UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

**AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DA
PERCEPÇÃO DO ALUNO E DO SEU MODELO DE DECISÃO PARA ESCOLHA DE
PROGRAMAS DE ESPECIALIZAÇÃO PARA EXECUTIVOS NO BRASIL**

Simone Silva da Cunha Vieira

Orientador: Prof. Dr. Edgard Bruno Cornachione Jr.

Co-orientadora: Profa. Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova

SÃO PAULO

2009

Profa. Dra. Suely Vilela
Reitora da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Carlos Roberto Azzoni
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Fábio Frezatti
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

SIMONE SILVA DA CUNHA VIEIRA

**AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DA
PERCEPÇÃO DO ALUNO E DO SEU MODELO DE DECISÃO PARA ESCOLHA DE
PROGRAMAS DE ESPECIALIZAÇÃO PARA EXECUTIVOS NO BRASIL**

Tese apresentada ao Departamento de
Contabilidade e Atuária da Faculdade de
Economia, Administração e Contabilidade da
Universidade de São Paulo como requisito
para a obtenção do título de Doutora em
Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Dr. Edgard Bruno Cornachione Jr.

Co-orientadora: Profa. Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova

SÃO PAULO

2009

Tese defendida e aprovada no Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, pela seguinte banca examinadora:

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Vieira, Simone Silva da Cunha

Avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil / Simone Silva da Cunha Vieira. – São Paulo, 2009.

242 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2009

Bibliografia

1. Educação permanente
2. Avaliação de programas educacionais
3. Finanças – Estudo e ensino I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 374

**Para Antonio, Marli e
Nelson, sempre presentes.**

A Deus, pela esperança e persistência, e por colocar no meu caminho pessoas generosas que me ajudaram.

Ao meu marido, Antonio, por ter sempre me encorajado e por compreender os momentos de ausência.

Aos meus pais, Marli e Nelson, pelo apoio nos momentos de fraqueza.

Aos meus orientadores, Professores Doutores Edgard Bruno Cornachione Jr. e Sílvia Pereira de Castro Casa Nova, por aceitarem o convite de me orientar e tê-lo feito com tanta sabedoria e competência, mas principalmente paciência e dedicação, mesmo em momentos difíceis em suas vidas.

Aos Professores Doutores Jacqueline Veneroso Alves da Cunha e José Francisco Ribeiro Filho, que participaram do meu exame de qualificação, com contribuições que possibilitaram o aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos especialistas participantes da técnica *Delphi*, aos administradores de programas, professores, alunos e empregadores que foram entrevistados e que responderam aos questionários.

Às instituições de ensino FDC (MG), FUCAPE (ES), FUNDACE (SP) e IBMEC (RJ), que permitiram as visitas e aplicação dos questionários.

RESUMO

Os pressupostos da teoria de avaliação de programas orientada ao consumidor estabelecem que o avaliador tem que identificar os resultados dos programas e seus valores sob a perspectiva das necessidades dos usuários. A avaliação deve ajudar os usuários a escolher entre programas concorrentes por meio de informações. Tendo por base esse arcabouço teórico, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as variáveis de avaliação de programas de especialização prevalentes segundo a visão de especialistas que são aderentes aos modelos de decisão e de avaliação dos participantes. Concluiu-se que as melhores práticas de avaliação educacional sobre qualidade atendem às necessidades dos alunos no processo de decisão por programa de especialização para executivos a cursar e na avaliação dos programas em curso no contexto brasileiro. Essa constatação foi possível por meio do estudo das hipóteses da pesquisa, com a análise dos resultados da técnica *Delphi*, entrevistas e aplicação de questionários. Os constructos identificados na teoria de avaliação educacional e levantados na aplicação da técnica *Delphi* são internos (Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Infra-Estrutura, Biblioteca, Estudos de Casos, Gestão do Programa, Forma de Ingresso e Monografia) e externos (Reputação, Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em *Rankings*, Satisfação do Empregador, Internacionalização e Custo). Especialistas, administradores de programas e professores criticam os *rankings* de melhores instituições de ensino, mas admitem que ainda dão visibilidade e credibilidade ao programa na percepção de alunos e empregadores. O desenvolvimento, a aplicação, os objetivos e os benefícios da avaliação educacional não são completamente compreendidos pelos interessados em programas de especialização. Esse fato é justificado pela carência de recursos no país para a formação específica na área e pouca produção científica sobre o assunto. O grande número de programas de especialização para executivos foi considerado prejudicial à qualidade percebida pelos empregadores e alunos, e causador da confusão entre programas *lato* e *stricto sensus*. Administradores de programas, professores, alunos, empregadores e especialistas atribuíram importância elevada aos constructos Reputação, Corpo Docente e Qualidade das Disciplinas. Para a avaliação educacional, o Custo foi considerado o de menor importância por especialistas, administradores de programas, professores e alunos. Entretanto, o mesmo constructo teve importância significativa para alunos no momento de escolha por um programa de especialização a cursar. Os constructos Monografia e Forma de Ingresso foram considerados de pouca importância pelos respondentes tanto para a avaliação educacional quanto para o modelo de decisão por programa de especialização a cursar. A hipótese de que os professores percebem mais valor nos constructos internos do que os alunos, administradores de programas e empregadores não foi aceita como verdadeira. A segunda hipótese, que sugeriu que especialistas percebem mais valor nos constructos internos do que alunos, administradores de programas e empregadores não foi aceita como verdadeira. A terceira hipótese sugeriu que os alunos percebem mais valor nos constructos externos do que professores, administradores de programas e especialistas. Constatou-se que os alunos percebem mais valor ao Mercado de Trabalho, Classificação em *Rankings*, Custo e Reputação para avaliação educacional do que os professores. A quarta hipótese sugeriu que os empregadores percebem mais valor nos constructos externos do que especialistas e professores, mas nenhuma diferença significativa foi apontada pelos testes. A quinta hipótese (alunos ingressantes percebem mais valor nos constructos externos do que nos internos para o modelo de decisão por programa de especialização a cursar) e a sexta (alunos percebem mais valor nos constructos internos do que nos externos para a avaliação educacional) não foram aceitas, pois nenhuma diferença significativa foi identificada entre as médias dos constructos.

ABSTRACT

The assumptions pertaining to consumer oriented program evaluation theory establish that the evaluator must identify the program's results and their values under the perspective of user's necessities. The evaluation must help users choose between competitor programs with information. Based on this theoretical framework, this research aimed at analyzing specialization program evaluation's variables that prevail under the specialist's points of view that are sticking to the participant's models of decision and of evaluation. The conclusion is that the best practices of quality education evaluation attend the student's necessities to choose one executive specialization program to follow and to performance program evaluation in Brazil's context. This conclusion was possible with the study of research's suppositions, with the analysis of Delphi's results, interviews and questionnaires. The elements identified by education evaluation theory and raised with Delphi are internal (Teaching Staff, Quality of Disciplines, Student's Profile, Infrastructure, Library, Case Studies, Program's Management, Selection of Students and Monograph) and external (Reputation, Labor Market, Value Analysis, Classification in Rankings, Employer's Satisfaction, Internationalization and Cost). Specialists, program's managers and teachers criticize the best schools' rankings, but they admit that rankings give visibility and credibility to the program under the perceptions of students and employers. The development, the application, the objectives and the benefits of education evaluation are not completely understood by the specialization program's users. This fact is justified by the lack of resources in Brazil addressed to education research on evaluation and lack of scientific production. The great number of existing executive specialization programs was considered harmful to the quality perceived by employers and students, and responsible for the confusion between lato and stricto sensu programs. Programs' managers, teachers, students, employers and specialists attributed high importance to Reputation, Teaching Staff and Quality of Disciplines. For the education evaluation, Cost received the smallest importance from specialists, programs' managers, teachers and students. However, Cost had significant importance to students at the moment of choosing a specialization program to follow. Monograph and Selection of Students were considered little important to both education evaluation and to the decision model used to choose a specialization program to follow. The supposition that suggested that teachers attribute more value to internal elements than students, programs' managers and employers was not accepted. The second supposition, that suggested that specialists attribute more value to internal elements than students, programs' managers and employers was not accepted. The third supposition suggested that students attribute more value to external elements than teachers, programs' managers and specialists. It was proved that students attribute more value to Labor Market, Classification in Rankings, Cost and Reputation than teachers to education evaluation. The fourth supposition suggested that employers attribute more value to external elements than specialists and teachers, but it was no found significant difference during the tests. The fifth supposition (new students attribute more value to external elements than to internal elements to the decision model used to choose a specialization program to follow) and the sixth supposition (students attribute more value to internal elements than to external elements to education evaluation) were not accepted, because it was not found significant difference between elements' means.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	3
1 INTRODUÇÃO.....	5
1.1 Evidenciação do problema e contextualização.....	5
1.2 Questão de pesquisa	11
1.3 Objetivos	11
1.4 Justificativa	12
1.5 Definições de termos	13
1.6 Método.....	14
1.6.1 Tipificação da pesquisa	14
1.6.2 Resumo das atividades.....	15
1.7 Organização da tese	16
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	19
2.1 A pós-graduação e a educação executiva no Brasil	19
2.2 Pós-graduação, benefícios e motivações	23
2.3 Pós-graduação, prestígio e qualidade	25
2.4 Períodos da avaliação	31
2.5 Qualidade e avaliação de programa.....	32
2.6 Associações para acreditação de programas	44
2.6.1 Associações nacionais	44
2.6.2 Associações internacionais	47
2.7 A escolha da abordagem e do modelo de Scriven nesta pesquisa.....	49
2.7.1 Michael Scriven e a avaliação orientada ao consumidor.....	51
2.7.2 Meta-avaliação	63
2.8 Constructos para avaliação educacional	63
2.9 Sumário	68
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.1 Hipóteses e técnicas empregadas	69
3.2 A técnica <i>Delphi</i>	73
3.2.1 Seleção dos especialistas	75
3.2.2 Elaboração do questionário da primeira rodada <i>Delphi</i>	75
3.2.3 Tabulação e análise dos resultados recebidos.....	76
3.2.4 Elaboração do questionário seguinte e <i>feedback</i>	76
3.2.5 Conclusões gerais e relatório final	77
3.3 Pesquisa de campo.....	77
3.3.1 População.....	77
3.3.2 Entrevistas.....	81
3.3.3 Questionários	82
3.3.3.1 Estruturação dos questionários.....	83
3.3.3.2 Amostras de alunos para aplicação dos questionários.....	84
3.3.3.3 Amostras de administradores para aplicação dos questionários.....	85
3.3.3.4 Amostras de professores para aplicação dos questionários.....	87
3.3.3.5 Amostras de empregadores para aplicação dos questionários.....	88
3.3.3.6 Tratamento estatístico dos questionários.....	89
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	93
4.1 Resultados da aplicação da técnica <i>Delphi</i>	93
4.1.1 Seleção dos especialistas	93
4.1.2 Primeira rodada	95
4.1.3 Segunda rodada	97

4.1.4	Terceira rodada.....	98
4.1.5	Considerações sobre os resultados da técnica <i>Delphi</i>	100
4.2	Entrevistas	101
4.2.1	Entrevistas com especialistas	101
4.2.2	Entrevistas com empregadores.....	103
4.2.3	Entrevistas com administradores.....	105
4.2.4	Entrevistas com professores.....	108
4.2.5	Entrevistas com alunos	110
4.3	Resultados da aplicação dos questionários	113
4.3.1	Estatísticas descritivas	113
4.3.1.1	Identificação e percurso académico.....	113
4.3.1.2	Atribuição de valor aos constructos.....	117
4.3.1.3	ANOVA.....	135
5	CONCLUSÕES.....	167
	BIBLIOGRAFIA.....	173
	APÊNDICES.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> por nível na grande área Ciências Sociais Aplicadas e área Administração.....	21
Tabela 2 – Importância atribuída aos possíveis fatores de seleção de curso de extensão	66
Tabela 3 – Especialização em Finanças.....	79
Tabela 4 – Características dos programas.....	80
Tabela 5 – Síntese das amostras de alunos	85
Tabela 6 – Síntese das amostras de administradores.....	86
Tabela 7 – Síntese das amostras de professores.....	88
Tabela 8 – Síntese das amostras de empregadores.....	89
Tabela 9 – Equação de hipóteses.....	90
Tabela 10 – Porcentagem de aceitação dos constructos (1ª. Rodada).....	96
Tabela 11 – Resultados da 2ª. Rodada.....	98
Tabela 12 – Resultados da 3ª. Rodada.....	99
Tabela 13 – Grau de importância dos constructos	100
Tabela 14 – Procedência dos respondentes.....	114
Tabela 15 – Identificação de administradores de programas.....	115
Tabela 16 – Identificação de professores.....	115
Tabela 17 – Identificação dos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados	116
Tabela 18 – Identificação dos alunos ingressantes.....	116
Tabela 19 – Identificação dos empregadores.....	117
Tabela 20 – Valores atribuídos aos constructos pelos administradores de programas.....	121
Tabela 21 – Valores atribuídos aos constructos pelos professores	123
Tabela 22 – Valores atribuídos aos constructos pelos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados.....	125
Tabela 23 – Valores atribuídos aos constructos pelos alunos ingressantes	127
Tabela 24 – Valores atribuídos aos constructos pelos empregadores	129
Tabela 25 – Comparação das classificações dos constructos	134
Tabela 26 – Teste Levene dos constructos internos.....	135
Tabela 27 – ANOVA para os constructos internos Perfil da Turma e Forma de Ingresso	136
Tabela 28 – Teste Tukey HSD dos constructos internos Perfil da Turma e Forma de Ingresso	136
Tabela 29 – ANOVA para os constructos internos Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Infraestrutura, Biblioteca, Estudos de Casos, Gestão do Programa e Monografia	138
Tabela 30 – Testes Tamhane, Dunnett T3, Games-Howell e Dunnett C em constructos internos	139
Tabela 31 – Teste Levene dos constructos externos	152
Tabela 32 – ANOVA para os constructos externos Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em <i>Rankings</i> e Custo.....	153
Tabela 33 – Teste Tukey HSD dos constructos externos Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em <i>Rankings</i> e Custo	153
Tabela 34 – ANOVA para os constructos externos Reputação, Satisfação do Empregador e Internacionalização.....	156
Tabela 35 – Testes Tamhane, Dunnett T3, Games-Howell e Dunnett C dos constructos..... externos Reputação, Satisfação do Empregador e Internacionalização	156

Tabela 36 – Alunos ingressantes e teste t para constructos externos e internos.....	163
Tabela 37 – Alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados e teste t para constructos externos e internos.....	165

1 INTRODUÇÃO

1.1 Evidenciação do problema e contextualização

A educação continuada ganhou importância, nos últimos anos, em virtude das mudanças no mercado de trabalho e na sociedade. Sob a influência da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), o conceito de educação continuada envolvia a formação e o aprimoramento profissional, com o objetivo de preparar o cidadão para um mundo em mudanças. Atualmente, há a preocupação em formar o cidadão para a participação democrática e o desenvolvimento humano (HADDAD, 2007). “Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com idéia de construção do ser” (HADDAD, 2007, p. 1).

No Japão e na Suécia, pelo menos 50% da população está cursando algum programa de educação continuada e, no Brasil, pesquisa indica que 45,6% de jovens e adultos participam de programas de qualificação profissional e de desenvolvimento pessoal (HADDAD, 2007). Entretanto, a educação continuada para executivos é um fenômeno recente no Brasil. A educação continuada para executivos inclui cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrado, mestrado profissional e doutorado), cursos certificados, seminários, conferências, painéis, simpósios, palestras, congressos, convenções e outros eventos da mesma natureza.

O setor privado de pós-graduação cresceu 30% e o público 8% entre 2001 e 2004, sendo que as matrículas no setor privado somavam 54,4% de todas as efetuadas em 2004 (ARRUDA, 2007). “Esse crescimento se dá, principalmente, por causa dos MBAs e das especializações, que são cursos *lato sensu* (ARRUDA, 2007, p. 23).” Pesquisa da revista Exame e da Ipsos Marplan com 500 executivos brasileiros (presidentes, diretores e gerentes de empresas) mostra que, no Brasil, 64% dos executivos disseram aos entrevistadores que pretendem fazer cursos de especialização dentro de dois anos e 19% dos executivos fazem MBA ou outra especialização (DUAIBI, 2007).

A busca por qualificação e ascensão profissional influencia sensivelmente o crescimento dos cursos de pós-graduação em todo o mundo. A explosão dos cursos MBA no Brasil – entre 1987 e 2004, o número de programas MBA cresceu 136% no país, saltou de 815 cursos em 1987 para 1925 em 2004 – teve como consequência a mudança de perfil e de procura dos candidatos (ISTO É DINHEIRO, 2005). Antes dos anos 90, fazer um curso de MBA era privilégio de poucos. A sigla estampada no currículo era a certeza de que o profissional estava à frente da concorrência. Hoje essa realidade mudou. Em razão do surgimento de um grande número de programas MBA, pessoas que antes não tinham acesso a esse tipo de programa passaram a poder frequentá-lo.

Porém, algumas instituições criam cursos sem oferecer os requisitos necessários. Estima-se que sejam menos de cinquenta os MBA brasileiros com credibilidade no mercado de trabalho (MENDONÇA, 2002).

A maior oferta de programas MBA facilitou o acesso de alunos, mas também trouxe discussão sobre a qualidade dos candidatos. Segundo Bednowitz (2000), os programas em posições inferiores nos *rankings* de MBA são menos seletivos em seus processos de admissão de alunos, porque os candidatos têm baixa qualidade e um percentual pequeno de candidatos aceitos se matriculam. Além disso, o autor afirma que os administradores desses programas são forçados a reduzir anuidades ou aumentar subsídios e auxílios escolares para obter maior número de matrículas.

Periódicos como *Business Week*, *Financial Times*, *Fortune*, *Você S.A.*, *América Economia*, *Guia de Pós-Graduação e MBA*, passaram a estimular a competição, criando os *rankings* das melhores escolas, consideradas as de maior qualidade. Esses *rankings* têm profundo impacto na gestão das escolas (BEDNOWITZ, 2000). Muitas delas passaram a contratar reitores, professores, modificaram currículos, para obterem melhores resultados e monitoram cuidadosamente cada item avaliado nos *rankings*. A avaliação de programas educacionais, com os *rankings* inseridos em seu contexto, tem sido assunto de discussão e pesquisa por diversos autores, como em Russ-Eft e Preskill (2005) na *Advances in Developing Human Resources*; em Safon (2007) na *Academy of Management Learning & Education*; em Kreutzer e Wood (2007) no *Journal of Education for Business* e em Fee et al (2005) no *Financial Management*.

As decisões dos indivíduos sobre as várias opções de instituições e programas disponíveis têm se tornado importantes na determinação das conseqüências futuras no mercado de trabalho. Resultados da pesquisa global sobre MBA, em 2001, do Conselho de Admissão de Graduação em Administração mostra que 95% dos cerca de 5.000 graduados em MBA entrevistados citaram os *rankings* como a mídia mais influente na formação de suas impressões sobre as instituições em que escolheram estudar (WUORIO, 2001). O aumento da quantidade de instituições de ensino e de programas de MBA tem sido acompanhado por uma diferenciação e estratificação, e alguns empregadores fazem severas distinções entre as opções existentes (dando preferência aos alunos egressos das instituições mencionadas pelos *rankings*). Wuorio (2001) afirma que empregadores ficam atentos aos *rankings* das escolas de negócios e cita trechos de entrevistas com executivos que admitem usar *rankings* como os publicados na *U.S. News & Report* e na *Business Week* para decidir para onde direcionar os esforços e recursos de recrutamento. Os *rankings* criam uma lista de escolas de elite por meio do redirecionamento de alunos e corpo docente qualificados para essas instituições, seguidos pelos empregadores do mundo corporativo. No Brasil, verifica-se uma concentração maior nas boas escolas e as de má qualidade fecham as portas por falta de alunos (PAGENOTTO, 2007). “Com a estabilização da demanda e o aumento da concorrência de programas MBA, é possível antever que em um futuro próximo, sobreviverão instituições que forem mais competentes e souberem atender melhor a seus públicos-alvos” (IKEDA *et al*, 2003, p. 12).

