os dezesseis professores restantes não pesquisam ou pesquisaram o tema, sendo que o GF-5 era inteiramente formado por professores deste grupo.

4.1. Sobre os impactos a serem avaliados

Para a primeira questão levantada nos grupos focais, sobre quais os impactos que os participantes julgam serem necessários avaliar nos MPs que participam foram obtidas 35 respostas, que após tratamento inicial resultaram em 29 respostas válidas. As respostas

excluídas correspondem a comentários feitos pelos participantes, que não correspondem a uma resposta à questão. Das respostas válidas, foram obtidas 40 expressões-chave, que culminaram com a identificação de 11 ideias centrais, apresentadas na Tabela 1.

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

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

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

O DSC referente à ampliação do conhecimento aplicado do egresso (IC-A) relaciona-se com a aquisição de conhecimento aplicado por parte do aluno, isto é, a transformação que pode ocorrer, em termos cognitivos, decorrente de ter feito o curso. Trata-se do desenvolvimento de competências, de habilidades, de aprofundamento teórico, argumentativo e discursivo desenvolvido em função do curso. Essas competências e habilidades são destacadas como necessárias para os egressos, uma vez que atuam no ambiente profissional, necessitando observar, identificar e usar a pesquisa em suas atividades (RIBEIRO, 2005; SCARANO; OLIVEIRA, 2005). O Quadro 2 apresenta o DSC construído.

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

Quadro 2 – A ampliação do conhecimento aplicado do egresso (IC-A Questão 1).

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

Por outro lado, a IC referente à aplicabilidade das pesquisas nas organizações relaciona-se com alguns indicadores obtidos na Delphi, como: a “produção de cunho técnico”; a “execução técnica”; a “manifestação de importância, por parte da organização, sobre o objeto de estudo do aluno e seu trabalho final de curso, bem como benefícios do mesmo”; a “relação entre o tema do trabalho final do curso com o atual trabalho do aluno e sua experiência profissional sobre o assunto”; a “adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado”; e, principalmente, com o indicador “aplicabilidade dos projetos de pesquisas e dos trabalhos finais de curso para a realidade profissional”.

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

Quadro 3 – Aplicabilidade das pesquisas nas organizações (IC-B Questão 1).

É importante frisar ainda que a aplicabilidade é algo que traduz a essência dos MPs (FISCHER, 2003; RUAS, 2003) e consta na Portaria nº. 07/2009 como uma de suas características e um de seus objetivos. Ademais, a portaria nº. 47/1995 já indicava a possibilidade de outros trabalhos finais de curso, além da convencional dissertação, justamente para ampliar as evidenciações da aplicabilidade da pesquisa em relatos diversos.

O crescimento profissional do egresso, em termos da sua carreira, é outra ideia central recorrente nos grupos focais. Trata-se da questão do crescimento profissional do egresso, ou seja, parte-se da ideia de que um MP deve ter algum tipo de impacto na carreira do indivíduo e deve-se tentar mensurar este impacto. O DSC é apresentado no Quadro 4. Como destaca Ruas (2003), o impacto no crescimento profissional do egresso é uma das principais razões para o aumento da demanda pelos MPs, sendo assim, importante avaliá-lo.

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

Quadro 4 – Crescimento profissional do egresso em termos de carreira (IC-C Questão 1).

Esta IC possui conotação direta com o indicador “acompanhamento profissional (ocupação) dos egressos antes e depois do mestrado (se houve ou não mudanças na sua ocupação; caracterização do(s) tipo(s) de mudança(s); classificação das alterações e resultados

alcançados)”. Busca-se evidenciar a mesma alteração, o impacto na trajetória profissional do aluno. Relaciona-se, ainda, com os indicadores: “alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais)” e “inserção de alunos e/ou egressos em setores de P&D dentro das organizações (quando existente)”.

O DSC referente à ampliação da relação entre as universidades e as organizações (empresas, ONGs, governo, etc.) é destacado no Quadro 5. O que se sobressai, neste discurso, é a aproximação de duas instituições que, aparentemente, aparecem como distantes. Assim, o MP contribuiria para essa aproximação, por trazer de volta à academia as pessoas que estão atuando profissionalmente nestas organizações. E esse impacto foi identificado como relevante e necessário de ser avaliado, assim como é destacado como uma das características intrínsecas dos MPs (WOOD JR; PAES DE PAULA, 2004; ANDRADE; D’ÁVILA; OLIVEIRA, 2004; FELTES; BALTAR, 2005; NEGRET, 2008). A aproximação universidade-organização é tida como complexa em função do compromisso crítico reflexivo, da necessidade de elevada qualidade no ensino, do constante confronto entre teoria e prática e do alto nível de interdisciplinaridade exigido (ANDRADE, D’ÁVILA; OLIVEIRA, 2004), o que aumenta a necessidade de avaliação deste item. Nas rodadas da Delphi, o indicador que se aproxima da lógica contida, neste DSC, é o de número 20, das “parcerias com empresas e organizações profissionais (não acadêmicas)”.