Luca Borroni, secretário executivo da ANAMBA (Associação Nacional dos MBA), afirma que as empresas começam a identificar os programas MBA de boa qualidade e, por isso, há tendência de ocorrer concentração de mercado, embora destaque que até escolas bem conceituadas oferecem cursos de qualidade duvidosa (VOLTOLINI, 2006). Luca Borroni, também, afirma que a procura por programas MBA está estacionária, que o setor chega à sua maturidade, pois há instituições que enfrentam dificuldades para completar suas classes (VOLTOLINI, 2006).

Clark *et al* (1993) e Carter (1992) enfatizam a importância do desenvolvimento de programas compatíveis com as necessidades e motivações dos participantes e a participação dos adultos, nesses programas, está condicionada à perspectiva de que suas necessidades e motivações sejam satisfeitas. Além disso, o crescente número de instituições de ensino e de programas de pós-graduação oferecidos no Brasil resultou em uma maior concorrência no setor e, por isso, essas instituições enfrentam dificuldades em atrair alunos e não podem mais confiar apenas na

sua reputação para obtê-los. Até escolas de renome, que oferecem cursos MBA de baixa qualidade, começam a ter dificuldade para formar turmas (PAGENOTTO, 2007).

Nascimento e Ferreira (1996) afirmam que as escolas não acompanharam as transformações sociais e não se prepararam para as exigências do mercado, o que resulta numa necessidade imediata de busca de maior qualidade. Os autores, ainda, asseguram que, sem a formação de profissionais suficientemente qualificados, não se atendem às demandas resultantes da modernização, gerando mais desemprego. Oitenta por cento dos recrutadores das grandes empresas e das agências de busca de executivos continuam valorizando o título de MBA para contratar os profissionais que exercerão posições de liderança competitiva (assim indica um estudo que a revista *América Economia Intelligence* realizou entre 500 caça-talentos e profissionais de recursos humanos na América Latina) (ALDUNATE, 2007).

Segundo Zhang (2003), os estudos realizados por Weisbrod e Karpoff (1968), Reed e Miller (1970), Solmon (1973, 1975) e Wise (1975) foram os primeiros a reconhecerem que a qualidade da instituição de ensino pode ter efeitos significativos na remuneração dos alunos egressos. Entretanto, Zhang (2003) aponta que estudos de Mueller (1988), Solmon e Wachtel (1975) e Thomas (2000) afirmam que os efeitos são estatisticamente muito pequenos. Por exemplo, a pesquisa de Solmon e Wachtel (1975) verificou uma variação adicional de 1% nos rendimentos de alunos de instituições de alta qualidade. Em outro exemplo, Thomas (2000, *apud* ZHANG, 2003) descobriu que a qualidade da universidade tem pequeno ($\beta = 0,0001$) mas estatisticamente significativo ($\alpha = 0,10$) efeito sobre os rendimentos dos alunos após um ano de curso. Percebe-se que não há consenso.

Para a Isto É Dinheiro (2005) um bom curso MBA em uma universidade de primeira linha estrangeira tem custo elevado. Segundo Diniz (2007), os preços dos cursos MBA no Brasil aumentaram e não é possível estudar com investimento inferior a R\$ 5.000,00 pelo programa completo. O orçamento de grandes empresas, como as instituições financeiras, pode chegar a R\$ 80 milhões ao ano direcionados a programas de treinamento e MBA para seu quadro de pessoal (OLIVEIRA, 2006).

Em 1959, Donald Kirkpatrick criou uma das mais conhecidas taxonomias de avaliação de programas educacionais, quando afirmou que a avaliação poderia ser conduzida com quatro níveis: reações, aprendizagem, comportamentos e resultados. A importância da avaliação em

quatro níveis de Kirkpatrick é o fato de representar o início dos esforços dos profissionais de recursos humanos para compreender avaliação de treinamento, já que o próprio Kirkpatrick parecia desconhecer o papel que a avaliação em quatro níveis teria (WANG; SPITZER, 2005). Não é claro se o esquema de classificação em quatro níveis é uma taxonomia, ou um método, ou um grupo de técnicas, ou uma ferramenta operacional para realmente conduzir a avaliação (WANG; SPITZER, 2005).

A maior contribuição da taxonomia de Kirkpatrick é ter popularizado o conceito de avaliação de treinamento em quatro níveis, com uma linguagem conveniente para facilitar a comunicação (WANG *et al*, 2002). Além, disso, essa taxonomia responde à questão sobre que aspectos devem ser examinados e avaliados na condução da avaliação.

Durante o período aproximado de 1950 a 1987, sob a dominante influência da taxonomia em quatro níveis de Kirkpatrick, pouca pesquisa teórica sobre avaliação pode ser encontrada na literatura. Aproximadamente a partir de 1987, foi adicionado o quinto nível de avaliação à taxonomia de Kirkpatrick por Phillips (1997, 2003): o retorno sobre investimentos (ROI), o que ofereceu aos profissionais de recursos humanos uma avaliação para justificar os gastos baseados em resultados (WANG; SPITZER, 2005).

Segundo Russ-Eft e Preskill (2005), o retorno sobre investimentos (ROI) não fornece a informação necessária aos tomadores de decisões. Os autores acreditam que o modelo ideal é aquele que examine o efeito de fatores organizacionais e ambientais nos resultados pretendidos das iniciativas de recursos humanos ou de programas, podendo incluir, também, o ROI.

A demanda por avaliação representa um desafio para os profissionais de desenvolvimento de recursos humanos e avaliadores. Basicamente, não houve muitos progressos na área de avaliação em desenvolvimento de recursos humanos e essa situação surgiu principalmente por causa do excesso de confiança na taxonomia criada por Kirkpatrick em 1959 (RUSS-EFT; PRESKILL, 2005).

O maior problema da taxonomia de Kirkpatrick é fazer com que os clientes da avaliação acreditem que as melhores avaliações são aquelas que examinam o ROI de programas e processos. A suposição é de que reações positivas a um programa ou processo levam a efeitos

positivos sobre a aprendizagem, que levam a efeitos positivos no comportamento, que levam a resultados positivos (KIRKPATRICK, 1994, *apud* RUSS-EFT; PRESKILL, 2005).

Para Russ-Eft e Preskill (2005) nem tudo em uma organização pode ou deve ser transformado em dinheiro, principalmente em organizações governamentais e sem fins lucrativos, cujos objetivos não são mensurados em dinheiro. Por exemplo, transformar a satisfação de empregados ou consumidores em dinheiro é difícil de se realizar de maneira válida e aceitável. Ainda segundo Russ-Eft e Preskill (2005, p. 72), para determinar o ROI no contexto de recursos humanos “[...] é crítico considerar que efeitos outras variáveis organizacionais têm sobre a avaliação [...] e na maioria das vezes, o ROI não é necessariamente o que o cliente precisa ou quer, ou é a melhor abordagem para responder às questões sobre avaliação da organização.”¹

Durante as últimas quatro décadas, muitos modelos para avaliação de treinamento e performance têm sido propostos. A maioria deles seguem a tradição de objetivos comportamentais e foram influenciados pela taxonomia de Kirkpatrick, como o modelo em cinco níveis de Hamblin (1974); o sistema de avaliação da eficiência do treinamento de Swanson e Sleezer (1987); o modelo de seis níveis de Brinkerhoff (1988, 1989); o modelo de cinco níveis de Kaufman, Keller e Watkins (1994, 1995) e, por isso, suas questões visam saber se os programas alcançam seus objetivos e os dados tendem a ser medidas de *performance* (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001). Para Russ-Eft e Preskill (2001), os modelos de avaliação de treinamentos, abordagens e taxonomias não refletem o que tem sido aprendido na profissão de avaliação, e isso tem limitado, significativamente, o valor e a aplicação das abordagens de avaliação atuais. Ainda segundo os autores, mudanças nos futuros modelos de avaliação precisam incluir não apenas variáveis de resultado, mas também a grande variedade de variáveis que afetam os resultados.

Percebe-se que há carência de pesquisas em avaliação educacional sobre a qualidade de programas de pós-graduação no Brasil. As organizações estão cada vez mais demandando que suas intervenções sejam avaliadas, executivos e empregados querem saber em que extensão e

¹ “[...] it is critical to consider what effect other organizational variables have on the outcome measure [...] and most of the time, ROI is not necessarily what the client wants or needs, nor is it the best approach to answering the organization’s evaluative questions.”

como os programas e processos contribuem para o sucesso organizacional, e os clientes querem se assegurar da qualidade de produtos e serviços (RUSS-EFT; PRESKILL; 2005).

1.2 Questão de pesquisa

No contexto brasileiro, encontram-se elevada oferta de programas de especialização para executivos aliada ao questionamento sobre sua qualidade. Por um lado, estão os administradores dos programas que precisam gerir recursos e interesses internos e conhecer as expectativas e necessidades dos consumidores dos programas, para poderem tomar decisões. Já professores e especialistas, usuários e participantes da avaliação educacional precisam se envolver e aperfeiçoar o processo de avaliação. Os empregadores, que absorvem os alunos com títulos de especialização, buscam mão-de-obra qualificada e especializada. E, finalmente, os alunos, os consumidores especialmente abordados nesta pesquisa, podem utilizar a avaliação educacional para garantir a escolha adequada por um programa a cursar, aquela que atenda às suas necessidades.

Diversas práticas de avaliação educacional são encontradas em diferentes instituições. Entretanto, pouca pesquisa em avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização na área de Finanças tem sido realizada e pouco se conhece a respeito do modelo de decisão dos alunos para a escolha de um programa a cursar. Sendo assim, a investigação permitirá responder à questão enunciada a seguir:

Em que medida as melhores práticas de avaliação educacional sobre qualidade atendem às necessidades dos alunos no processo de decisão por programa de especialização para executivos a cursar e na avaliação dos programas em curso no contexto brasileiro?

1.3 Objetivos

O objetivo geral da tese é analisar as variáveis de avaliação de programas de especialização prevaletentes segundo a visão de especialistas que são aderentes aos modelos de decisão e de avaliação dos participantes. Para alcançar a resposta à questão de pesquisa e obter

entendimento sobre suas metas e limites, há a necessidade da fixação de objetivos específicos, conforme apresentados a seguir:

- Aplicar a teoria de avaliação educacional sobre qualidade de programas em pesquisa na área de Finanças no contexto brasileiro;
- Identificar as melhores práticas de avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivos no contexto brasileiro. As melhores práticas representam a visão dos especialistas sobre o que deveria ser a avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização, obtida com a técnica *Delphi* (a ser discutida ainda no capítulo 3) e, não necessariamente, o que se tem praticado em larga escala;
- Identificar os constructos de avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivos que sejam mais valorizados por alunos, professores, administradores dos programas, empregadores e especialistas;
- Identificar o modelo de decisão dos alunos para a escolha por programa de especialização para executivos;
- Analisar como as melhores práticas de avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivos no contexto brasileiro levantadas pela *Delphi* estão alinhadas com a percepção de valor dos constructos para avaliação atribuída por alunos, professores, administradores dos programas e empregadores;
- Analisar como as melhores práticas de avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivos no contexto brasileiro levantadas pela *Delphi* estão alinhadas com os modelos de decisão dos alunos para a escolha do programa a cursar.

1.4 Justificativa

A educação, por sua importância como eixo de desenvolvimento humano de uma nação, é um tema bastante discutido e estudado, tanto no contexto mundial quanto no brasileiro. Mas, apesar do crescimento do número de programas de especialização, a pesquisa sobre pessoas e organizações neles interessadas ainda é insuficiente.

A importância desta pesquisa encontra-se no seu potencial de contribuição para o aperfeiçoamento da educação de adultos, especificamente, em programas de especialização para executivos, por meio da aplicação da teoria de avaliação educacional sobre qualidade orientada ao consumidor. Houve a possibilidade de trazer a literatura sobre avaliação educacional para a área de ensino no Brasil. As respostas dessa pesquisa permitirão a adaptação da oferta de programas de especialização para executivos às expectativas do mercado. Além disso, as respostas, também, auxiliarão os administradores na gestão dos programas (envolvendo condições para aperfeiçoamento dos constructos para avaliação educacional e modelo de decisão dos alunos) e informarão melhor aos demais usuários e interessados sobre o processo de decisão por programas educacionais.

1.5 Definições de termos

No decorrer de toda a tese, diversos termos relacionados à avaliação educacional serão utilizados. Por esses termos terem caráter tão específico ao assunto da pesquisa, a apresentação de suas definições é necessária para melhor compreensão do desenvolvimento da tese.

- Mérito, Importância, Valor: “No julgamento do mérito de algo, alguém está julgando seu valor inerente, mas quando alguém julga a importância de algo, está julgando seu valor em um contexto particular, e os dois julgamentos são distintos.” (MATHISON, 1994, *apud* RUSS-EFT; PRESKILL; 2001, p. 4)²;
- Programa: “No ambiente educacional, programas podem ser entendidos como cursos, seminários ou módulos [...]” (RUSS-EFT; PRESKILL; 2001, p. 10)³;
- Qualidade: “[...] uma educação de qualidade é associada com aprendizagem de métodos e desenvolvimento da intuição necessária para o desempenho em uma situação de trabalho, juntamente com o desenvolvimento da liderança, da comunicação e de habilidades interpessoais.” (RAPERT *et al*, 2004, p. 18)⁴;

² “*In judging the merit of something, one is judging its inherent value, but when one judges the worth of something, one is judging its value within a particular context, and the two judgments might be quite different.*”

³ “*In the learning and performance arena, programs may be thought of as courses, seminars, or modules [...].*”

⁴ “*[...] a quality education is associated with learning the tactics and developing the intuition needed to perform in a job situation, along with developing leadership, communication, and interpersonal skills.*”

- Qualidade Percebida pelos Consumidores: “[...] tem origem na comparação entre o que eles percebem que a empresa de serviços deve oferecer (pelas suas expectativas) e suas percepções sobre o desempenho do fornecedor do serviço.”⁵ (PARASURAMAN *et al*, 1988, p. 16);
- Consumidor: “[...] consumidores são os usuários dos resultados da avaliação [...]” (RUSS-EFT; PRESKILL; 2001, p. 52)⁶. Para Scriven (1991, p. 62) os consumidores são “[...] aqueles que irão ou deverão ler ou ouvir sobre a avaliação, tanto durante ou no final do processo de avaliação, incluindo muitos que estão e muitos que não estão sendo avaliados.”⁷
- Cliente: “Clientes normalmente se constituem em um – o mais importante – dos consumidores imediatos (destinatários) da avaliação [...]”⁸ (SCRIVEN, 1991, p. 82).

1.6 Método

1.6.1 Tipificação da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, a qual, segundo Gall *et al* (1996), assume que a realidade social é relativamente constante com o passar do tempo e de cenários, estuda amostras que representam populações, analisa a realidade social em variáveis, usa teorias para determinar que informações devem ser coletadas, e aplica métodos estatísticos para analisá-las. Ainda segundo Gall *et al* (1996), os pesquisadores quantitativos tentam descobrir algo sobre um grande grupo de indivíduos estudando um grupo bem menor. E esta pesquisa quantitativa é do tipo descritiva, pois envolve a descrição cuidadosa de fenômenos educacionais.

O método empregado é o dedutivo. Segundo Martins (2002, p. 34), “o método dedutivo é definido como um conjunto de proposições particulares contidas em verdades universais [...] que parte da premissa antecedente (valor universal) e chega ao conseqüente (conhecimento

⁵ “[...] stems from a comparison of what they feel service firms should offer (i.e., from their expectations) with their perceptions of the performance of firms providing the services.”

⁶ “[...] consumers are the intended users of the evaluation results [...]”

⁷ “[...] those who will or should read or hear of the evaluation, either during or at the end of the evaluation process, including many who are and many who are not being evaluated.”

⁸ Clients usually constitute one – often the most important – of the immediate consumers (recipients) of the evaluation [...]”

particular).” Esta pesquisa é apoiada pelo método dedutivo, pois, a partir de considerações gerais e genéricas sobre programas de pós-graduação *lato sensu* e avaliação de programas, se busca obter suas aplicações no ambiente educacional brasileiro específico da educação executiva.

O conjunto de técnicas de pesquisa utilizadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa envolve mensuração direta, pesquisa secundária e observação (GALL *et al*, 1996). A pesquisa preliminar com a técnica de mensuração direta foi adotada para reunir informações específicas sobre o assunto, por meio da identificação de livros, artigos e outras publicações relevantes para a questão da tese. A pesquisa secundária refere-se à revisão e análise da literatura. A observação do comportamento e do ambiente dos indivíduos pesquisados permitiu a redução da possível imprecisão em dados coletados por meio de instrumentos.

A técnica *Delphi*, entrevistas e questionários foram os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa. A técnica *Delphi* foi usada para buscar consenso entre os especialistas sobre constructos para a avaliação educacional. A entrevista é uma técnica que permite o relacionamento entre entrevistado e entrevistador, não sendo uma simples conversa, e, sim, um diálogo orientado que busca, por meio de interrogatório, informações e dados para a pesquisa (MARTINS, 2002). Foram realizadas entrevistas com especialistas, professores, administradores de programas, alunos e empregadores. O resultado da técnica *Delphi*, juntamente com a análise das entrevistas, possibilitou a elaboração de questionários sobre avaliação educacional e modelo de decisão dos alunos para a escolha de programa de especialização, que foram aplicados aos alunos, professores, administradores de programas e empregadores. Gall *et al* (1996) definem questionários como documentos que perguntam as mesmas questões a todos os indivíduos da amostra. Percebe-se que a dimensão qualitativa assessora esta pesquisa, nas entrevistas com os professores, alunos, administradores dos programas, especialistas e empregadores, e nas observações feitas nos cursos selecionados. No Capítulo 3, a técnica *Delphi*, as entrevistas e os questionários são abordados em maior profundidade.

1.6.2 Resumo das atividades

O desenvolvimento das seguintes atividades foi necessário para ser possível atingir os objetivos desta pesquisa:

- Atividade 1: Obtenção e Análise de Literatura
 - levantamento de literatura (artigos científicos, livros, teses, dissertações e materiais da Internet etc.);
 - reunião de materiais para registro e análise sobre os assuntos: avaliação de programas, qualidade de ensino e educação de executivos;
- Atividade 2: Levantamento e Entendimento da Percepção de Especialistas em Educação Superior e de Executivos
 - desenvolvimento do instrumento de coleta primária de dados;
 - seleção da amostra de especialistas, envio de questionários utilizando a técnica *Delphi*;
 - reunião, compilação e análise dos dados coletados;
 - registro das informações obtidas;
- Atividade 3: Levantamento e Entendimento da Percepção de Especialistas e de Outros Agentes Relacionados à Educação Superior e de Executivos
 - entrevistas com representantes de alunos, professores, administradores de programas, empregadores e especialistas;
 - desenvolvimento do instrumento de coleta primária de dados;
 - seleção da amostra de alunos, professores, administradores de programas e empregadores;
 - aplicação de questionários;
 - reunião, compilação e análise dos dados coletados;
 - registro das informações obtidas;
- Atividade 4: Entendimento do Modelo de Decisão dos Alunos
 - levantamento do modelo de decisão dos alunos;
 - análise e comparação dos resultados desta pesquisa com os modelos de decisão dos alunos.

1.7 Organização da tese

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, além das referências e dos apêndices.

O Capítulo 1 – Introdução: procura identificar e caracterizar o problema a ser estudado, traça os objetivos estabelecidos, apresenta a questão de pesquisa e a justificativa para o desenvolvimento, além de conter a organização deste estudo.

No Capítulo 2 – Revisão Bibliográfica: são tratados os principais aspectos teóricos, conceituais e referências bibliográficas.

O Capítulo 3 – Procedimentos Metodológicos: descreve o fluxo da pesquisa, a metodologia e aplicação das etapas da pesquisa proposta, além dos instrumentos utilizados.

O Capítulo 4 – Análise dos Resultados: é destinado à divulgação e análise dos resultados da investigação proposta.

Por fim, no Capítulo 5 – Conclusões: são apresentadas as deduções e recomendações próprias a este estudo e para estudos posteriores.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Primeiramente, neste capítulo, são abordadas a pós-graduação e a educação executiva no Brasil, englobando a divisão em programas de *lato* e *stricto sensu*, suas características e objetivos específicos. É analisada a evolução da pós-graduação brasileira, principalmente a de programas de especialização para executivos. São apresentadas pesquisas empíricas que tratam dos benefícios de um programa de especialização para os alunos e suas motivações para cursar esses programas.

Em um segundo momento, são discutidas a qualidade e a avaliação de programas, incluindo definições, objetivos e importância de sua realização. São apresentados os constructos para avaliação educacional discutidos em outras pesquisas semelhantes e que serviram de base para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados desta tese. Estudos relacionados à pesquisa são apresentados, envolvendo a relação entre satisfação de alunos e *rankings* de prestígio de escolas; prestígio da instituição de ensino e aprendizagem, melhores rendimentos, oportunidades de emprego; entre qualidade da instituição de ensino e rendimentos, entre outros benefícios.

Em seguida, é destacada uma descrição justificada sobre a escolha pela abordagem de avaliação educacional orientada ao consumidor, fornecendo entendimento sobre a teoria de avaliação de programas segundo Michael Scriven. São abordados os tipos de avaliação formativas e somativas, internas e externas, e sem referência a objetivos. Aspectos referentes aos modelos de avaliação de programas de educação de adultos mais usados em pesquisas são discutidos. Depois, são apresentadas as instituições que buscam promover a avaliação educacional.

2.1 A pós-graduação e a educação executiva no Brasil

Os executivos podem optar por programas de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* para sua educação continuada. Nesse momento, cabe distinguir seus diferentes tipos, características e exigências normativas. Também, é conveniente aqui um paralelo dos programas brasileiros com os americanos.

Os cursos de pós-graduação compreendem os programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, englobando programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na Resolução CNE/CES n. 1/2001.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são voltados para o nível de especialização, mais direcionados à área profissional, de mercado, e com caráter de educação continuada. São cursos de pós-graduação *lato sensu* os cursos de especialização e os chamados MBA (*Master in Business Administration*) ou equivalentes, que podem ser oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para isso. Os cursos de especialização *lato sensu* independem de autorização prévia, reconhecimento e renovação de reconhecimento, porém, devem atender à Resolução CNE/CES n. 1/2001, e estão sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada na ocasião do recredenciamento da instituição. Cabe ressaltar que MBA é a sigla para um programa de mestrado com foco profissional (pós-graduação *stricto sensu*) no exterior. No Brasil, o MBA é um curso de especialização e faz parte dos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Segundo Wood Junior e Paula (2002), os cursos de doutorado e mestrado acadêmico atendem ao objetivo de formar docentes e pesquisadores. Já o mestrado profissional é uma modalidade de curso *stricto sensu* e difere do mestrado acadêmico tendo como seu objetivo principal preparar o pós-graduado para o mercado de trabalho. O mestrado profissional é “[...] alvo de polêmica da comunidade científica, rejeitado por áreas mais tradicionais e confundido pela sociedade com os chamados MBA’s [...]” (FISCHER, 2002, p. 3).

Para Mattos (1997), o mestrado profissional é motivo de discussão entre docentes e pesquisadores ligados às escolas de administração e à ANPAD desde 1993. “[...] a polêmica na época se direcionava para a natureza da dissertação em mestrado profissional, bem como para suas diferenças em relação ao mestrado acadêmico.” (WOOD JR.; PAULA, 2002, p. 37). Alguns autores (MATTOS, 1997; SPINK, 1997) abordam essas questões e revelam alguns pontos críticos, como, por exemplo, qual deve ser o perfil de um mestrado profissional e como deve ser a dissertação resultante desse curso.

Segundo o Conselho Nacional de Educação, o mestrado profissional enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional, sendo essa ênfase a única diferença em relação ao mestrado acadêmico, conferindo idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (WOOD JR.; PAULA, 2002). Esse Conselho, ainda, afirma que o mestrado profissional

responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação (WOOD JR.; PAULA, 2002, p. 37).

Na Tabela 1, é possível verificar a evolução do número de programas *stricto sensu* no Brasil.

Tabela 1 - Número de programas de pós-graduação *stricto sensu* por nível na grande área Ciências Sociais Aplicadas e área Administração

Ano	M	D	M/D	F	Total
1996	16	0	7	0	23
1997	15	0	7	0	22
1998	13	0	6	0	22
1999	18	0	6	1	28
2000	21	0	6	2	32
2001	22	0	7	3	37
2002	24	0	7	9	45
2003	30	0	7	13	55
2004	26	0	14	19	59
2005	36	0	14	20	70
2006	39	0	17	21	77

Legenda: M = Mestrado, D = Doutorado, F = Profissionalizante

FONTE: CAPES/MEC

Nos Estados Unidos, o MBA é um programa de mestrado *stricto sensu*, que corresponde ao mestrado profissional no Brasil. O mestrado acadêmico brasileiro é equiparado ao mestrado acadêmico americano (*Master of Science – M. Sc.*). Os programas MBA brasileiros, ao contrário dos americanos, foram criados de modo a permitir que os estudantes continuassem trabalhando durante o curso, o que vem ao encontro do perfil e às necessidades do público que pretendia atingir (WOOD JR.; PAULA, 2002). O MBA, curso de especialização *lato sensu* no Brasil, tem duração máxima de dois anos (MEC, 2007).

Na década de 80, houve expansão da pós-graduação. Nos anos 90, o número de cursos de especialização na área de negócios, rotulados como MBA, tiveram grande crescimento. Segundo Fischer (2002, p. 2):

Em meados dos anos 90, a diversidade dos programas de pós-graduação (doutorado e mestrados acadêmicos versus mestrados profissionalizantes e especialização), bem como a duração: em escola ou *in company*, presenciais e a distância, criaram uma dinâmica, em que as escolas contracenam com o mercado com grande intensidade, provocando mudanças nas políticas de pesquisa e ensino.

A educação continuada para executivos é um fenômeno recente no Brasil e, ainda, se conhece pouco a respeito daqueles que a demandam. Conforme o *ranking* da Revista Você S.A., em 2001 foram classificados 26 MBAs Executivos e 7 Mestrados Executivos e, em 2006, 62 MBAs Executivos e 4 Mestrados Executivos.

A pós-graduação acadêmica evolui influenciada por critérios internacionais e nacionais, enquanto a pós-graduação profissional, especificamente os programas MBA e mestrados profissionais, evolui segundo lógicas de mercado de modo quase caótico e com problemas de leitura pela sociedade, que é levada a atribuir valor excessivo ao título de MBA (FISCHER, 2002).

Haddad (2007, p. 5) apresenta os marcos conceituais da educação continuada para executivos:

- uma educação que nasce das necessidades dos educandos;
- uma educação que é construída tomando por base o diálogo entre educador e educando;
- uma educação que é crítica, sob o ponto de vista dos seus conteúdos, o que significa tratar dos temas que são significativos para os educandos, buscando explicações sobre eles;
- uma educação que é reveladora da realidade onde estão inseridos os educandos, de forma a aumentar a sua consciência sobre os problemas que afetam a sua vivência;
- uma educação que mesmo tomando temas universais e nacionais, dialoga com a cultura regional e local, valorizando suas expressões e seus códigos;
- uma educação que é voltada à prática, sem desconsiderar os aspectos teóricos que fundamentam os diversos conteúdos.

Para atender a esses marcos conceituais, as escolas de negócios buscam a inclusão de experiências do mundo real, por meio da contratação de executivos como professores (CLINEBELL; CLINEBELL, 2008). Furtado (2008) aponta os princípios na educação de adultos:

- Escolha: o adulto aprende por escolha;

- Necessidade: o adulto aprende se há necessidade;
- Prática: o adulto aprende melhor quando a prática é imediatamente introduzida;
- Realidade: o adulto aprende com base na realidade;
- Experiência acumulada: o adulto tem experiências acumuladas e concepções formadas que devem ser consideradas;
- Informalidade: o ambiente informal proporciona melhor relacionamento do adulto com professores e pares e, com isso, ele aprende melhor;
- *Feedback*: o adulto necessita de *feedback* imediato e não exclusivamente por meio de provas;
- Diversificação metodológica: para atingir diferentes necessidades e preferências dos adultos;
- Relação dialógica: o bom relacionamento entre aluno e professor colabora com a aprendizagem.

2.2 Pós-graduação, benefícios e motivações

Estudos de Gist e Mitchell (1992) sugerem que aqueles que cursam um MBA passam por um processo de auto-desenvolvimento e são pessoas com maior auto-confiança e autoestima. Por isso, os egressos desses cursos percebem que, após o MBA, se tornam mais capazes de lidar com desafios nos negócios e de assumir responsabilidades (BARUCH; PEIPERL, 2000). Pesquisas de Gainen e Locatelli (1995) indicam que avaliações de *performance* de pessoas com o título de MBA são, geralmente, melhores e afirmam que o MBA contribui para o sucesso por meio do aumento de conhecimentos específicos e do aprimoramento da habilidade de aprender.

Wilson (2003) estudou a importância do MBA para os alunos e concluiu que, na percepção deles, os benefícios são mais intrínsecos que extrínsecos. Os três benefícios mais indicados pelos alunos (desenvolvimento pessoal, aumento de auto-confiança e aumento da credibilidade) são intrínsecos e o quarto (obtenção de mais oportunidades na carreira) é extrínseco. Wilson (2003), também, identificou que as escolhas que os alunos fazem a respeito do programa MBA contribuem mais para seus benefícios do que atributos pessoais ou emprego. Outra descoberta do autor é o fato de que o sexo dos alunos não é significativo nessa pesquisa.

Carter (1992) pesquisou as motivações dos adultos para obter um título de MBA na Universidade de Temple. A autora desenvolveu um questionário com 64 itens por meio de entrevistas com alunos de programas MBA e identificou seis dimensões, sendo (1) compromisso com o aprendizado; (2) aceitação e aprovação; (3) desenvolvimento da carreira; (4) conveniência; (5) categoria do título; (6) expectativa de emprego. Compromisso com o aprendizado reflete a educação como um compromisso de vida, um desafio pessoal, e a oportunidade de conhecer pessoas e aprender novas informações. De acordo com a dimensão aceitação e aprovação, as pessoas percebem o MBA como uma forma de melhorar sua posição social e obter aceitação e aprovação dos pares e familiares. A dimensão desenvolvimento da carreira demonstra a motivação em conseguir emprego melhor, estilo de vida e remunerações compatíveis. Aqueles que são motivados pela conveniência desejam o título de MBA que possa ser obtido assistindo a aulas noturnas, em *campus* acessível e com custos financiados por outra pessoa. As motivações que envolvem a categoria do título são o prestígio e reconhecimento do diploma, sendo o MBA valorizado pelo seu *status*. A dimensão expectativa de emprego engloba motivações que se referem ao emprego atual dos alunos, pois cursar MBA é algo desejado pelos empregadores e necessário para manter a empregabilidade.

Entretanto, existem outros pesquisadores que não compartilham dessas ideias. Para Minstzberg e Lampel (2001, p. 244), os programas MBA “[...] dão aos alunos a confiança para tomar decisões, mas não dão competência para lidar com a confusa realidade na qual as decisões são tomadas.”⁹ Wright (1988) não encontrou diferenças significativas no aumento de salário ou de demissões de pessoas com e sem o título de MBA e acredita que há atributos de sucesso essenciais na carreira contábil que não estão diretamente relacionados ao nível de escolaridade. Miller (1996; 2003) sugere que os programas MBA fornecem uma quantidade maior de egressos que a demandada pelo mercado de trabalho.

Hubbard (1993, *apud* KARATHANOS, 1999) observou que a educação superior está falhando em acompanhar os padrões de qualidade requeridos para manter a competitividade em uma economia global. “Com a estabilização da demanda e o aumento da concorrência, é possível antever que, em um futuro próximo, sobreviverão instituições que forem mais competentes e souberem atender melhor a seus públicos-alvos.” (IKEDA *et al*, 2003, p. 12). Para isso, as instituições precisam conhecer as motivações desse público-alvo.

⁹ “[...] give students the confidence to make decisions but not the competence to deal with the messy reality in which decisions are executed.”

2.3 Pós-graduação, prestígio e qualidade

Armstrong *et al* (1994) examinaram a relação entre pesquisa desenvolvida em escolas de negócios, satisfação dos alunos com as escolas e os *rankings* publicados sobre o prestígio de escolas. O resultado mostra que a pesquisa dessas escolas era positivamente correlacionada com o prestígio (em que o prestígio foi baseado na percepção de acadêmicos, empresas e candidatos a alunos). Os autores verificaram que a satisfação de recém-formados não está relacionada com o prestígio da escola (baseado nas percepções de acadêmicos e empresas) e que a produção de pesquisas nas escolas não está associada com a baixa satisfação de seus recém-formados.

Para James *et al* (1989) variáveis relacionadas ao prestígio da instituição de ensino e à seletividade podem influenciar os ganhos de várias maneiras: podem aumentar a aprendizagem na instituição e podem servir como sinais informativos aos empregadores sobre a provável aptidão dos alunos. Além disso, alunos das instituições com mais prestígio podem se beneficiar dos seus contatos e essas instituições podem conduzir seus alunos para melhores remunerações e empregos. Os autores concluíram que o que mais importa não é o prestígio da instituição de ensino e, sim, o que o aluno faz enquanto cursa o programa, e que as variáveis de experiência escolar explicam mais a variância das remunerações do que medidas de antecedentes familiares, habilidade e características da instituição de ensino combinadas. “Embora haja uma relação positiva entre *status* e qualidade da universidade, a reputação de algumas delas ultrapassa sua real qualidade, e o verdadeiro valor de outras universidades excede sua reputação.” (JUDGE, 1995, p. 486).¹⁰

A escolha da instituição em função de seu prestígio aumenta a sua responsabilidade em atender às expectativas geradas em seus alunos (MORAES *et al*, 2006). Os estudos de Moraes *et al* (2006) indicam que os executivos são influenciados pela expectativa de sucesso e, por isso, procuram programas que maximizarão o retorno de seu investimento em três dimensões: profissional, organizacional e de qualidade de vida. A dimensão profissional está associada à reputação, realizações e reconhecimento extraorganizacional. A dimensão organizacional envolve ascensão hierárquica, aumento da remuneração e reconhecimento intra-

¹⁰ “Although there is likely a positive relationship between the status and quality of a university, some universities’ reputations surpass their actual quality, and other universities’ true value exceeds their reputation.”

organizacional. E a dimensão qualidade de vida diz respeito ao equilíbrio entre trabalho e não trabalho, baseado em interesses pessoais. Ainda segundo os autores, quando os executivos buscam possuir certificados e diplomas de cursos realizados em escolas de boa reputação, procuram obter parte de seu prestígio e legitimar suas qualificações profissionais. “Nesse cenário, cursos de extensão podem atrair os executivos por lhes proporcionarem credenciais externas, reconhecidas no mercado de trabalho e mais fáceis de adquirir que o prestígio por realizações internas à organização.” (MORAES *et al*, 2006, p. 6).

Nguyen e LeBlanc (2001) pesquisaram o impacto da imagem e da reputação da instituição de educação executiva, assim como a interação desses elementos na retenção de alunos. Investigaram o papel da imagem e da reputação da instituição de ensino na formação de fidelidade do consumidor (o aluno). Os resultados mostraram que o grau de fidelidade tende a ser maior quando as percepções de reputação e de imagem são favoráveis. Também mostraram que a interação entre reputação e imagem explicam melhor a fidelidade do aluno.

Safón (2007) estudou a relação entre a percepção dos empregadores sobre as características dos alunos de MBA, o valor do programa e a sua imagem obtida por meio de *rankings*. O autor percebeu que a crescente influência dos *rankings* de MBA, elaborados com base na opinião dos empregadores, evidencia que as necessidades dos empregadores influenciam tanto quanto seu suporte financeiro dado às instituições de ensino. A conclusão da pesquisa é que os empregadores valorizam mais as características dos alunos do que o prestígio em *rankings* e o valor do programa MBA cursado.

Para Oliveira (2006, p. 4), “As empresas que investem em cursos de gestão para seus empregados precisam estar conscientes da avaliação intensa dos resultados das parcerias com instituições de ensino. Caso contrário estarão contratando os programas educativos por crença.”

Estudos com administradores de empresas mostraram que grande parte deles são provenientes de poucas escolas situadas nas posições mais elevadas dos *rankings* (SWINYARD *et al*, 1980). Wuorio (2001) identificou que 95% de aproximadamente 5.000 recém-formados em MBA responderam que os *rankings* foram o tipo de mídia mais influenciadora na formação de suas percepções sobre escolas. Embora possam ser duvidosas as metodologias de vários *rankings*, os administradores das escolas de negócios e os alunos não estão isolados dos seus

efeitos. Os administradores dos programas alegram-se com o aumento de alunos que uma posição superior no *ranking* pode atrair e se esforçam para melhorar quando se encontram em posição inferior. Outro resultado dos *rankings* é que as escolas têm que dedicar recursos significativos para acumular as informações que vários *rankings* requisitam. Para algumas escolas, o benefício de uma posição elevada no *ranking* é o início de melhorias no processo de admissão de alunos. Para outras, os *rankings* sugerem a muitas escolas prestarem mais atenção ao *feedback* da comunidade de negócios, na qual seus alunos se colocarão após formados.

Tracy e Waldfogel (1997) afirmam que os *rankings* existentes amplamente divulgados dão valor substancial à qualidade dos alunos dos programas, ao invés de focar na qualidade dos programas. Schatz (1993, p. 15) acredita que há dois problemas associados com os *rankings* de programas MBA e que podem prejudicar o ensino:

O primeiro problema é que as pessoas inocentemente tendem a acreditar que há significância na ordem em que as escolas aparecem. O segundo problema é que os *rankings* têm a tendência de se tornar profecias auto-suficientes. Teoricamente, o resultado final desses dois problemas será a criação de uma lista de escolas de elite através do redirecionamento de alunos e corpo docente qualificados para essas instituições, seguido por empregadores do mundo corporativo. Sem importar com o que ou como essas escolas ensinam.¹¹

Brewer *et al* (2000, *apud* HURLEY-HANSON *et al*, 2005) identificaram que o efeito da qualidade da instituição de ensino era mais importante para os alunos em 1982 do que em 1972, indicando que o efeito pode estar aumentando com o passar do tempo. Verificaram que os alunos de famílias com altos salários e com pais com níveis elevados de educação são os que mais estudam em instituições de ensino de alta qualidade.

Montsenko (2004) afirma que o aumento na remuneração não pode ser exclusivamente atribuído à quantidade crescente de educação que os indivíduos recebem. Sua pesquisa mostra que a crescente qualidade do ensino é outro importante fator que contribui para o retorno do investimento na educação.

¹¹ “The first problem is that people foolishly tend to believe that there is significance to the order in which the schools appear. The second problem is that the rankings have a tendency to become self-fulfilling prophecies. Theoretically, the ultimate outcome of these two problems will be the creation of a list of elite schools through the redirection of qualified students and faculty to these institutions, followed closely by recruiters from the corporate world. It will not matter what or how well the schools teach.”