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

Quadro 5 – Ampliação da relação universidade-organização (IC-D Questão 1).

A última ideia central destacada, produção de cunho técnico, evidencia a necessidade de avaliar alguns produtos dos MPs, como manuais, documentos, normas, relatórios técnicos, comuns ao ambiente profissional e que também constam da lista de trabalhos de final de curso na Portaria nº. 07/2009. Ou seja, busca evidenciar algo que a legislação já abarca. O que conta para os MPs não é o que é publicado, mas o que é produzido em termos técnicos (CASTRO, 2005). Como destacam Ribeiro (2005) e Scarano e Oliveira (2005), os egressos de MPs devem estar capacitados a localizar, reconhecer, identificar e usar a pesquisa nas suas atividades práticas, gerando produtos com viés eminentemente técnicos. O DSC é apresentado no Quadro 6. Esta ideia central aproxima-se dos seguintes indicadores obtidos na Delphi: “produção de cunho técnico”; “execução técnica”; “publicação em periódicos de cunho técnico”; e “comunicações com o público técnico e geral”.

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

Quadro 6 – Produção de cunho técnico (IC-E Questão 1).

Apesar de não compor o grupo de ICs mais representativo, a IC-F (Impacto nos próprios professores, através de novos objetos de pesquisa) relaciona-se com os argumentos apresentados por Wood Jr. e Paes de Paula (2004), de que os MPs também representam uma renovação para as instituições que os hospedam. Isso porque os professores, por atuarem junto

a um grupo de alunos com perfil bem distinto do acadêmico, como bem caracteriza Fischer (2003), são constantemente instigados a trabalhar com novos projetos de pesquisas, os quais refletem situações específicas e que exigem interdisciplinaridade na sua condução (FELTES; BALTAR, 2005).

Uma relação entre os impactos identificados como sendo necessários avaliar e os indicadores obtidos, ao final das rodadas Delphi, é apresentada no Quadro 7, que inclui todas as ideias centrais obtidas na questão. Pode-se observar que existe uma correlação entre o que os participantes da Delphi julgam ser necessário avaliar e o que os participantes dos grupos focais julgam, ou seja, os resultados de ambas as pesquisas convergem para uma mesma gama de impactos a serem avaliados.

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

14	Inserção de alunos e/ou egressos em setores de P&D dentro das organizações (quando existente).	IC-C
----	--	------

Quadro 7 – Lista de indicadores ao final da Delphi x Impactos identificados nos GFs.

Porém, três ideias centrais identificadas nos grupos focais não o foram na Delphi: a) impacto nos próprios professores, através de novos objetos de pesquisa; b) continuidade da carreira acadêmica do egresso; e c) ampliação do relacionamento (*network*). Contudo, estas ICs têm 2 (no caso da primeira citada) ou 1 discurso, ou seja, corrobora o argumento de que as ICs mais recorrentes, identificadas nos grupos focais, encontram pares nos indicadores obtidos na Delphi.

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

Tabela 2: ICs da 1ª questão - por grupo focal.

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

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

Considerando apenas as respostas dos professores, a separação em dois grupos, dos que coordenam ou já coordenaram um MP, evidencia uma coerência entre os mesmos, uma vez que todas as ideias centrais destacadas possuem discursos nos dois grupos. Ou seja, não há uma ou mais ideias centrais levantadas apenas pelo grupo dos que coordenam ou já coordenaram um MP, sendo o mesmo válido para o outro grupo.

O mesmo não se observa quando se separa os professores entre os que já pesquisaram sobre mestrados profissionais e os que não o fizeram. Verifica-se que a aplicabilidade das pesquisas nas organizações (IC-B) aparece apenas no grupo dos professores que não pesquisaram sobre os MPs, o que parece uma contradição. Em se tratando de professores que já pesquisaram ou pesquisam os MPs, infere-se que os mesmos conhecem as suas características, sendo a aplicabilidade uma das mais evidenciadas na literatura (NEGRET,

2008). Ademais, a produção de cunho técnico foi evidenciada, apenas, pelo grupo dos que pesquisam ou já pesquisaram MPs, não tendo ênfase para o outro grupo.

Tabela 3: ICs da 1ª questão – por professores que pesquisam ou já pesquisaram MPs.

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

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

Tabela 4: ICs da 1ª questão – por nível de conhecimento sobre a avaliação da Capes para MPs.

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

4.2. Os indicadores mais relevantes

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

A relação de indicadores e a sua marcação como relevante em cada um dos grupos focais é apresentada no Quadro 8, cujo ordenamento dos indicadores foi feito a partir do número total de identificações feitas nos grupos focais.

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

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

16	Evolução curricular do discente, tendo como referência o currículo de quando ingressou no programa.				x	x	2
18	Adequação (coerência) da perspectiva da investigação do aluno (trabalho final de curso) para lidar com problemas e desafios organizacionais de cunho aplicado.		x	x			2
19	Número de patentes que tenham culminado com a criação de produtos ou serviços.				x		1
21	Número de inscrições para ingresso no mestrado profissional por ano.			x			1
17	Alunos com trabalho formal em organizações (registros com carteira de trabalho ou declaração de trabalho de 40 horas semanais).						0

Quadro 8 – Lista de indicadores mais relevantes para os grupos focais.

A condução dos grupos focais iniciou-se com a identificação dos impactos relevantes, seguida da identificação dos indicadores relevantes a partir de uma lista pré-existente. A sequência buscou retomar a reflexão dos impactos.

4.3. Outros indicadores

A terceira questão dos grupos focais referia-se à identificação de mais algum impacto importante de ser avaliado, que não havia sido identificado nas duas questões anteriores.

Foram obtidas apenas 14 respostas, sendo que três foram excluídas por representarem impactos já comentados anteriormente. Das 11 respostas válidas, foram identificadas, a partir da ideia central da resposta de cada participante, sete outros impactos, apresentados na Tabela 5.

Tabela 5: Outros impactos identificados na 3ª questão dos grupos focais.

INDICADOR		GF 1	GF 2	GF 3	GF 4	GF 5	Cont.
1	Mudança e ampliação na rede social do aluno (network, contatos)	2		1			3
2	Infraestrutura institucional disponível para o programa (quantidade e qualidade de laboratórios, núcleos, etc.)		2				2
3	Relação de alunos com bolsas pagas (não apenas pela instituição profissional, mas qualquer outro tipo de bolsa de fomento)		2				2
4	Número de estudantes que abandonam o curso			1			1
5	Análise da missão e objetivos do curso				1		1
6	Transferência de tecnologia para as organizações, através de núcleos de tecnologia e incubadoras				1		1
7	Ampliação da capacidade analítica, discursiva, interpretativa e de planejamento dos egressos					1	1
Total		2	4	2	2	1	11

O impacto referente à mudança e ampliação na rede social do aluno (network), apesar de ter aparecido na primeira questão, optou-se por mantê-lo nesta lista adicional, por ter aparecido em discursos de dois professores do GF-1 e por um terceiro professor do GF-3 (cujo aluno havia levantado anteriormente).

Outros impactos como a infraestrutura institucional disponível ao programa e a relação de alunos com bolsas por qualquer instituição (não apenas pelas organizações, como aparece na lista de indicadores obtida na Delphi) aparecem com duas ocorrências, sendo ambas no mesmo grupo focal.

Os demais impactos aparecem, pontualmente, nos grupos focais, não sendo objeto de análise na presente pesquisa.

5. Conclusões

Os impactos dos MPs foram questionados, nos grupos focais realizados em cinco instituições de ensino superior, participando professores, coordenadores e alunos destes cursos. A questão da aplicabilidade, do crescimento profissional do egresso e da produção de cunho técnico foram evidenciadas. Isso reforça o argumento de que os atores envolvidos com os MPs têm pleno conhecimento de suas características. Quando os participantes dos grupos focais foram solicitados a julgar os indicadores mais importantes da lista obtida na Delphi, os resultados apresentaram-se bastante alinhados com a ordenação obtida a partir da importância julgada pelos participantes da Delphi. Ou seja, houve coerência entre a importância dos indicadores para os participantes da Delphi e para os participantes dos grupos focais. A produção técnica, os intercâmbios e parcerias, a aplicabilidade dos projetos, a execução técnica e o acompanhamento profissional do egresso aparecem como indicadores selecionados como importantes em praticamente todos os grupos focais.