Muitos pesquisadores afirmaram que a qualidade da universidade é um elemento na formação do capital humano e, por isso, tem importante efeito nos rendimentos. Weisbrod e Karpoff (1968), Reed e Miller (1970), Solmon (1973; 1975) e Wise (1975) foram os primeiros a explorar os efeitos da qualidade da universidade nos rendimentos dos alunos (ZHANG, 2003). Behrman e Birdsall (1983) verificaram que apenas a quantidade não foi suficiente para capturar o retorno da educação e que a qualidade deve ser incorporada na explicação (ZHANG, 2003). As pesquisas reconhecem, implícita ou explicitamente:

[...] que a qualidade da educação da universidade, adicionada à própria educação, podem ter efeitos significativos sobre os rendimentos dos alunos. Entretanto, a maioria das pesquisas descobrem que a qualidade da universidade geralmente tem um efeito muito pequeno sobre os rendimentos, embora seja estatisticamente significativo (ZHANG, 2003, p. 15).¹²

Para Zhang (2003), universidades de alta qualidade, que, geralmente, possuem docentes qualificados, alunos capazes e motivados, grandes bibliotecas, laboratórios bem equipados, parecem oferecer aos seus alunos melhores recursos para o aperfeiçoamento do capital humano do que as de baixa qualidade. Há diversas explicações para o fato de a qualidade poder estar positivamente relacionada com o sucesso profissional, sendo uma delas o fato de o ensino oferecido pela instituição de alta qualidade aumentar o conhecimento do aluno e poder fornecer-lhe uma rede de vínculos pessoais (KANTER, 1977, *apud* HURLEY-HANSON *et al*, 2005).

A qualidade da instituição frequentada afeta a realização profissional mediante o aumento do capital humano do aluno; dois principais componentes do capital humano identificados em estudos econômicos sobre retorno da educação são quantidade de educação e seletividade da instituição (SOLOMON; WACHTEL, 1975). Useem e Karabel (1986) identificaram três maneiras pelas quais uma instituição educacional pode aumentar o capital humano de um indivíduo: o conhecimento adquirido, a rede de vínculos pessoais e o prestígio da instituição. A principal descoberta da pesquisa de Judge *et al* (1995) foi verificar como a qualidade e o prestígio da universidade se relacionam com sucesso financeiro. Os autores observaram que os executivos que estudaram em universidades de baixa qualidade recebem em média US\$ 16,070 a menos por ano que os executivos que estudaram em universidades de alta qualidade.

¹² “[...] that the quality of college education, in addition to college education itself, might have significant effects on graduates’ earnings. Most studies along this line, however, found that college quality generally have a very small though statistically significant effect.”

Black e Smith (2004) descobriram que o efeito da qualidade da instituição de ensino sobre o retorno da educação diminui à medida que outros fatores são incluídos na análise, tais como habilidades e dados demográficos. Entretanto, afirmam que frequentar uma instituição de qualidade aumenta os salários dos homens em cerca de 11% e das mulheres em 7,5%. “A qualidade da educação é normalmente considerada como elemento usado por administradores na decisão sobre contratações e promoções de pessoal.” (ADDISON; SIEBERT, 1979; ROSENBAUM, 1989; SPENCE, 1973; SPILERMAN, 1986; *apud* HURLEY-HANSON *et al*, 2005). Para Rapert *et al* (2004, p. 18):

o significado de qualidade do programa é pessoal, fortemente associado a experiências prévias e desejos futuros de cada aluno. Para alguns, a procura por programas de qualidade vincula avaliar o quanto desafiador é o ambiente acadêmico. Outros dão grande ênfase nas atividades em grupo. Alguns associam qualidade com habilidades analíticas rigorosas, enquanto outros buscam clareza conceitual e aperfeiçoamento da comunicação oral. Alguns igualam qualidade a extensão de conhecimento, e outros buscam profundidade em áreas específicas.¹³

Pesquisas demonstram que a qualidade percebida das experiências educacionais dos alunos afeta diretamente a satisfação geral com os programas. Assim, se os programas pretendem obter taxas maiores de satisfação dos seus alunos e de empregadores, eles têm que conhecer o que constitui a qualidade na perspectiva do aluno e fazer alterações necessárias em seus programas (RAPERT *et al*, 2004).

As instituições de alta qualidade são as que mais admitem os alunos mais qualificados e ensinam mais que as instituições de qualidade inferior (USEEM; KARABEL, 1986). Para Hurley-Hanson *et al* (2005) frequentar uma das vinte instituições apontadas como as melhores nos *rankings* não está relacionado com realização profissional. Para os autores as taxas elevadas de qualidade de instituições sugeridas pelos *rankings* são mais derivadas do seu processo seletivo do que de uma educação de alta qualidade.

Para Zhang (2003), a teoria do capital humano ajuda pouco na compreensão da relação entre antecedentes familiares, educacionais e rendimentos dos alunos, e afirma que, para entender como variáveis relacionadas à classe social influenciam a realização educacional e como o efeito da qualidade da universidade varia entre os indivíduos, outras teorias são necessárias.

¹³ “The meaning of quality is personal, strongly grounded in the previous experiences and future hopes of each individual student. For some, the search for a quality graduate program entails evaluating how challenging the academic environment is. Others place a strong emphasis on team-oriented activities. Some associate quality with rigorous analytical skills, whereas others seek conceptual clarity and enhanced oral communication. Some equate quality with breadth of knowledge, and others seek depth in particular areas.”

Zhang (2003) sugere que a principal teoria que destaca a interação entre classe social e educação é a teoria da reprodução social, que reconhece o papel positivo da educação sobre os resultados do mercado de trabalho, mas estabelece que práticas pedagógicas estão relacionadas às práticas sociais e destaca o impacto da classe social, raça e sexo na determinação da distribuição de títulos educacionais entre indivíduos. A teoria de reprodução social sugere que a distribuição de títulos educacionais é muito determinada pela classe social do indivíduo e instituições de alta qualidade ajudam a preservar e a reproduzir a estrutura social existente (ZHANG, 2003).

As pessoas acadêmica e socioeconomicamente mais ricas se tornam mais ricas, enquanto as pobres se tornam ainda mais pobres (HEARN, 1984 *apud* ZHANG, 2003). Parece que não apenas a diferença entre ricos e pobres aumenta com a quantidade de educação, como estudos anteriores mostraram, mas também com a qualidade da educação (CABRERA; LA NASA, 2001). Segundo Zhang (2003), alunos com superioridade acadêmica e socioeconômica são os que mais frequentam e se formam em universidades que possuem mais recursos intelectuais e materiais.

Alguns pesquisadores têm sugerido que a expansão da educação pós-secundária pode ser uma promessa falsa, com a expansão maciça da educação superior resultando no aumento da diferenciação social dentro do sistema educacional (KARABEL; ASTIN, 1975). Para Zhang (2003, p. 74), “na imaginação de muitos, a educação promete ser um grande equalizador; ela fornece campo onde ricos e pobres parecem competir em bases iguais – sob o princípio da meritocracia, como a teoria do capital humano sugeriria.”¹⁴ Entretanto, o autor acredita que tendências não meritocráticas ainda prevalecem. A pesquisa de Zhang (2003) apresentou outras conclusões:

- Identificou na análise do custo-benefício que o benefício associado a frequentar uma instituição de alta qualidade é suficiente para cobrir os custos associados a elas;
- As mulheres beneficiam-se menos em estudar em instituições de alta qualidade do que os homens, embora a diferença não tenha sido estatisticamente significativa;

¹⁴ “In the minds of many, education promises to be the great equalizer; it provides a playing field where the rich and the poor are seen to compete on equal basis – on the principle of meritocracy, as human capital theory would suggest.”

- O efeito da qualidade da instituição de ensino: foi maior para alunos negros, embora tenha importância substancial para os alunos brancos; foi maior para alunos oriundos de famílias com rendimentos baixos e médios.

Uma pesquisa conduzida por Sharp e Weidman (1987, *apud* ZHANG, 2003) examinou o efeito da qualidade da instituição de ensino sobre a satisfação no trabalho e os resultados sugerem que não há impacto estatisticamente significativo na satisfação de mulheres, mas há um impacto negativo e significativo sobre a satisfação de homens. McClelland (1990, *apud* ZHANG, 2003) explica que a relação negativa deve ser resultado de expectativas profissionais excessivas dos alunos de instituições de alta qualidade.

2.4 Períodos da avaliação

Stufflebeam *et al* (2000) descrevem sete períodos na história da avaliação:

- a) Idade da Reforma (1792 a 1900). Em 1792, William Farish criou uma maneira de atribuir escores aos exames dos alunos, permitindo a classificação e cálculo de médias. A primeira avaliação formal do desempenho das escolas ocorreu em Boston em 1845, quando se iniciou uma longa tradição de usar testes de escores como principal informação para avaliar um programa. Aproximadamente em 1800, foi criada a acreditação, que só ganhou destaque, a partir de 1930, quando outras seis associações de acreditação foram fundadas nos Estados Unidos. Desde então, a acreditação desenvolveu-se como um dos principais meios de avaliar a adequação de programas;
- b) Idade da Eficiência e Teste (1900 a 1930). Estudos feitos durante esse período focavam a eficiência das escolas e dos professores usando vários critérios, como, por exemplo, despesas, taxas de evasão e de aprovação de alunos;
- c) Idade Tyleriana (1930 a 1945). Ralph W. Tyler influenciou tanto a educação, que era chamado de pai da avaliação educacional. Para Tyler, a avaliação é uma comparação de resultados esperados com os resultados reais;
- d) Idade da Inocência (1946 a 1957). Foi um período de segregação racial, consumo e desperdício exagerados dos recursos naturais, desenvolvimento da indústria e das forças militares, sem nenhuma preocupação com os reflexos negativos que poderiam ocorrer. Houve expansão da educação, entretanto, sem interesse na resolução de problemas

educacionais. Não havia cobrança de eficiência e eficácia de escolas e programas na mesma intensidade em que era aumentada a quantidade de escolas disponíveis. Destaque-se o desenvolvimento de testes padronizados. Pesquisadores coletavam uma grande quantidade de dados, mas há pouca evidência de que foram usados para avaliar e aperfeiçoar a qualidade dos programas;

- e) Idade do Desenvolvimento (1958 a 1972). Após o lançamento do Sputnik em 1957 pela Rússia, os Estados Unidos divulgaram o Ato de Educação Nacional de Defesa de 1958. Esse ato previa novos programas educacionais em matemática, ciências e línguas estrangeiras. Novos testes padronizados nacionais foram criados para refletir as mudanças nos conteúdos dos programas;
- f) Idade da Profissionalização (1973 a 1983). No início, era um período em que os avaliadores enfrentaram uma crise de identidade (não sabiam se eram professores, pesquisadores, administradores ou filósofos), não havia organização profissional em avaliação, não havia publicações especializadas em educação, apenas trabalhos não publicados que eram compartilhados. Depois desse período, a avaliação desenvolveu-se como profissão, diversas monografias e livros sobre o assunto foram publicados, surgiram periódicos especializados, como o *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *Studies in Educational Evaluation*, *CEDR Quartely*, *Evaluation Review*, *New Directions for Program Evaluation*, *Evaluation and Program Planning* e *Evaluation News*. Além disso, as universidades começaram a oferecer programas em avaliação e a meta avaliação passou a ser vista como meio de assegurar a qualidade das avaliações;
- g) Idade da Expansão e Integração (1983 em diante). Houve expansão de sociedades profissionais de avaliação em mais de vinte países e do uso de padrões para avaliação;

2.5 Qualidade e avaliação de programa

No dia a dia de organizações e pessoas, a avaliação é uma das atividades rotineiras. Avalia-se o que se come, o que se veste, em que se investem recursos, enfim, é algo inerente ao ser humano. Para Scriven (1991), a avaliação “[...] se refere ao processo de determinar o mérito, a importância, ou valor de algo, ou do produto do processo.”¹⁵ A avaliação é importante porque direciona esforços para onde são mais necessários e produtos e serviços ruins podem

¹⁵ “[...] it refers to the process of determining the merit, worth, or value of things, or the result of that process.”

prejudicar a saúde e a qualidade de vida, além de desperdiçar recursos, podem ser eliminados (SCRIVEN, 1991). Ainda segundo Scriven (1991), a avaliação distingue-se do processo de mensuração, que também envolve a comparação de observações com padrões, porque a mensuração não é comprometida com o mérito, apenas com a descrição de propriedades.

Avaliação é o processo de atestar credibilidade, eficácia, eficiência, segurança, facilidade de uso e viabilidade (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007). Russ-Eft e Preskill (2001) acreditam que a avaliação deve ser integrada às práticas organizacionais e os benefícios gerados por ela dependem do uso dos resultados que ela traz. “Os avaliados podem ser indivíduos, programas, projetos, políticas, produtos, equipamentos, serviços, conceitos e teorias, ou organizações.”¹⁶ No Quadro 1, são apresentadas razões para se fazer avaliação.

Quadro 1 - Razões para avaliar

Avaliação garante qualidade.
Avaliação contribui para aumentar o conhecimento dos membros da organização.
Avaliação auxilia a priorizar recursos.
Avaliação auxilia no planejamento e na divulgação das iniciativas organizacionais.
Avaliação auxilia aos membros da organização a serem responsáveis.
Os resultados da avaliação podem auxiliar a convencer os outros sobre a necessidade ou eficiência de várias iniciativas organizacionais.
Experiência com avaliação está se tornando rapidamente uma habilidade de mercado.

FONTE: RUSS-EFT; PRESKILL, 2001, p. 13

Embora existam muitas razões para avaliar programas, há, no mínimo, dez motivos mencionados no Quadro 2 pelos quais a avaliação não tem sido amplamente implementada nas organizações.

¹⁶ “Evaluands may be individuals, programs, projects, policies, products, equipment, services, concepts and theories, or organizations.”

Quadro 2 - Dez razões pelas quais a avaliação é negligenciada

10. Membros da organização confundem objetivos e papel da avaliação.
09. Membros da organização temem o impacto dos resultados da avaliação.
08. Há falta real ou perceptível de habilidades de avaliação.
07. Avaliação é considerada uma atividade adicional.
06. Membros da organização não acreditam que os resultados serão usados; que a informação coletada não será analisada.
05. Membros da organização veem a avaliação como atividade que consome tempo e é trabalhosa.
04. Os custos percebidos da avaliação superam os seus benefícios percebidos.
03. Os líderes da organização acreditam que já conhecem o que funciona e o que não.
02. Experiência prévia com avaliação tem sido ou desastrosa ou frustrante.
01. Ninguém solicitou avaliação.

FONTE: RUSS-EFT; PRESKILL, 2001, p. 17

Furtado (2008) apresentou as concepções de avaliação:

- a) Avaliação como medida:
 - é a concepção mais antiga de avaliação;
 - concebe a aprendizagem de forma objetiva e reprodutiva;
 - exclui tudo que não é objetivamente mensurável;
 - os resultados pouco ou nada influenciam a prática do professor;
- b) Avaliação como congruência:
 - congruência entre desempenho e objetivos;
 - estabelece uma relação de concordância ou afastamento entre os objetivos pretendidos e o desempenho apresentado;
- c) Avaliação como fonte de informação:
 - avaliar serve para produzir informação para a gestão do processo de ensino-aprendizagem;
 - tem como objetivos ajudar os alunos e os professores a terem melhores desempenhos;
 - leva a compreender como o aluno aprende e ao compromisso com o resultado desejável;
- d) Avaliação como negociação:
 - avaliador e avaliado definem juntos os critérios, instrumentos, metodologia e cronograma;
 - tem como objetivos tornar o ato de avaliar um compromisso claro entre as partes e comprometer avaliador e avaliado com o processo.

Furtado (2008) destaca que, embora as concepções de avaliação tenham surgido em uma ordem cronológica, a mesma apresentada anteriormente, todas elas ainda coexistem. O autor acredita que, para a realidade do ensino superior, se deve adotar uma concepção de avaliação que agregue os focos de congruência, da fonte de informação e de negociação.

Já a avaliação de programa é definida como “uma coleção sistemática de informação sobre as atividades, características e resultados dos programas para fazer julgamentos sobre eles, aumentar sua eficácia e eficiência e/ou informar decisões sobre o futuro do programa.”¹⁷ (PATTON, 1997, *apud* RUSS-EFT; PRESKILL, 2001, p. 5). Stufflebeam e Shinkfield (2007) estudaram a teoria descritiva da avaliação como um fenômeno político e a teoria prescritiva da avaliação, isto é, a lógica e a metodologia da disciplina. “A teoria descritiva do fenômeno de avaliação de programa envolverá a descrição de como ele funciona na prática, uma explicação dos seus efeitos sociais e dos fenômenos políticos associados, e, talvez, ainda previsões sobre como funcionará em certos contextos políticos.”¹⁸ (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007, p. 42). “Uma teoria prescritiva de avaliação, [...] define os conceitos básicos, estabelece seu inter-relacionamento, e deriva conclusões deles sobre como resolver problemas comuns em avaliação, isto é, prescrições.”¹⁹ (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007, p. 42).

A avaliação de programa na educação de adultos não tem sido completamente compreendida, seja por causa das diferenças entre educação de adultos e de pré-adultos, ou devido à dificuldade de aplicação de modelos de avaliação (BOLTON, 1975). Bolton, em 1975, destacou que, embora existisse uma diversidade de procedimentos que eram usados na avaliação de programas de educação de adultos, houvesse demanda de grupos profissionais, políticos e o crescimento da educação de adultos tivesse evidenciado a necessidade de avaliação dos programas, respostas satisfatórias para as questões sobre o que deveria ser avaliado e como isso deveria ser feito ainda não tinham sido alcançadas (BOLTON, 1975). Atualmente, a situação permanece a mesma.

¹⁷ “the systematic collection of information about the activities, characteristics, and outcomes of programs to make judgements about the program, improve program effectiveness, and/or inform decisions about future programming.”

¹⁸ “A descriptive theory of the phenomenon of program evaluation will involve a description of how it operates in practice, an explanation of its social effects and of associated political phenomena, and, perhaps, even predictives about how it will work in certain political contexts.”

¹⁹ “A prescriptive theory of evaluation, [...] defines the basic concepts, establishes their interrelationship, and derives conclusions from them about how to solve typical problems in evaluation, that is, prescriptions.”

A avaliação de programas é um meio de compreender melhor o que tem sido feito na área de educação de executivos e os seus efeitos no contexto social e no mercado de trabalho. Para Scriven (1993) avaliação de programa “[...] é a determinação do mérito ou importância ou valor de um programa, norma ou produto no que se refere à eficácia e eficiência com que estão servindo aos interessados, particularmente aqueles que recebem, ou que deveriam receber, os serviços fornecidos e aqueles que pagam por eles.”²⁰ Entretanto, uma boa avaliação não garante alta qualidade nos serviços, pois os tomadores de decisões podem ignorar ou encobrir as recomendações resultantes da avaliação (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007).

“Ao contrário da qualidade de bens, que pode ser medida objetivamente através de indicadores como durabilidade e número de defeitos, a qualidade de serviços tem natureza mais abstrata e esquiva devido à intangibilidade e demais singularidades dos serviços.” (GARVIN, 1983; PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1988; *apud* BANDEIRA *et al*, 1998, p. 1). O ensino é uma forma de prestação de serviço e,

Com o aumento do desemprego, a exigência de qualidade no ensino superior de graduação e pós-graduação tende a se intensificar, pois uma melhor formação profissional, embora não seja em si mesma garantia de emprego, pelo menos deve resultar em maior empregabilidade dos alunos formados (BANDEIRA *et al*, 1998, p. 1).

Sendo assim, a avaliação da qualidade do ensino dos programas de pós-graduação, por meio de indicadores confiáveis, tornou-se imprescindível (SCHWARTZMAN, 1997, *apud* BANDEIRA *et al*, 1998). Mas o fato de a avaliação ter sofrido influências da Qualidade Total

[...] pode distorcer o real significado do instrumento, levando a aspectos secundários do processo educacional. Por isso, é fundamental definir o propósito, ou seja, o objetivo real da avaliação antes de elaborá-la. [...] Por exemplo, um instrumento de avaliação adequado do ensino superior pode estar direcionado à identificação de deficiências da metodologia de ensino, falhas de concepção ou estruturação do curso, satisfação dos alunos e adequação às suas necessidades reais (BANDEIRA *et al*, 1998, p. 5).

Sguissardi (1997, *apud* BANDEIRA *et al*, 1998, p. 5) acredita que

o processo de avaliação interna e externa da universidade deve ser democrático, legítimo e transparente, proporcionando oportunidades de críticas construtivas, socialmente contextualizadas. Além disso, deve também contemplar aspectos específicos da universidade enquanto instituição,

²⁰ “[...] is the determination of the merit or worth or value of a program, policy, or product in terms of how effectively and efficiently they are serving those affected, particularly those receiving, or who should be receiving, the services provided and those who pay for them.”

curso oferecidos, programas e necessidades da comunidade universitária etc. Deve incluir o exame da atuação do docente, para estimular o aprimoramento de sua didática, atividades de pesquisa e desenvolver sua integração com a instituição à qual pertence.

A avaliação de programas de pós-graduação deve ser empregada para tornar a educação mais digna e inclusiva. A avaliação da educação não é suficiente, “[...] é preciso educar a avaliação, privilegiando critérios de qualidade, diversidade e inclusão e não apenas de quantificação, competitividade e exclusão.” (IGARASHI *et al*, 2008, p. 121). Stufflebeam e Shinkfield (2007, p. 5) afirmam que a “Avaliação serve à sociedade fornecendo afirmações sobre importância, valor, aperfeiçoamento (e como e quando isso deve ocorrer), acreditação, responsabilidade na prestação de contas, e, quando necessário, uma base para encerrar programas ruins.”²¹

Administradores de programas e professores precisam prestar contas de seus salários, do tempo trabalhado e do desempenho dos alunos e, por isso, o papel da avaliação é mais do que explicar como os recursos foram consumidos, sendo esperado que também seja capaz de justificá-los com os resultados alcançados (SCRIVEN, 1991). Lyons *et al* (2006) afirmam que muitos administradores de programas e professores ainda não possuem um nível básico de capacidade de avaliação e são incapazes de identificar resultados dos programas e elaborar instrumentos e avaliação eficazes. Segundo os autores, medir a eficácia e a eficiência da educação não é fácil, há pouco consenso sobre que medidas devem ser usadas. As medidas geralmente usadas variam de acordo com o programa e iniciativas, estendendo-se desde níveis de participação no programa a mudanças em comportamento e conhecimento, incluindo taxas de economias, níveis de endividamento, acumulação de riqueza, taxas de delitos e falência, escores de crédito, estratégias de investimentos, registro de abertura de contas bancárias e participação em planos de aposentadoria (KIM; GARMAN, 2003; LYONS; CHANG; SCHERPF, 2004).

Para Lyons *et al* (2006), embora existam diversas medidas usadas na avaliação educacional, a maioria dos programas realizam autoavaliação por critérios de resultado, como o número de alunos, número de programas lançados e número de materiais educativos distribuídos.

²¹ “Evaluation serves society by providing affirmations of worth, value, improvement (and how and when this should happen), accreditation, accountability, and, when necessary, a basis for terminating bad programs.”

Essas medidas não são adequadas para avaliar a eficiência da educação e podem ser ainda enganosas, já que não captam as mudanças no comportamento e no conhecimento. Uma avaliação de programa eficiente identifica se os participantes alcançaram os resultados de aprendizagem pretendidos, como os associados ao conhecimento, habilidade e comportamento (LYONS *et al*, 2006, p. 210-211).²²

Lyons *et al* (2006) verificaram que muitos educadores não estão certos sobre o que precisa ser avaliado e como isso deve ser feito. Acreditam que, intuitivamente, sabem se seus programas são eficientes e eficazes. Entretanto, sem ferramentas adequadas de avaliação para aplicar, eles não estão sempre capazes de fornecer a evidência das mudanças específicas no comportamento e no conhecimento que são demandadas pelas instituições de ensino e pela sociedade em geral. Os autores identificaram que a avaliação é, normalmente, feita após o início do programa, quando o mais indicado seria ocorrer na sua elaboração e no treinamento dos instrutores. Os professores compreendem os objetivos que seus programas tentam alcançar, mas não está claro como esses objetivos de longo prazo podem ser avaliados de maneira prática na conclusão do programa. Lyons *et al* (2006) perceberam que avaliações curtas – normalmente não maiores do que uma folha de papel, frente e verso – são mais eficientes e

Os participantes dos programas não só são mais aptos a responder avaliações curtas, e com isso, fornecer maior quantidade de respostas, mas também a respondê-las de maneira mais exata, gerando o benefício adicional da redução do erro de avaliação. A lição clara que surgiu no que diz respeito aos métodos de pesquisa foi, quando se trata de uma avaliação de programa eficiente, menos é mais (LYONS *et al*, 2006, p. 218).²³

Lyons *et al* (2006) identificaram que barreiras e desafios, como o pouco incentivo para responder às avaliações corretamente, prejudicam a qualidade das informações sobre o impacto dos programas ante os participantes. Uma melhor avaliação do impacto do programa deve prever entrevistas contínuas com os participantes após a conclusão do programa e não uma única entrevista no seu término. Os autores, ainda, concluíram que uma ferramenta de avaliação deve possuir as principais características e componentes: ser simples, de uso amigável, poupadora de tempo, flexível e adaptável, e fácil de ser compreendida e utilizada.

²² “These measures are not adequate when assessing the effectiveness of financial education and can often be misleading since they do not capture changes in knowledge or financial behavior. Effective program evaluations identify whether program participants achieve intended learning outcomes such as those associated with knowledge, skills, and behavior.”

²³ “Program participants are more apt not only to complete shorter evaluations, thereby raising response rates, but also complete them more accurately, yielding the further benefit of lowering measurement error. The clear lesson that emerged with respect to surveying methods was that, when it comes to effective program evaluation, less is more.”

Para Igarashi *et al* (2008, p. 117-118), “[...] o critério de qualidade de ensino não é absoluto, mas relativo a quem faz e sofre o processo de avaliação.” Os autores complementam com o comentário de que as instituições de ensino se preocupam com conceitos atribuídos por órgãos avaliadores, os docentes enfocam a infraestrutura, os discentes igualam qualidade à capacidade de formação para o mercado de trabalho e a comunidade se interessa pela contribuição para o desenvolvimento social por meio de serviços prestados pelo profissional formado.

Ainda segundo Igarashi *et al* (2008), os objetivos, valores e diferenças institucionais devem ser considerados na avaliação de programas. Para isso, é necessário conhecer a cultura da instituição de ensino, incluindo projetos, missão, clima organizacional, relações sociais, crenças e conflitos, entre outros fatores. Os autores afirmam que não há um modelo único de avaliação, pois a identidade institucional deve ser compreendida e respeitada.

Oliveira (2006) divide em quatro os estágios da avaliação de um programa para executivos. O primeiro estágio é a avaliação de reação, que ocorre quando o próprio executivo do programa o avalia. No estágio seguinte, é avaliada a aprendizagem. O terceiro estágio inclui a aplicação de conceitos e técnicas para a integração entre a teoria e a prática. E no último estágio, a empresa e a instituição de ensino contratada verificam os resultados do programa. Stufflebeam e Shinkfield (2007) classificam em quatro passos a avaliação:

- 1) Esboço. Consiste na interação do avaliador com todos os envolvidos com o programa, para identificar as principais questões, valores e público-alvo, determinar análises do projeto, planejamento da avaliação e acordos contratuais;
- 2) Obtenção. Envolve a coleta, correção, organização, análise e síntese das informações;
- 3) Relatório. O avaliador fornece resultados aos clientes e demais interessados na avaliação do programa;
- 4) Aplicação. O avaliador oferece assistência para a aplicação dos resultados da avaliação por meio de palestras ou respostas a questionários.

É um engano pensar que a avaliação de programa tem que terminar com uma seção de recomendações. A conclusão da avaliação de programa é um grupo de declarações sobre o mérito, importância ou valor de algo. Há diferença entre avaliação e recomendação. Avaliar o mérito, a importância e o valor do programa não significa recomendá-lo para aquisição ou

uso. Logo, as recomendações são desejáveis, mas a avaliação não fracassa se não conseguir proporcioná-las (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007).

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) avaliam a qualidade de programas educacionais. Alguns autores criticam a CAPES por incentivar a homogeneização da pós-graduação e, em contrapartida, destacam que devem ser consideradas as especificidades, as desigualdades, as diversidades regionais, institucionais, sociais e financeiras de cada programa (IGARASHI *et al*, 2008)

Segundo Bolton (1975, p. 14), os estudos sobre avaliação podem ser agrupados em três categorias principais: estudos descritivos, técnicas e procedimentos selecionados e modelos de avaliação usados na educação de adultos.

Os estudos descritivos resumem dados que caracterizam os componentes de um programa de educação de adultos. Técnicas e procedimentos selecionados são dispositivos de avaliação que são usados para avaliar um aspecto particular dos resultados do programa ou utilização dos recursos. Modelos de avaliação incluem as abordagens teóricas para avaliação de programas na educação de adultos.²⁴

Um modelo de avaliação de programa é “[...] uma concepção idealizada por teóricos em avaliação para conduzir avaliações de programas.” (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007, p. 63). Os modelos de avaliação são classificados em cinco grupos por Stufflebeam e Shinkfield (2007):

- a) Pseudo avaliações. São motivadas por interesses políticos e, normalmente, usadas para falsificar ou omitir o valor de um programa. São pseudo avaliações: os estudos de relações públicas, os estudos politicamente controlados, as avaliações intrigantes, avaliações por pretexto e autorização sob o pretexto da avaliação. Os estudos de relações públicas não buscam a verdade e, sim, divulgam informações falsas favoráveis sobre um programa. Os estudos politicamente controlados buscam a verdade, mas controlam a divulgação dos resultados. Nas avaliações intrigantes, os avaliadores dizem aos clientes o que querem ouvir em troca de favores. As avaliações por pretexto já iniciam com

²⁴ “Descriptive studies summarize data that characterize components of an adult education program. Selected techniques and procedures are evaluative devices that are used to assess a particular aspect of the program outcomes or utilization of resources. Evaluation models include the theory based approaches to evaluating programs in adult education.”

resultados pretendidos, para somente depois, buscarem-se informações para justificá-los. E, na autorização sob o pretexto da avaliação, o avaliador externo é competente, entretanto, delega ao cliente a autoridade para escrever, editar e divulgar o parecer do avaliador externo, que deveria ser totalmente independente;

- b) Abordagens de avaliação orientadas a questões e a métodos. O que justifica essa abordagem é a crença de que é melhor responder a poucas questões do que tentar sem sucesso uma grande avaliação do mérito e da importância de um programa. São chamadas de estudos de quase-avaliação, porque, algumas vezes, avaliam todo o mérito e toda a importância de um programa, mas, na maior parte do tempo, elas focam em poucas questões. As abordagens orientadas a questões e métodos são:
- programas de testes objetivos;
 - avaliação de resultado como avaliação do valor adicionado;
 - testes de *performance*;
 - estudos experimentais;
 - sistema de informação gerencial;
 - análise de custo-benefício;
 - audição de esclarecimento;
 - avaliações de estudos de casos;
 - crítica e perícia;
 - avaliação baseada na teoria de programa;
 - estudos de métodos combinados.
- c) Abordagens de avaliação orientadas ao aperfeiçoamento e à prestação de contas. Utilizam as necessidades dos interessados nos programas como critério para avaliar a importância, o mérito ou qualidade dos programas. Essa abordagem procura todos os resultados relevantes dos programas e não apenas os mais importantes. As abordagens incluídas nesse grupo são: orientada à decisão e à tomada de decisão, orientada ao consumidor e acreditação e certificação. Os objetivos das três abordagens é o aperfeiçoamento posterior, a prestação de contas por meio da informação e avaliação das decisões do programa, auxiliar consumidores a escolher por um programa, e ajudar associações de acreditação a certificar instituições merecedoras;
- d) Abordagens de agenda social e defesa. Pretendem aumentar a justiça social por meio da avaliação de programas, assegurando que todos os segmentos da sociedade tenham igual acesso à educação, e às oportunidades e aos serviços sociais. Por concentrar tanto esforço em sua missão social, essas abordagens podem ser aplicadas inadequadamente,

dando muito poder aos interessados pela avaliação na tomada de decisões, fazendo com que eles obtenham vantagens e tirando a credibilidade do processo. As abordagens classificadas nesse grupo são: avaliação de resposta, avaliação construtiva e avaliação democrática;

- e) Abordagens ecléticas de avaliação. Alguns teóricos em avaliação não se comprometeram com nenhuma metodologia, abordagem ou missão social. Adotam abordagens que combinam idéias e procedimentos de várias outras abordagens de avaliação existentes. A abordagem eclética mais usada é a focada na utilização desenvolvida por Michael Patton. A abordagem focada na utilização emprega a colaboração de um grupo seletivo de usuários para focar efetivamente nos resultados esperados da avaliação.

Os primeiros modelos de qualidade de serviços (GRÖNROOS, 1984; PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985; *apud* BANDEIRA *et al*, 1998) surgiram nos anos 80, baseando-se na comparação do serviço prestado com as expectativas do consumidor e com sua percepção de qualidade. Existem modelos para atender a objetivos diversos e para avaliar diferentes componentes de um programa, sendo que alguns deles só podem ser operacionalizados por um avaliador profissional (BOLTON, 1975).

Segundo Bolton (1975), os modelos de avaliação que têm sido mais usados na educação de adultos incluem a abordagem baseada em objetivos de Tyler (1942; 1949), o modelo de apoio (*countenance model*) de Stake (1967) e o modelo contexto, insumo, processo e produto (CIPP) de Stufflebeam (1968; 1971). A avaliação por objetivo, originalmente desenvolvida por Tyler (1942; 1949, *apud* BOLTON, 1975), é o modelo mais usado para examinar os resultados dos programas de educação de adultos. As diretrizes desse modelo têm promovido a base para muitos modelos posteriores de avaliação de programas e currículos (HAMMOND, 1969; TABA; SAWIN, 1972, *apud* BOLTON, 1975, p. 32) e são as seguintes:

1. Formular metas para determinar os objetivos gerais do programa;
2. Classificar objetivos com o propósito de indicar a avaliação de procedimentos;
3. Definir objetivos em termos comportamentais;
4. Sugerir situações nas quais o alcance dos objetivos pode ser mostrado;
5. Desenvolver ou selecionar técnicas apreciáveis;
6. Juntar e interpretar informações de *performance*;
7. Comparar informações com objetivos comportamentalmente estabelecidos.²⁵

²⁵ “1. Formulate objectives to determine the broad goals of the program; 2. Classify objectives for the purpose of indicating evaluation procedures; 3. Define objectives in behavioral terms; 4. Suggest situations in which

Na avaliação por objetivos, a comparação de *performance* com os padrões de objetivos é a base para determinar se o programa educacional está realmente alcançando o desejado (BOLTON, 1975). Esse modelo enfatiza a fixação dos objetivos, o desenvolvimento de técnicas de avaliação e a obtenção de informações sobre a *performance*, entretanto, ignora os resultados não capturados pelos objetivos (BOLTON, 1975).

Stake (1967) acredita que descrição e julgamento são os principais papéis de estudos de avaliação. Com seu modelo de apoio (*countenance model*) uma enorme quantidade de dados é coletada, mas nem todos são necessários para a avaliação. O modelo consiste em

[...] selecionar as informações mais apropriadas para avaliar um programa. Na formação de conclusões baseadas nas informações coletadas, Stake desenvolveu uma matriz para categorizar as informações. No lado horizontal da matriz, categoriza as informações de acordo com a origem e inclui antecedentes, transações e resultados. Os antecedentes são condições existentes anteriores à situação de ensino-aprendizagem que está relacionada aos resultados. Transações são a sucessão de atividades que constroem o processo de educação. Resultados são as consequências do processo educacional sobre professores, alunos e outros. O lado vertical da matriz mostra as informações necessárias para a descrição e julgamento. Informações descritivas incluem pretensões e observações. Pretensões são descrições de tudo que foi planejado para o ambiente de ensino. Observações são descrições do que realmente aconteceu. Informações de julgamento são divididas em padrões absolutos e padrões relativos. Padrões absolutos fornecem informação sobre um grupo de antecedentes, transações e resultados. Padrões relativos, como padrões absolutos, envolvem fazer julgamentos mas usar outros programas como padrão para a comparação. Uma segunda matriz é usada por Stake para comparar a congruência entre pretensões e observações. A congruência indica o grau em que antecedentes pretendidos, transações e resultados ocorreram (STAKE, 1967, *apud* BOLTON, 1975, p. 35-36).²⁶

O Modelo Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP) de avaliação, desenvolvido por Stufflebeam (1968; 1971, *apud* BOLTON, 1975), refere-se ao aperfeiçoamento do processo de tomada de decisão em sistemas educacionais, sendo especialmente auxiliar em avaliações longitudinais e no desenvolvimento de novos programas. O modelo identifica quatro tipos de

achievement of objectives can be shown; 5. Develop or select appraisal techniques; 6. Gather and interpret performance data; 7. Compare data with behaviorally stated objectives."

²⁶ "[...] selecting the most appropriate data for evaluating a program. In forming conclusions based on the data collected, Stake developed a matrix for categorizing the data. The horizontal side of the matrix categorizes the data according to source and includes antecedents, transactions, and outcomes. Antecedents are conditions existing prior to the teaching learning situation that are related to outcomes. Transactions are the succession of activities that make up the process of education. Outcomes are the consequences of the educational process on teachers, students, and relevant others. The vertical side of the matrix describes the data necessary for description and judgment. Descriptive data include intents and observations. Intents are descriptions of all things that have been planned for in the teaching environment. Observations are descriptions of what actually happened. Judgmental data are divided into absolute standards and relative standards. Absolute standards provide data on levels set for antecedents, transactions, and outcomes. Relative standards, like absolute standard, involve making judgments but use other programs as the standard of comparison. A second matrix is used by Stake to compare the congruence between intents and observations. Congruence indicates the degree to which the intended antecedents, transactions, and outcomes have taken place."

avaliação que estão relacionadas com tipos de decisões. Esses tipos de avaliações e suas correspondentes decisões são:

1. Avaliação contextual que fornece decisões de planejamento para determinar objetivos;
2. Avaliação de insumo que fornece decisões estruturais para determinar o desenho do programa;
3. Avaliação do processo que fornece decisões de execução para controlar operações do programa;
4. Avaliação do produto que fornece decisões recicladas para julgar e reagir às realizações do programa (BOLTON, 1975, p. 39).²⁷

Embora a tomada de decisões seja o foco do modelo CIPP, nem o modelo nem suas aplicações tornam claro como o processo de tomada de decisões envolve os quatro tipos de avaliação (BOLTON, 1975).

2.6 Associações para acreditação de programas

Existem algumas associações com a finalidade de atestar a qualidade de programas de pós-graduação, processo chamado de acreditação. A instituição ou programa a ser avaliado conduz um processo de autoavaliação para a organização de acreditação. Avaliadores externos, indicados pela organização de acreditação, reveem os relatórios de autoavaliação, visitam a instituição e dão seu parecer independente. Posteriormente, a organização de acreditação usa o parecer para tomar a decisão se a instituição ou programa deve ou não ser certificado (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007).

Podem-se destacar: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Associação Nacional de MBA (ANAMBA), *The Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB), e *European Foundation for Management Development* (EFMD).

2.6.1 Associações nacionais

O crescimento da oferta de cursos de pós-graduação em Administração e em Contabilidade no Brasil fez com que aumentassem os pedidos de afiliação à ANPAD. Por isso, foi criado o

²⁷ “1. Context evaluation which serves planning decisions to determine objectives; 2. Input evaluation which serves structuring decisions to determine project designs; 3. Process evaluation which serves implementing decisions to control project operations; 4. Product evaluation which serves recycling decisions to judge and react to project attainments.”