Os resultados da pesquisa permitem levantar algumas contribuições à sistemática de avaliação dos mestrados profissionais: a) a reflexão sobre a identidade dos MPs, com suas características e peculiaridades, é fundamental para a coerência dos processos avaliativos destes cursos; b) nas discussões sobre a avaliação dos MPs, é importante ter fóruns locais, racionalizando cada curso, de forma contextualizada. É o contrário da avaliação em larga escala, ou ainda, uma complementação da mesma; c) a avaliação externa, regulatória, não dispensa a autoavaliação, a qual se constitui numa poderosa ferramenta de avaliação emancipatória e dialética; e d) a inclusão de outras organizações (empresas, ONGs, governo, etc.) nas discussões sobre os impactos dos mestrados profissionais pode trazer, à tona, novos itens que as mesmas julgam relevantes e que possam agregar melhorias ao processo avaliativo.

Fica ainda a possibilidade de visualizar estas contribuições, à luz do atual sistema de avaliação dos cursos *stricto sensu* realizada pela Capes, especificamente dos mestrados profissionais. Esta pesquisa não teve o objetivo de analisar tal modelo, mas, a partir do momento em que se discutiu avaliação dos MPs, percebeu-se que, notadamente nos grupos focais, os envolvidos buscam paralelos entre o tema da pesquisa e a realidade vivida nas avaliações trienais. Dessa forma, acredita-se ainda que esta pesquisa possa contribuir para novas reflexões sobre a avaliação trienal da Capes, podendo alguns pontos serem adicionados a esta sistemática avaliativa no intuito de tentar captar melhor os impactos dos programas.

Enfim, vale destacar que a principal contribuição desta pesquisa está centrada em um ponto básico: a proposição dos indicadores de impactos para avaliar mestrados profissionais.

Em termos de limitações, a seleção dos grupos focais, feita por conveniência, ainda que tenha atendido a alguns critérios prévios (número de participantes, instituições públicas e privadas, cursos de áreas diferentes, etc.), poderia ser repensada para incluir cursos de uma mesma categoria de MP, ou cursos de uma mesma área, como Saúde Coletiva, por exemplo. Essa segmentação pode trazer informações, acerca das peculiaridades das áreas, auxiliando, portanto, o processo avaliativo.

Ainda nessa linha, a inclusão de outros atores ligados às organizações pode auxiliar a captar o impacto esperado pelos cursos no ambiente profissional. Nesta pesquisa, estes atores não fizeram parte da lista de participantes. Assim, novos trabalhos, nesta linha, apresentam-se como interessantes.

Outro ponto a ressaltar é a visão dos professores, ou seja, quais os impactos que incidem sobre os docentes e como isto é percebido pelos mesmos e pelas instituições. Este trabalho tem o enfoque no aluno, no egresso, mas o professor também participa do processo de ensino-aprendizagem, influenciando e, ao mesmo tempo, sendo influenciado.

Por fim, acredita-se ainda que a realização da pesquisa com grupos separados de participantes de mestrados profissionais e acadêmicos pode auxiliar a interpretação das

percepções acerca das identidades de cada curso, facilitando a visualização dos pontos de aproximação e de distanciamento dos eixos acadêmico e profissional.

Referências

- ANDRADE, C.; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 81-96, nov. 2004.
- BERTERO, C. O. Teses em mestrados profissionais. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 165-172, jan./abr. 1998.
- CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.
- FELTES, H. P. M.; BALTAR, M. A. R. Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 72-78, jul. 2005.
- FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 119-123, abr./maio/jun. 2003.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.
- HARVEY, L.; NEWTON, J. Transforming quality evaluation. **Quality in Higher Education**, v. 10, n. 2, p. 149-165, jul. 2004.
- KHANDKER, S. R.; KOOLWAL, G. B. **Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practice**. Washington DC: The World Bank, 2010.
- KREBER, C.; BROOK, P. Impact evaluation of educational development programmes. **The International Journal for Academic Development**, v. 6, n. 2, p. 96-108, 2001.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo**. Brasília: Liber Editora, 2010.
- MOHR, L. D. **Impact analysis for program evaluation**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.
- MORGAN, D. L. **The focus group guidebook: the focus group kit**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, dez. 2008.
- OWEN, J. M. **Program evaluation: forms and approaches**. 3. ed. New York: Guilford publications, 2007.
- PHILIPS, J. J.; AARON, B. C. **Isolation of results: defining the impact of the program**. San Francisco: Pfeiffer, 2008.
- ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. **Evaluation: a systematic approach**. 7. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.
- RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 55-63, abr./maio/jun. 2003.
- SMITH, C.; BENO, B. **Guide to staff development evaluation**. Sacramento: NCSPOD, 1993. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED363381.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2010.
- STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. N. **Focus group: theory and practice**. California: Sage Publications, 1990.
- WOOD JR., T.; PAES DE PAULA, A. P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 116-129, jan./mar. 2004.