Sistema de Acreditação ANPAD (SAA) com o objetivo de avaliar as características e competências das instituições de ensino e complementar a avaliação dos programas *stricto sensu* já realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (ANPAD, 2007). A missão do Sistema de Acreditação ANPAD (SAA) engloba (ANPAD, 2007):

- Prover instrumentos para o contínuo aperfeiçoamento da educação em Administração e Contabilidade;
- Oferecer padrões de qualidade que possam ser utilizados por estudantes, empresas e administradores acadêmicos;
- Oferecer serviços de informação, acreditação, consultoria e desenvolvimento gerencial para as áreas de Administração e Contabilidade, permitindo, por meio dessas ações, criação de valor para os seus associados;
- Promover debates, seminários, conferências, publicações e outros serviços destinados a estimular a troca de experiências e favorecer o aperfeiçoamento das práticas de governança nas instituições que oferecem serviços de educação em Administração e Contabilidade.

Os objetivos do Sistema de Acreditação ANPAD (SAA) são (ANPAD, 2007):

- Definir padrões de qualidade a serem utilizados pelo ensino de pós-graduação em Administração e Contabilidade;
- Contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de pós-graduação nessas áreas;
- Avalizar os cursos que atendam aos padrões definidos.

Os critérios e indicadores empregados para conferir a acreditação serão delimitados de acordo com as características individuais de cada tipo de instituição (Escolas, Mestrados Acadêmicos e Profissionalizantes, Doutorados, Escolas de Administração e de Negócios) que a solicita, mas contemplarão as seguintes dimensões: modelo curricular, docentes, produção e pesquisa, mercados e egressos, e infraestrutura (ANPAD, 2007).

Para frear a expansão indiscriminada no Brasil dos cursos sob a sigla MBA, um grupo de doze escolas reuniu-se, em 2004, com a finalidade de discutir padrões de qualidade para esses programas e estabelecer uma certificação (PAGENOTTO, 2007). Foi, assim, que surgiu a Associação Nacional de MBA (ANAMBA), que hoje agrupa seis escolas: Ibmecc São Paulo; Fundação Instituto de Administração (FIA); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e University of Pittsburgh (que oferece cursos em São Paulo). Para se credenciar, a escola elabora um relatório de auto-avaliação, para depois ser avaliada por uma equipe da ANAMBA e, caso aprovada, a escola recebe um certificado de qualidade (PAGENOTTO, 2007). A ANAMBA criou um selo de qualidade baseado em doze padrões (PAGENOTTO, 2007, p. 8-9):

1. Objetivos – Formar profissionais com capacidade de liderança e de gerenciar ambientes em transformação;
2. Público-Alvo – Profissionais com formação superior com mais de três anos de experiência;
3. Processo de Seleção – Avaliar habilidades lógicas, quantitativas, interpretação de texto, proficiência em língua inglesa, análise de currículo e experiência profissional;
4. Conteúdo do Curso – Carga horária mínima de 480 horas de aulas presenciais de 60 minutos;
5. Currículo – Ao menos 360 horas do programa devem incluir conteúdos como ética e responsabilidade social em organizações e no ambiente social; teoria, análises, relatórios e mercados financeiros; gestão de operações; gestão de pessoas e comportamento organizacional; teoria da decisão e análise estatística; tecnologias de informação; teorias econômicas; marketing; estratégia;
6. Trabalho Final de Curso – Avaliação por meio de banca Corpo Docente;
7. Qualificação Acadêmica do Corpo Docente – No mínimo 75% de docentes academicamente qualificados. Adicionalmente, no mínimo, 30% do corpo docente com título de doutorado;
8. Qualificação Profissional do Corpo Docente – Constituído por, no mínimo, 50% de docentes profissionalmente qualificados na área da disciplina em que estiverem lecionando;
9. Qualificação Geral do Corpo Docente – No mínimo, 90% de docentes academicamente ou profissionalmente qualificados;
10. Participação do Corpo Docente – O curso deverá ser ministrado por um corpo constituído por, no mínimo, 75% de docentes participantes do programa;
11. Produção Intelectual do Corpo Docente – Apresentar regularidade em publicações relevantes ao ambiente de negócios;
12. Infraestrutura – Deve ser adequada à missão do curso (biblioteca, recursos tecnológicos, recursos didáticos e pessoal de apoio).

A qualificação acadêmica do corpo docente refere-se a uma combinação de títulos e atividades subsequentes que mantenham a preparação para as responsabilidades docentes, como, por exemplo, possuir professores com:

- a) Títulos de doutorado nas áreas em que lecionam;
- b) Títulos de doutorado na área de negócios;
- c) Títulos de doutorado em área distinta de negócios;
- d) Titulação em tributação;
- e) Pesquisas específicas na área em que lecionam exceto pesquisas de doutoramento, entre outras (AACSB, 2008).

A qualificação profissional do corpo docente é fundamental para que os alunos tenham experiências de aprendizagem que reflitam a prática e compreendam a relação entre a teoria e a pesquisa. Preparação acadêmica e experiência profissional relevante são exigidas para se considerar um docente profissionalmente qualificado. Geralmente, a preparação acadêmica envolve o título de mestrado na área em que leciona, e a experiência profissional refere-se à sua duração e ao nível de responsabilidade que precisam ser significativos, além de existirem no momento da contratação do docente (AACSB, 2008).

2.6.2 Associações internacionais

A *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) foi fundada em 1916 e iniciou sua função de acreditação de programas com a adoção dos primeiros padrões em 1919. Os padrões para programas de Contabilidade foram adicionados em 1980 e os processos usados pela AACSB foram revistos em 1991. Em 2003, os seus membros aprovaram um grupo de padrões revisados que são relevantes e aplicáveis em programas de educação executiva em todo o mundo. O certificado de acreditação da AACSB assegura que a escola de negócios (AACSB, 2007):

- a) Administra recursos para atingir uma missão relevante;
- b) Promove conhecimentos sobre negócios e gerenciamento;
- c) Fornece alta qualidade de professores e currículos;
- d) Cultiva interação entre alunos e professores;
- e) Forma alunos que alcançaram metas específicas de aprendizagem.

Na *European Foundation for Management Development* (EFMD) podem ser encontrados dois sistemas de acreditação: o *European Quality Improvement System* (EQUIS) e o *EPAS Programme Accreditation System*. O EQUIS é um sistema de avaliação, aperfeiçoamento e acreditação da qualidade de instituições de educação superior em Administração e negócios, com o objetivo fundamental de aumentar o padrão da educação em todo o mundo, com as seguintes características (EFMD, 2007):

- Não é focado em programas de MBA ou qualquer outro programa específico. Seu escopo cobre todos os programas oferecidos por uma instituição;
- Estabeleceu seu prestígio e reconhecimento internacionalmente, com 109 instituições avaliadas em 32 países;
- As instituições com a acreditação EQUIS devem demonstrar não apenas alta qualidade em todas as dimensões de suas atividades, mas também um alto nível de internacionalização;
- EQUIS avalia as instituições como um todo. Avalia todas as atividades e sub-unidades da instituição, incluindo pesquisa, unidades de ensino a distância e se a instituição está voltada, principalmente, para a educação executiva;

- EQUIS procura um equilíbrio entre qualidade acadêmica e relevância profissional promovida pela interação com o mundo corporativo. Um forte relacionamento com o mundo dos negócios é um requisito como grande potencial para pesquisa;
- Valoriza a criação de um ambiente de ensino que favoreça o desenvolvimento de habilidades gerenciais e empreendedoras nos alunos e crie um senso de responsabilidade global;
- Avalia a inovação em todos os aspectos, incluindo o desenho do programa e a sua pedagogia.

O EPAS é um sistema de acreditação que envolve a revisão profunda de programas mediante a comparação internacional, incluindo diversos aspectos (EFMD, 2007):

- A posição do programa no mercado nacional e internacional;
- A posição estratégica do programa dentro da instituição;
- O processo de planejamento incluindo a avaliação das necessidades dos interessados – particularmente alunos e empregadores;
- Os objetivos do programa e os resultados de aprendizagem pretendidos;
- O conteúdo do currículo;
- A extensão na qual o programa tem foco internacional e o equilíbrio entre dimensões acadêmicas e gerenciais;
- A profundidade e rigor do processo seletivo (proporcional ao nível do programa);
- A qualidade do corpo discente e dos formados;
- Os recursos da instituição alocados para financiar o programa;
- A aptidão do aluno egresso;
- A qualidade do aluno e o progresso de sua carreira.²⁸

Todas as associações mencionadas, quer sejam nacionais ou internacionais, independentemente de terem ou não como objetivo a avaliação de programas, desempenham papel no incentivo e aperfeiçoamento da avaliação educacional.

²⁸ “a) *The market positioning of the programme nationally and internationally*; b) *The strategic position of the programme within its institution*; c) *The design process including assessment of stakeholder requirements – particularly students and employers*; d) *The programme objectives and intended learning outcomes*; e) *The curriculum content and delivery system*; f) *The extent to which the programme has an international focus and a balance between academic and managerial dimensions*; g) *The depth and rigour of the assessment processes (relative to the degree level of the programme)*; h) *The quality of the student body and of the programme’s graduates*; i) *The institution’s resources allocated to support the programme*; j) *The appropriateness of the faculty that deliver the programme*; l) *The quality of the alumni and their career progression.*”

2.7 A escolha da abordagem e do modelo de Scriven nesta pesquisa

Abordagens de avaliação são conceitualmente maneiras distintas de pensar, planejar e conduzir esforços. O Quadro 3 é usado para resumir as características das abordagens existentes para a avaliação de programas.

Quadro 3 – Sumário de abordagens para condução de avaliação

Abordagem / Ano do Desenvolvimento	Autores Associados	Usuários	Nível de Envolvimento dos Interessados	Hipóteses	Metodologia	Questões Principais
Objetivos comportamentais (1930-1960)	Tyler Bloom Mager Popham	Administradores	Limitado	Todos os objetivos podem ser pré-estabelecidos; resultados quantificáveis.	Testes de resultado; informações sobre <i>performance</i> .	O programa está alcançando seus objetivos? O programa está produzindo resultados?
Correspondente (1967)	Stake	Membros da organização e da comunidade	Moderado	Os interessados sabem o que necessitam saber.	Diversos métodos, principalmente estudo de caso usando métodos quantitativos.	O que diferentes pessoas pensam sobre o programa?
Perícia (1970) e Acreditação (1800)	Acreditation groups Eisner	Agências governamentais e organizações profissionais	Nenhum	Peritos sabem o que é bom.	Revisão de documentos, entrevistas e observação.	Como profissionais avaliariam este programa?
Livre de objetivos (1973)	Scriven	Consumidores	Limitado	Critérios podem ser especificados; resultados e objetivos são desconhecidos para o avaliador.	Observação, revisão de documentos e entrevistas.	Quais são os resultados previsíveis e os não previsíveis?
Antagonista / Judicial (1973)	Owens Wolf & Rosenberg Levine	Agências governamentais	Limitado	Apresentação equilibrada dos fatos pode ser fornecida.	Audiências públicas	Quais são os argumentos contra e a favor do programa?
Orientada ao consumidor (1974)	Scriven	Consumidores	Nenhum	Padrões de qualidade podem ser pré-estabelecidos.	Listas de conferência; laboratórios.	Um consumidor educado aprovaria este programa?

continua

continuação						
Focada na utilização (1976)	Patton	Membros da organização e da comunidade	Elevado	Os interessados sabem o que necessitam saber – ênfase está no uso dos resultados.	Diversos métodos, muitas vezes qualitativos.	Quais são as necessidades de informação dos interessados e que planos existem para o uso dos resultados?
Participativa Colaborativa (1987)	Cousins & Earl King Greene	Membros da organização e da comunidade	Elevado	Baseada na decisão democrática – processos sem agenda política.	Diversos métodos, muitas vezes qualitativos.	Quais são as necessidades de informação daqueles mais envolvidos no programa?
<i>Empowerment</i> (1993)	Fetterman Mertens	Membros da comunidade	Elevado	Há agenda política fundamentando a avaliação para fortalecer os interessados.	Diversos métodos, muitas vezes qualitativos.	Quais são as necessidades de informação para aperfeiçoamentos posteriores?
Aprendizagem organizacional (1990)	Preskill & Torres Cousins & Earl Owens & Lambert	Membros da organização	Elevado	A organização está interessada em aprender com a avaliação e usar os resultados.	Diversos métodos	Quais são as necessidades de informação e aprendizagem dos indivíduos, grupos e organizações?
Orientada pela teoria (1987)	Bickman Chen Smith	Agências governamentais	Moderado	O avaliador pode ajudar a identificar a teoria que fundamenta os programas.	Diversos métodos, muitas vezes quantitativos.	Como o programa deve funcionar? Quais as suposições que baseiam o desenvolvimento e implementação do programa?

FONTE: RUSS-EFT; PRESKILL, 2001, p. 48-50

O planejamento das atividades desta pesquisa estabeleceu que os padrões de qualidade (melhores práticas) de um programa seriam identificados pela revisão da literatura e pelo levantamento com os especialistas por meio da técnica *Delphi*. Também foi estabelecido verificar se esses padrões ajudam os usuários a avaliar e a escolher entre programas concorrentes. Tendo em vista que a questão desta pesquisa busca investigar em que medida as melhores práticas de avaliação educacional sobre qualidade atendem às necessidades dos

alunos para o processo de decisão por programa de especialização para executivos no contexto brasileiro e, ainda, considerando os objetivos desta pesquisa e os atributos de cada abordagem apresentados no Quadro 3, considera-se mais apropriada a aplicação da abordagem orientada ao consumidor para guiar as investigações.

Como os alunos pagam uma significativa porção dos custos da sua educação, é provável que a importância de considerar alunos como consumidores continuará a crescer, com as avaliações das universidades pelos alunos (MCCOLLOUGH; GREMIER, 1999, *apud* YOO, 2001). “A ineficácia dos alunos em preparar sua experiência educacional durante as décadas de 60 e 70 está sendo substituída por alunos agindo como consumidores de produtos educacionais. A universidade está se tornando rapidamente apenas uma parte da sociedade consumidora.”²⁹ (MACFARLANE; LOMAS, 1999, *apud* YOO, 2001, p. 73-74).

Os administradores têm confiado e usado com mais frequência os julgamentos dos alunos no planejamento educacional e isso aumentou as atividades de avaliação para a verificação da qualidade e eficiência dos programas (SMOCK; BRANDENBURG, 1978, *apud* YOO, 2001). Esses fenômenos guiam naturalmente para a consideração do possível uso dos alunos para fornecer informação, principalmente de natureza somativa, como um dos vários componentes de avaliação de programa.

2.7.1 Michael Scriven e a avaliação orientada ao consumidor

Michael Scriven cursou graduação em Matemática, mestrado em Matemática Aplicada, e Ph.D. em Filosofia da Ciência. Ele é um dos líderes no movimento para a profissionalização da avaliação e no seu desenvolvimento como disciplina. Critica as concepções clássicas e mais recentes em avaliação. É contrário a ideologias de avaliação que focam atingir os objetivos de quem desenvolveu o programa, ao invés de atender às necessidades dos consumidores. Ao invés de determinar se os objetivos foram alcançados, Scriven defende que o avaliador precisa julgar se o alcance dos objetivos irão contribuir para o bem-estar dos consumidores. O avaliador deve identificar os resultados dos programas e seus valores sob a perspectiva das necessidades dos consumidores (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007).

²⁹ “The powerlessness of students to shape their educational experience during the 1960s and 1970s is being replaced by students acting as consumers of educational goods. A university is rapidly becoming just another part of the consumer society.”

Para Scriven, uma necessidade é qualquer coisa essencial para um modo de existência satisfatório, qualquer coisa que, quando ausente, pode reduzir o nível de satisfação (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007). Segundo Scriven (1991, p. 230), uma avaliação deve

[...] ser conceitualmente clara, compreensível em todos os detalhes, abrangente, eficaz em termos de custos, confiável, ética, explícita sobre os padrões de mérito ou importância usados e sobre a justificativa para eles, viável (em termos de recursos disponíveis), apropriadamente mas não excessivamente precisa e robusta, politicamente e psicologicamente sensível, reportada às audiências apropriadas de forma apropriada (o que significa múltiplos relatórios, não necessariamente todos escritos), relevante para as necessidades dos clientes e das audiências, segura, em tempo hábil, e válida.³⁰

Scriven é provavelmente o autor que mais defende o uso da abordagem de avaliação orientada ao consumidor. Segundo o autor, é “Uma abordagem para a avaliação (normalmente) de um programa que começa e foca no impacto sobre o consumidor ou clientela ou – para ser mais exato – toda a população impactada.”³¹ (SCRIVEN, 1991, p. 99). Na avaliação orientada ao consumidor é feito esforço para identificar populações impactadas ainda desconhecidas, efeitos inesperados, custos ocultos para os consumidores e para a sociedade (SCRIVEN, 1991).

A ênfase original foi ajudar os consumidores a escolher entre programas ou produtos concorrentes por meio do fornecimento de informações que auxiliassem na compra ou adoção do processo. Os métodos de coleta de dados para esse tipo de avaliação incluem listas de conferência para analisar produtos, testes e laboratórios. Uma questão colocada por esta avaliação pode ser: “Um consumidor educado aprovaria esse programa ou produto?” (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001, p. 54).³²

O modelo descrito por Scriven combina muitas características de outros modelos em um sistema de avaliação que reúne informação relevante, atende à realização de objetivos específicos e objetivos não pretendidos e fornece uma base para julgamentos fundamentados em padrões identificados (BOLTON, 1975). Segundo Scriven (1991, p. 139):

³⁰ “[...] be conceptually clear, comprehensible in all details, comprehensive, cost-effective, credible, ethical, explicit about the standards of merit, or worth used and about the justification for them, feasible (in terms of the resources available), appropriately but not excessively precise and robust, politically and psychologically sensitive, reported to appropriate audiences in an appropriate way (which often means multiple reports, not necessarily all written), relevant to the client’s and audiences’ needs, secure, timely, and valid.”

³¹ “An approach to the evaluation of (typically) a program that starts with and focuses on the impact on the consumer or clientele or – to be more exact – the whole impacted population.”

³² “The original emphasis was to help consumers choose among competing programs or products by providing information that would help consumers in the purchase or adoption process. Data collection methods used in this kind of evaluation include checklists to analyze products, product testing, and usability labs. A question addressed by this evaluation approach might be, “Would an educated consumer approve of this program or product?”

O processo de avaliação normalmente envolve alguma identificação de padrões relevantes de mérito, importância, ou valor; alguma investigação do desempenho dos avaliados nesses padrões; e alguma integração ou síntese dos resultados para alcançar uma avaliação geral ou um grupo de avaliações associadas.³³

O avaliador deve ajudar o fornecedor a entregar produtos e serviços de boa qualidade. “Mais importante, o avaliador deve auxiliar os consumidores a identificar e a avaliar o mérito, importância e significância de programas, serviços e produtos concorrentes”³⁴ (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007, p. 202-203).

A avaliação orientada ao consumidor utiliza-se de vários elementos, como descrição do programa, antecedentes, contexto, consumidores, recursos, valores, padrões, processos, resultados, custos, competidores, significância estatística, recomendações, entre outros (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007). A avaliação começa com a obtenção de informações sobre todos os elementos citados e termina com o julgamento do mérito, importância e significância do programa.

As questões, nessa avaliação, originam-se da sociedade, dos participantes do programa e do avaliador. Um exemplo de questão para essa avaliação é: “Qual dos diversos programas alternativos é a melhor escolha, dados seus diferentes custos, méritos sob vários critérios, as necessidades do grupo de consumidores, os valores da sociedade, e evidência dos resultados positivos e negativos?”³⁵ (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007, p. 203).

A avaliação orientada ao consumidor é objetiva e independente e, por isso, ganha credibilidade com os consumidores. Uma das principais vantagens dessa avaliação é ter uma “[...] intenção de avaliação independente para proteger os consumidores de programas, serviços e produtos ruins e orientá-los a manter e usar aquelas contribuições que melhor atendam às suas necessidades com a melhor eficiência de custo.”³⁶ (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007, p. 204). “Uma desvantagem da avaliação orientada ao consumidor é

³³ “The evaluation process normally involves some identification of relevant standards of merit, worth, or value; some investigation of the performance of evaluands on these standards; and some integration or synthesis of the results to achieve an overall evaluation or a set of associated evaluations.”

³⁴ “More important, the evaluator should help consumers identify and assess the merit, worth, and significance of competing programs, services and products.”

³⁵ “Which of several alternative programs is the best choice, given their differential costs, merits on a range of criteria, the needs of the consumer group, the values of society at large, and evidence of both positive and negative outcomes?”

³⁶ “[...] independent assessment intended to protect consumers from shoddy programs, services, and products and to guide them to support and use those contributions that best and most cost-effectively address their needs.”

que ela pode ser tão independente do pessoal administrativo que pode não ajudá-lo a servir melhor aos consumidores.”³⁷ (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007, p. 2005).

As informações necessárias e o uso da avaliação determinam se ela focará em um único produto ou serviço, ou o comparará com outras alternativas. Se os interessados na avaliação são consumidores que precisam escolher um produto ou serviço, a avaliação tem que ser comparativa. Se os interessados na avaliação são consumidores já comprometidos com um produto ou serviço, a avaliação deve focá-lo para aperfeiçoá-lo, entretanto, periodicamente, deve ser feita avaliação comparativa para se certificar da melhor alternativa (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007).

Scriven (1991) distingue as funções de uma avaliação em formativas e somativas. Na função formativa, o objetivo da avaliação é o uso interno da informação da avaliação para aperfeiçoar o programa ou produto. Já o propósito da avaliação somativa é fornecer informação para uma avaliação externa. Os métodos usados nas avaliações formativas e somativas podem ser os mesmos ou bem semelhantes, mas é o propósito de cada uma que as distingue. A avaliação formativa

[...] é constituída pelo que ocorre durante a pré-produção, fase de desenvolvimento orientada para aprimoramento, e quem quer que deseje efetuar um produto de qualidade precisará coletar dados de acompanhamento através do período durante o qual se pode esperar significantes mudanças de efeitos (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978, p. 17).

Segundo Russ-Eft e Preskill (2001), a avaliação formativa é, geralmente, realizada por avaliadores internos, enquanto Scriven (1991) destaca que pode ser feita por avaliador interno ou externo ou, preferencialmente, por uma combinação de ambos. Os resultados dessa avaliação são usados no processo de aperfeiçoamento do programa avaliado. Os autores citam as seguintes questões normalmente abordadas pela avaliação formativa (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001, p. 21-22):

- O programa está sendo bem implementado? Quais são os empecilhos para a implementação?
- Quão eficazes são as estratégias e atividades do programa?
- Como o produto deve ser aperfeiçoado para atrair maior público?
- Em que extensão o pessoal de apoio está preparado para implementar os objetivos do programa?
- Como o processo pode ser refinado para torná-lo mais amigável?

³⁷ “One disadvantage of the consumer-oriented evaluation is that it can be so independent of program staff that it might not assist them in serving consumers better.”

- Que aspectos do serviço estão funcionando bem? Quais não estão atendendo às necessidades dos clientes?³⁸

Na avaliação formativa, a principal tarefa do avaliador consiste em dizer ao produtor se os objetivos do projeto foram atingidos e a função principal dessa avaliação é dar ao produtor uma prévia da avaliação somativa, pois o produtor acredita que se os objetivos dos projetos forem atingidos, a avaliação somativa será ou deverá ser favorável (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978).

A avaliação somativa é conduzida após o término do programa e para beneficiar o público externo ou tomador de decisão (como agência financiadora ou futuros usuários) (SCRIVEN, 1991). Ela permite ao consumidor decidir se um produto ou serviço representa vantagem em relação aos demais que justifique sua aquisição e uso (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007). Avaliadores internos, externos ou uma combinação de ambos podem conduzir as avaliações somativas. Para assegurar a credibilidade, a avaliação somativa envolve mais avaliadores externos do que a avaliação formativa. A avaliação formativa dá base para a avaliação somativa e, essa, complementa a primeira (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007). As seguintes questões podem ser abordadas em uma avaliação somativa (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001, p. 22):

- Em que extensão o programa alcançou suas metas?
- Quais foram os resultados da aprendizagem?
- Os resultados compensaram os custos projetados?
- Que componentes do programa são reproduzidos em outros locais?
- De que maneira os participantes se beneficiam com o programa?
- Em que extensão o produto é viável?
- Em que extensão o processo melhorou a produtividade dos empregados?³⁹

Os tipos mais comuns de avaliação somativa são (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001):

- a) Monitoramento e Auditoria: tem o objetivo de verificar se o programa está sendo implementado e administrado de maneira ética;

³⁸ “- How well is the program being implemented? What are the barriers to implementation? – How effective are the program’s strategies and activities? – How might the product be improved to appeal to a larger audience? – To what extent is the staff prepared to implement the program’s objectives? – How might the process be refined to make it more user-friendly? – What aspects of the service are working well? Which are not meeting client’s needs?”

³⁹ “-To what extent did the program meet its goals? – What were the learning outcomes? – Were the results worth the project’s costs? – What components of the program are reproducible in other locations? – In what ways did participants benefit from the program? – To what extent is the product viable? – To what extent has the process improves employee productivity?”

- b) Avaliação de Resultado: sua finalidade é medir os benefícios ou mudanças no conhecimento, atitudes, valores, habilidades, comportamentos, condições e *status* dos participantes do programa;
- c) Avaliação de Impacto: mede o efeito do programa nos participantes, por meio da comparação dos seus resultados com uma estimativa do que teria acontecido na sua ausência.
- d) Stufflebeam e Shinkfield (2007) apontam quatro usos da avaliação:
 - 1. Avaliações formativas para aperfeiçoamento. Com o fornecimento de informações para o desenvolvimento do produto ou serviço, assegurando sua qualidade ou aperfeiçoando-o;
 - 2. Avaliações somativas para a prestação de contas. Fornecem um julgamento geral do avaliado, prestando contas do sucesso ou fracasso, informando consumidores sobre a qualidade e segurança do produto ou serviço;
 - 3. Avaliações para auxiliar na disseminação. Auxilia os desenvolvedores a demonstrar produtos e serviços, e ajuda consumidores a decidir pela sua adoção e aquisição. Essa avaliação tem que ser comparativa com competidores;
 - 4. Avaliações para esclarecimento posterior. Novos conhecimentos que surgem de revelações dadas por avaliações.

A avaliação orientada ao consumidor é somativa por natureza (DILLE; MEZACK, 1991; EHRMAN, 1990; WESTBROOK, 1997, *apud* WALKER, 2005). Ely e Plomp (1996) afirmam que a separação da avaliação em formativa e somativa é útil para distinguir entre avaliação orientada aos padrões do seu desenvolvedor, autor ou divulgador daquela orientada ao consumidor, administrador ou professor. Os autores destacam que o avaliador que assume a responsabilidade pela avaliação somativa deve informar aos consumidores o mérito do programa.

Para Russ-Eft e Preskill (2001), a realização da avaliação só se justifica se houver a verdadeira intenção de uso de seus resultados. O autor, ainda, afirma que, quando avaliações são feitas e não há esforço ou intenção de se usar seus resultados, aqueles que participaram dela se sentem enganados e a organização perde uma oportunidade de aprender sobre suas práticas, porém, os avaliadores podem se deparar com fatos que impeçam a utilização dos resultados da avaliação, como (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001):

- a) Alterações de clientes durante a avaliação ou envolvimento limitado desses clientes;
- b) Alterações na organização avaliada durante a avaliação;
- c) Comprometimento da credibilidade do avaliador;
- d) Mudanças políticas;
- e) Canais de comunicação insuficientes com a organização;
- f) Atraso da informação da avaliação.

Dois procedimentos distintos são identificados por Scriven (1967, *apud* BOLTON, 1975), sendo avaliação intrínseca e avaliação extrínseca. A avaliação intrínseca preocupa-se mais com os componentes do programa ou produto do que com os resultados ou efeitos, e é descrita como a avaliação dos meios pelos quais os objetivos são realizados. Exemplos de atividades de avaliação intrínseca incluem: exame do currículo, das instalações físicas e da competência de docentes. Já a avaliação extrínseca se preocupa com a avaliação dos efeitos do programa, principalmente sobre os alunos, embora os docentes, pais e outros devam também ser considerados.

Russ-Eft e Preskill (2001) destacam o crescimento do número de organizações que estão criando unidades ou grupos de avaliação interna. Isso demonstra que cada vez mais os indivíduos estão sendo solicitados a avaliar seus próprios programas, processos, produtos e projetos. Os autores destacam diversas vantagens e desafios na condução de avaliações internas (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001, p. 35):

- Há maior chance de que a avaliação seja preparada para as necessidades de informação dos membros da organização;
- Haverá maior acesso aos dados;
- Os membros da organização podem desenvolver perícia em avaliação;
- Há maior chance da avaliação se tornar uma prática sustentável e institucionalizada, integrada com outras tarefas e planos estratégicos;
- Os resultados da avaliação têm maior probabilidade de serem usados para a tomada de decisões e ações;
- Conhecimento sobre a organização e seus membros pode fornecer melhor visão sobre o desenho, implementação e resultados da avaliação.⁴⁰

⁴⁰ “- *There is a greater likelihood that the evaluation will be tailored to the information needs of organization members. – There will be greater access to data. – Organization members can develop evaluation expertise. – There is a greater chance of evaluation becoming a sustained, institutionalized practice that is integrated with other work tasks and strategic planning. – The evaluation results have a greater probability of being used for decision making and action. – Knowledge of the organization and its members may provide greater insights into the evaluation’s design, implementation, and results.*”

O avaliador interno pode enfrentar mais resistência se a organização tem pouca experiência com avaliação e, além disso, políticas organizacionais podem impedir a condução da avaliação e o uso de seus resultados; nesses casos, os avaliadores internos podem não ter credibilidade ou influência para conduzir a avaliação (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001). Já na avaliação externa, a maioria dos avaliadores são professores universitários, consultores independentes, ou firmas de consultoria especializados em pesquisa e avaliação, e as vantagens na sua aplicação são (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001, p. 36):

- Maior perícia em avaliação;
- Maior independência;
- Capacidade de ver todo o cenário e fornecer uma perspectiva diferente;
- Menor susceptibilidade de assimilação;
- Avaliação pode ser finalizada em momento mais adequado;
- Os membros da organização podem ser mais honestos com um avaliador externo;
- Maior credibilidade dos resultados.⁴¹

Entretanto, os avaliadores externos não conhecem com profundidade as políticas, procedimentos, sistema e cultura organizacionais. Dependem da cooperação dos membros da organização para obter acesso aos dados e indivíduos. A avaliação externa tem maior custo (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001).

A avaliação interna é conduzida pelo pessoal administrativo do avaliado, com foco nos programas e problemas relevantes para a sua administração (STUFFLEBEAM *et al*, 2000). A avaliação externa deve ser feita, preferencialmente, por avaliador que não pertença ao pessoal administrativo do avaliado e nem ser pago por entidade com interesses no sucesso ou no fracasso do programa (STUFFLEBEAM *et al*, 2000).

As avaliações interna e externa podem ser formativas ou somativas. Scriven (1967, *apud* BOLTON, 1975) sugere uma avaliação híbrida que envolva uma combinação das duas abordagens (intrínseca e extrínseca). A avaliação híbrida começa com a formulação da meta usada mais como guia do que como compromisso absoluto para uma direção e, assim, não inibir o processo de avaliação. As metas devem ser reexaminadas e modificadas sempre que ocorrerem mudanças nas atividades. Indicadores da execução das metas devem ser listados e, quando não for possível, deve-se considerar quando e onde podem surgir. A análise híbrida

⁴¹ “- Increased evaluation expertise. – Greater independence. – Ability to see the whole picture and provide a different perspective. – Less susceptibility to cooptation. – Evaluation may be completed in a more timely way. – Organization members may be more honest with an outsider. – Greater credibility of the findings.”

deve ser consistente para julgar se as metas, conteúdo do programa ou curso e os indicadores de execução são compatíveis.

O critério para a formulação de meta e análise de consistência é baseado na modificação feita por Scriven na tricotomia criada por Bloom, Englehard, Furst, Hill e Krathwohl (1956) e Krathwohl, Bloom e Masia (1964) envolvendo variáveis cognitivas, afetivas e psicomotoras (BOLTON, 1975). Assim, Scriven divide a área cognitiva em conhecimento e compreensão. Variáveis afetivas tornam-se motivacionais e variáveis motoras tornam-se variáveis físicas ou não mentais.

Os valores e os custos também são abordados na metodologia de Scriven. Valores incluem julgamentos morais sobre os procedimentos de uma avaliação e custos se referem ao uso dos recursos (SCRIVEN, 1967, *apud* BOLTON, 1975).

Na metodologia de Scriven (1967, *apud* BOLTON, 1975), as metas escritas ou implícitas, devem ser, primeiramente, ordenadas para formar a base da qual objetivos adequados são derivados. Essas metas são flexíveis e podem ser modificadas à medida que o programa segue novas direções, isso permite que resultados pretendidos ou não entrem na avaliação. Em virtude do modelo de Scriven não iniciar com objetivos como padrões cuja realização é medida, a falta de objetivos bem formulados como um pré-requisito para a avaliação do programa não consiste em um problema.

Scriven, igualmente, criou e descreveu o conceito de avaliação sem referência a objetivos, “[...] na qual o avaliador, intencionalmente ignora os objetivos enunciados de um programa e busca todos os seus efeitos, independentemente de qualquer retórica relativa ao que o programa pretendia produzir.” (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978, p. 106). Na avaliação sem referência a objetivos, não há efeitos colaterais a serem examinados, já que os dados sobre todos os efeitos são igualmente importantes e a vantagem é que o avaliador pode descobrir efeitos importantes não previstos que não percebidos quando os objetivos são estabelecidos na avaliação (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978). “Scriven propõe a avaliação sem referência a objetivos como um poderoso complemento à avaliação com referência a objetivos.” (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978, p. 106).

O Modelo de Comparação de Etapas amplia as idéias iniciais de Scriven e apresenta uma lista de verificação com nove passos que os avaliadores deveriam seguir (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978, p. 107):

1. Caracterização da natureza do programa a ser avaliado;
2. Esclarecimento sobre a natureza da conclusão a que se pretende chegar por meio da avaliação;
3. Estimativa das evidências de relações de causa e efeito entre as variáveis dependentes e independentes de programa;
4. Verificação abrangente de todas as conseqüências do programa;
5. Determinação e estimativa dos critérios de valor e dos pressupostos filosóficos relativos ao programa;
6. Estimativa de vários tipos de custos do programa;
7. Identificação e estimativa das alternativas concorrentes do programa;
8. Identificação dos elementos do programa e estimativa das necessidades capazes de determinar o impacto em potencial do programa;
9. Conclusão sobre o valor do programa.

Os passos podem ser cumpridos em qualquer seqüência, mas é fundamental que todos sejam cumpridos para que o Modelo de Comparação de Etapas seja corretamente implementado. O avaliador pode retornar ao Modelo diversas vezes, sendo que os ciclos iniciais são de avaliação formativa e o último ciclo é de avaliação somativa (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978).

Uma lista de verificação pode ser usada para avaliar produtos, produtores e projetos e se “[...] constituirá em um instrumento extremamente versátil para determinar a qualidade de todos os tipos de atividades e produtos educacionais, sobretudo porque o conceito de produto [...] é muito amplo, cobrindo processos e instituições, bem como instrumentos técnicos.” (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978, p. 14).

A lista de verificação reflete a visão de Scriven de que avaliação tem múltiplas dimensões, deve se dirigir a valores pertinentes, deve aplicar múltiplas perspectivas, envolver múltiplos níveis de mensuração, deve usar múltiplos métodos, e normalmente deve culminar na conclusão da avaliação⁴² (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007, p. 380).

Os itens da lista de verificação, apresentados a seguir, devem ser marcados numa escala de cinco pontos (de 0 a 4), sendo que um item da lista será considerado satisfatório quando seu score for 2 ou acima de 2 (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1978, p. 20-30):

⁴² “The checklist reflects Scriven’s view that evaluations has multiple dimensions, must address pertinent values, should employ multiple perspectives, involves multiple levels of measurement, should use multiple methods, and usually should culminate in a bottom-line evaluative conclusion.”

Necessidade (Justificativa) – [...] Determinar se o produto satisfaz a uma necessidade genuína ou se é pelo menos um desejo defensável, o que é uma alternativa mais fraca. [...]

Mercado (Difusão) – [...] planos de disseminação que assegure um mercado; [...] deve ser claro e viável em termos de recursos disponíveis, engenhoso e inteligente no uso dos recursos, e relacionado com as necessidades. [...]

Desempenho (Verdadeiros Experimentos de Campo) – [...] Enfatiza a necessidade de dados de campo que se refiram (a) à versão final de (b) aos usuários típicos que estão (c) operando sem produtor ou outra assistência (especial), num (d) quadro de referência temporal típico. [...]

Desempenho (Verdadeiro Consumidor) – [...] Haverá freqüentemente vários grupos de consumidores de um certo produto, cada um interessado em diferentes aspectos deste. [...]

Desempenho (Comparações Cruciais) – [...] Necessidade da apresentação de dados em relação ao desempenho comparativo de produtos criticamente competitivos. [...]

Desempenho (Longo Prazo) – Um acompanhamento é quase sempre desejável e frequentemente crucial, de vez que certos efeitos colaterais indesejáveis podem levar certo tempo para aparecer, e bons resultados desaparecem logo. [...]

Desempenho (Efeitos Colaterais) – Deve haver uma busca sistemática, habilidosa e independente de efeitos colaterais, durante, no final e depois do produto. [...]

Desempenho (Processo) – A observação do processo é necessária embora a ênfase no resultado seja de primeira importância. Ela pode substantiar ou invalidar (a) certas descrições do produto, (b) as alegações causais envolvidas na avaliação (de que os ganhos foram devidos ao produto), ou (c) pode tangenciar questões morais que têm força preemptiva em qualquer interação social, como a educação. [...]

Desempenho (Causação) – [...] deve-se mostrar que os efeitos relatados não podiam ser razoavelmente atribuídos a algo diferente do produto. [...]

Desempenho (Significância Estatística) – [...] É inútil sem o item seguinte. [...]

Desempenho (Significância Educacional) – A significância estatística é uma necessidade, mas é facilmente obtida sem que os resultados tenham alguma significância educacional, especialmente (a) pelo uso de um n grande, (b) pelo uso de instrumentos que testam meramente ganhos vocabulares, (c) ou pela medida de ganhos não generalizáveis. [...] O avaliador precisa analisar os ganhos nos escores brutos revelados por cada item; em seguida, ele ou ela deve fazer um juízo independente, competente de que ganhos daquele tamanho naqueles itens representam um resultado educacionalmente significativo. [...]

Custos e Custo-Eficácia – Os dados de custo devem ser: abrangentes [...] que cubram manutenção, bem como custos de capital, custos psíquicos e monetários, custos de atualização no serviço de ajudantes necessários, custos diretos e outros verificados [...] estimativas de custos e custos reais [...] deveriam ser verificadas independentemente [...] e separados [...] os custos devem, evidentemente, ser oferecidos aos competidores críticos, com o acréscimo da advertência para incluir os custos de oportunidade). [...]

Apoio Continuado – [...] procedimento sistemático para atualizá-lo e aprimorá-lo à luz da experiência de campo pós-marketing.

A lista de verificação serve para a obtenção de informações relativas a (SCRIVEN, 1991):

- a) Descrição. No início da avaliação, normalmente, o avaliador só possui descrições dadas pelo cliente sobre o avaliado. No decorrer da avaliação, informações dadas por outras pessoas são coletadas e observações e testes são feitos. Apenas as informações mais precisas devem permanecer no processo de avaliação, mas as outras também devem ser armazenadas, pois evidenciam onde se localizam os problemas para o relatório final;
- b) Antecedentes e contexto. Inclui a identificação de clientes, consumidores, informações necessárias a eles, função esperada e natureza do avaliado, desempenho atual e esperado, expectativas com a avaliação, tipo desejado de avaliação, recursos disponíveis

para a avaliação, história do programa, sua relação com outros programas, entre outros fatores;

- c) Consumidor. Quem é impactado pelos efeitos diretos ou indiretos do avaliado, incluindo consumidores potenciais;
- d) Recursos. O que está disponível para uso pelo ou para o avaliado, como, por exemplo, dinheiro, experiência e tecnologia;
- e) Valores. Padrões para converter fatos em conclusões;
- f) Processo. Envolve tudo associado com o avaliado, mas não causado por ele, algo causado pelo avaliado que ainda é interno (como por exemplo, a motivação do pessoal administrativo) e aspectos da natureza do avaliado e não apenas suas operações;
- g) Resultados. Os efeitos esperados e inesperados produzidos pelo avaliado;
- h) Custos. Relação entre recursos financeiros, tempo e espaço;
- i) Comparações. Com opções alternativas, chamados competidores críticos, conhecidos e desconhecidos, disponíveis e possíveis de serem construídos. Os competidores críticos são os que produzem efeitos semelhantes ou melhores com custos menores, e efeitos melhores com um custo extra compensador;
- j) Generalidade. Validade externa, utilidade quando usado por ou para outras pessoas, lugares e momentos;
- l) Significância. Consiste na síntese de todos os itens anteriores;
- m) Recomendações. Item que pode ser ou não solicitado;
- n) Relatório. Deve conter uma mensagem de senso comum;
- o) Meta-avaliação. É o passo para o segundo nível de avaliação, é a avaliação do primeiro nível da avaliação.

Scriven (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007) criou a lista de verificação para auxiliar na coleta de evidências para a atribuição de escores, ordem, classificação e divisão. O método escore envolve a atribuição de números para um avaliado, que representam a soma de pontos de qualidade. Os avaliados podem ser ordenados de acordo com seus escores, indicando o mérito dos avaliados comparados entre si. A classificação é dada com a atribuição de conceitos aos escores dos avaliados, como, por exemplo, escore 10 tem conceito A, escores de 7 a 9 têm conceito B. Isso facilita um melhor julgamento do mérito do avaliado. A divisão envolve a distribuição de recursos limitados entre os avaliados.

2.7.2 Meta-avaliação

O último item na lista de verificação é a meta-avaliação, introduzida por Scriven em 1968, enfatizando que o avaliador tem a obrigação profissional de submeter sua avaliação à avaliação (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 2007). “Meta-avaliação é a avaliação das avaliações – indiretamente, a avaliação dos avaliadores – e representa uma obrigação ética e científica quando a credibilidade de outros está envolvida.”⁴³ (SCRIVEN, 1991, p. 228). A meta avaliação auxilia o avaliador a detectar problemas, a assegurar a qualidade, integridade e aplicabilidade de sua avaliação e a identificar as suas limitações.

2.8 Constructos para avaliação educacional

Para Scriven (1966) a distinção entre desejos e necessidades é importante: desejos (ou demandas) são o que as pessoas acreditam que irão gostar ou se beneficiar e podem não ser necessidades; enquanto as necessidades podem não ser reconhecidas como tal, mas devem realmente produzir benefícios. Indivíduos estão direta ou indiretamente interessados na oferta de programas de especialização para executivos, sendo especialistas, administradores dos programas, alunos, professores e empregadores. Cada grupo com suas próprias expectativas e necessidades, que não necessariamente são as mesmas.

Wajeed e Micceri (1997) afirmam que os atributos mais importantes para os alunos no momento da escolha de um programa MBA ou de uma instituição de ensino são a assistência financeira, o custo, a localização do *campus*, as oportunidades de carreira, a reputação acadêmica da instituição, o tamanho do *campus* e do corpo docente. Os estudantes neozelandeses e os norte-americanos apontaram a reputação acadêmica como atributo mais importante em um curso (JOSEPH; JOSEPH, 1997; FORD; JOSEPH; JOSEPH, 1990; *apud* IKEDA *et al*, 2003). Ikeda *et al* (2003) concluíram que os alunos consideram mais importante em um programa MBA a reputação da escola do que o corpo docente e o conteúdo programático.

A pesquisa de Bacellar e Ikeda (2005) teve como objetivos: (1) averiguar quais os objetivos e expectativas dos alunos em relação ao curso de MBA; (2) avaliar quais os atributos

⁴³ “*Meta-evaluation is the evaluation of evaluations – indirectly, the evaluation of evaluators – and represents an ethical as well as a scientific obligation when the welfare of others is involved.*”

considerados mais importantes para um curso de MBA e (3) verificar se existem perfis característicos para definir uma tipologia de alunos baseada nos atributos escolhidos como os mais importantes. Os resultados encontrados foram:

Quanto ao primeiro, os resultados obtidos permitem afirmar que existe uma multiplicidade de objetivos declarados pelos alunos [...] foram observadas necessidades de segurança, sociais, de auto-estima e de auto-realização, embora este último grupo não tenha ocorrido com grande frequência. [...] Para o segundo objetivo, a segunda fase da pesquisa mostrou que, na média, os atributos mais importantes dentre os pesquisados foram “Aprender coisas novas para aplicar no trabalho”, “Fazer um *networking* interessante” e “Ter uma aula estimulante”. Os menos valorizados foram “Ter aula com um professor de renome” e “Infra-estrutura da universidade”. [...] No que se refere ao terceiro e último objetivo, foram observados quatro diferentes perfis quanto à atribuição de importância aos atributos pesquisados. Embora todos tenham assinalado o atributo “Aprender coisas para aplicar no trabalho” como o mais importante, existem diferenças entre as posições dos demais atributos para cada grupo. Dois grupos valorizam em segundo lugar o atributo “Ter uma aula estimulante” enquanto um dos grupos confere maior importância ao atributo “Receber um diploma valorizado pelo mercado” e outro ao atributo “Fazer um *networking* interessante”. [...] Para um dos grupos o atributo relacionado ao *networking* aparece em último lugar em importância.

Ikeda *et al* (2003) pesquisaram as expectativas e os atributos considerados mais importantes pelo público-alvo de programas MBA. Identificaram que os atributos mais considerados no momento da escolha de um curso ou de uma instituição de ensino são: reputação, corpo docente, infraestrutura, custo, oportunidade de carreira e localização. Também observaram que os candidatos a esses cursos esperam se desenvolver como profissionais, atualizar-se e aprofundar conhecimentos por meio de debates e estudos de casos, tendo como foco a aplicação prática. O Quadro 4 apresenta os atributos pesquisados por outros autores:

Quadro 4 – Atributos importantes em um programa

Murphy (1981)	Yavas e Shemwell (1996)
<ul style="list-style-type: none"> - Aparência física do <i>campus</i>. - Colocação no mercado de trabalho. - Convívio social. - Custo. - Distância de casa. - Extensão do <i>campus</i>. - Localização do <i>campus</i>. - Moradia e condições de vida. - Reputação acadêmica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção dos professores. - <i>Campus</i> atraente. - Localização adequada. - Preço da matrícula. - Preparação para obter sucesso na carreira. - Programas de esporte. - Qualidade das aulas. - Reputação da instituição. - Serviço de colocação no mercado.
Wajeed e Micceri (1997)	Abramson e Damewood (2000)
<ul style="list-style-type: none"> - Assistência financeira aos alunos. - Custo. - Localização do <i>campus</i>. - Oportunidades de carreira para os alunos. - Reputação acadêmica da instituição. - Tamanho do <i>campus</i> / corpo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nível dos professores e pesquisadores. - Programas de esporte. - Qualidade da educação. - Reputação acadêmica dos professores. - Reputação da instituição.

continua

continuação

Henning-Thurau, Langer e Hansen (2001)	Folha de São Paulo (2002)
<ul style="list-style-type: none"> - Atenção com o estudante. - Exames e avaliações. - Infraestrutura. - Motivação e competência dos professores. - Nível do ensino oferecido. - Serviços administrativos. - Variedade, estrutura e relevância de seminários e conferências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitação no mercado de trabalho. - Boa localização. - Mensalidade / custo. - Qualidade do corpo docente. - Tradição e renome da instituição.

FONTE: IKEDA *et al*, 2003, p. 19

Bandeira *et al* (1998) tinham como objetivo propor um instrumento de avaliação da qualidade de cursos de pós-graduação. Os resultados da pesquisa mostraram que o constructo Valor do Curso é visto como o mais relevante para explicar a nota geral do curso, comparado com os constructos Qualidade dos Professores e Qualidade das Disciplinas. Todos os constructos utilizados na pesquisa e seus significados são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Outros atributos

<u>Atributo: Qualidade dos Professores</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Domínio dos assuntos tratados. 2. Clareza na exposição. 3. Objetividade na abordagem dos temas. 4. Coerência na distribuição do tempo. 5. Capacidade para esclarecer dúvidas. 6. Habilidade para criar interesse pelo assunto. 7. Pontualidade. 8. Preparo adequado das aulas. 9. Uso adequado dos recursos audiovisuais e instrumentos de apoio didático. 10. Disponibilidade para atender alunos fora do horário de aulas. 	<u>Atributo: Perfil da Turma</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nível de preparação dos colegas da turma. 2. Participação dos colegas nas discussões em sala. 3. Relacionamento entre colegas. 4. Relacionamento com professores.
<ol style="list-style-type: none"> 11. Tratamento cordial e respeitoso. 12. Aceitação de pontos de vista contrários. 13. <i>Feedback</i> regular aos alunos sobre seu aproveitamento. 14. Justiça na avaliação do desempenho dos alunos 15. Cumprimento do cronograma das aulas. 	
<u>Atributo: Qualidade das Disciplinas</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilidade das disciplinas para a capacitação profissional. 2. Distribuição equilibrada das disciplinas durante o curso. 3. Coerência entre carga horária destinada a cada disciplina e o seu conteúdo. 4. Adequação das disciplinas aos objetivos do curso. 5. Conteúdo das disciplinas. 6. Atualidade dos temas abordados. 7. Qualidade da bibliografia utilizada. 8. Atualidade da bibliografia utilizada. 9. Equilíbrio entre teoria e prática. 10. Horário de aulas convenientes. 11. Volume adequado de atividades extraclasse. 	<u>Atributo: Análise de Valor</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relação entre tempo investido e benefícios obtidos. 2. Relação entre custo monetário e benefícios obtidos.

continua

continuação

<u>Atributo: Aspectos Tangíveis</u>	<u>Atributo: Qualidade da Secretaria</u>
1. Instalações físicas adequadas (confortáveis, arejadas, iluminadas).	1. Qualidade das informações recebidas.
2. Localização de fácil acesso.	2. Atendimento prestado pelos funcionários.
3. Ambiente externo com pouco ruído.	3. Entrega dos documentos no prazo.
4. Equipamentos didáticos modernos.	4. Competência dos funcionários.
5. Equipamentos em perfeito estado de funcionamento.	
6. Qualidade do material impresso.	

FONTE: BANDEIRA *et al*, 1998, p. 15

Moraes *et al* (2006) discutiram os principais fatores considerados pelos executivos na escolha por um programa de extensão, pesquisando 150 estudantes da FGV-EAESP. Concluíram que o prestígio da escola, a aplicabilidade do conteúdo ministrado e o foco teórico-prático do curso foram os fatores essenciais para a escolha do curso de extensão pelos pesquisados. O preço do curso não foi apontado por nenhum estudante como um dos fatores decisivos para a sua escolha pelo curso. Na Tabela 2, são apresentados os fatores para escolha por programa a cursar propostos por Moraes *et al* (2006).

Tabela 2 – Importância atribuída aos possíveis fatores de seleção de curso de extensão

Fator	Pontos
Prestígio da instituição	290
Aplicabilidade imediata	236
Enfoque prático	208
Aplicabilidade no longo prazo	152
Enfoque teórico	127
Prestígio dos professores	116
Apoio financeiro da empresa	98
Horário do curso	70
Carga horária	59
Didática dos professores	44
Tempo de duração	40
Infraestrutura	23
Localização	21
Preço do curso	11
Atendimento da secretaria	5

FONTE: MORAES *et al* (2006, p. 10)

Igarashi *et al* (2008) propuseram um modelo híbrido de avaliação da qualidade de um programa de pós-graduação em contabilidade, incluindo os aspectos mencionados no Quadro 6.

Quadro 6 – Aspectos identificados no modelo híbrido

<u>1 Infraestrutura / administração</u> 1.1 Espaço físico 1.2 Sistema de informação 1.3 Coordenação 1.4 Pessoal de apoio 1.5 Serviço de apoio 1.6 Credenciamento docente
<u>2 Docentes</u> 2.1 Experiência 2.2 Transmissão de conhecimentos 2.3 Formação 2.4 Dedicção 2.5 Reconhecimento 2.6 Disponibilidade
<u>3 Ensino</u> 3.1 Grade curricular 3.2 Sinergia com a graduação 3.3 Qualificação dos alunos 3.4 Qualidade da dissertação e da defesa
<u>4 Pesquisa</u> 4.1 Recursos 4.2 Produção intelectual 4.3 Linhas de pesquisa 4.4 Participação discente
<u>5 Extensão</u> 5.1 Convênios / Parcerias 5.2 Produção técnica e tecnológica
<u>6 Relação com ambiente externo</u> 6.1 Alunos 6.2 Representações (aspectos políticos) 6.3 Ser bem conceituado 6.4 Marca 6.5 Inserção social

FONTE: IGARASHI *et al* (2008)

Os constructos para avaliação de programas anteriormente apresentados foram resultantes de pesquisas no seu público-alvo. E como esta tese é fundamentada na avaliação orientada ao consumidor (usuário) de Michael Scriven, esses constructos formaram a base para a seleção dos que serviram para a construção dos instrumentos de coleta de dados. É possível observar que existem semelhanças entre os diversos constructos utilizados por diferentes autores. Sendo assim, o conjunto de constructos selecionados para esta pesquisa é resultante da combinação dos constructos identificados na revisão da literatura, excluindo-se as semelhanças entre eles. Os constructos selecionados são classificados em internos e externos. Os constructos internos são: Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma e Infraestrutura, e os constructos externos são Reputação, Custo, Mercado de Trabalho, Localização e Análise de Valor. Esses constructos selecionados servirão de base para a

construção das hipóteses da pesquisa e elaboração dos instrumentos de coleta de dados descritos no capítulo 3 da tese.

2.9 Sumário

Tendo em vista que a questão de pesquisa e os objetivos desta tese estão voltados para a satisfação de necessidades de alunos, a abordagem orientada ao consumidor é a que foi aplicada, tendo Michael Scriven como autor de principal referência. A avaliação orientada ao consumidor defende que o avaliador deve julgar se o alcance dos objetivos irão contribuir para o bem-estar dos usuários e ajudá-los a escolher entre programas concorrentes. O objetivo da pesquisa é analisar as variáveis de avaliação de programas de especialização prevalentes segundo a visão de especialistas que são aderentes aos modelos de decisão e de avaliação dos participantes.

A apresentação, na revisão da literatura, dos constructos para avaliação educacional em pesquisas semelhantes, tornou possível a seleção daqueles que integraram os instrumentos de coleta de dados para esta tese e, conseqüentemente, testar hipóteses e atender aos objetivos estabelecidos. Também nesse capítulo, foi abordada a educação executiva no Brasil, no que se refere à distinção de seus diferentes tipos, características e exigências normativas. Destacou-se que, no Brasil, o MBA é um curso de especialização e faz parte dos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

No próximo capítulo são apresentadas as hipóteses de pesquisa e descritas as etapas de entrevistas, a técnica *Delphi* e os questionários utilizados. Os procedimentos estatísticos usados também são detalhados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O propósito deste capítulo é descrever a abordagem metodológica usada na condução do estudo. São apresentadas as hipóteses operacionais da pesquisa, uma descrição das técnicas empregadas nas etapas do trabalho e o desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa.

3.1 Hipóteses e técnicas empregadas

Michael Scriven é o maior defensor da avaliação orientada ao usuário, isto é, baseada nas necessidades dos consumidores (RUSS-EFT; PRESKILL, 2001). Convém aqui lembrar que consumidores são todos os usuários dos resultados da avaliação educacional. A avaliação orientada ao usuário sustenta o objetivo geral da tese de analisar as variáveis de avaliação de programas de especialização prevalecentes segundo a visão de especialistas que são aderentes aos modelos de decisão e de avaliação dos participantes. Os usuários pesquisados na tese foram especialistas, empregadores, professores, alunos e administradores de programas de especialização para executivos. Conhecer as expectativas e necessidades do público-alvo e os atributos considerados mais importantes na oferta de um programa de pós-graduação para executivos é parte essencial na dinâmica do trabalho de um gestor.

Segundo Ikeda *et al* (2003, p. 17) “o estudo das expectativas está relacionado com o esclarecimento dos aspectos que são considerados importantes pelo público-alvo; o gestor deve fixar-se, sobretudo, em atender às expectativas relacionadas ao que é mais relevante ao seu mercado.” Os autores, ainda, afirmam que “[...] da expectativa dependem a percepção de qualidade e a satisfação, que contrapõem o que se espera de um produto com aquilo que realmente é entregue, isto é, com a experiência real vivenciada no uso do produto.” (IKEDA *et al*, 2003, p. 17-18). Essa pesquisa busca questionar quais são as percepções dos usuários e consumidores de programas de especialização para executivos sobre os constructos de avaliação da qualidade selecionados na revisão de literatura e apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Constructos de avaliação de qualidade selecionados

Constructos internos	Constructos externos
Corpo Docente Qualidade das Disciplinas Perfil da Turma Infraestrutura	Reputação Custo Mercado de Trabalho Localização Análise de Valor

Para que os objetivos específicos da tese fossem alcançados, foram formuladas seis hipóteses operacionais. Segundo Gall *et al* (1996, p. 50), “uma hipótese é uma previsão falível sobre fenômenos observáveis que é baseada nos constructos da teoria e nas suas relações presumidas.”⁴⁴ Para Martins (2002, p. 41), “Nem todos os tipos de pesquisa necessitam da formulação de hipóteses. Entretanto, nos estudos em que é possível enunciá-las, obtém-se vantagens metodológicas, em função de as hipóteses possuírem a função de orientar e balizar o pesquisador na condução do trabalho.”

Alguns estudos da revisão da literatura sustentam a primeira e a segunda hipóteses. Para Judge (1995), o *status* da instituição de ensino nem sempre reflete sua verdadeira qualidade. A metodologia usada nos *rankings* de melhores escolas é criticada por pesquisadores em avaliação educacional por atribuírem mais valor à qualidade dos alunos do que à qualidade dos programas (TRACY; WALDFOGEL, 1997). Além disso, pesquisadores concluíram que a aprendizagem e a experiência escolar são mais importantes do que o prestígio da instituição de ensino (JAMES *et al*, 1989). Sendo assim, as duas primeiras hipóteses são apresentadas:

H₁: Os professores percebem mais valor nos constructos internos (Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Infraestrutura) do que os alunos, administradores de programas e empregadores;

H₂: Os especialistas percebem mais valor nos constructos internos (Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Infraestrutura) do que os alunos, administradores de programas e empregadores.

A pesquisa de Ikeda *et al* (2003) identificou que os alunos valorizam mais em um programa MBA a reputação da escola do que o corpo docente e o conteúdo programático. Essa é a fundamentação para a terceira hipótese:

⁴⁴ “A hypothesis is a testable prediction about observable phenomena that is based on a theory’s constructs and their presumed relationships.”

H₃: Os alunos percebem mais valor nos constructos externos (Reputação, Custo, Mercado de Trabalho, Localização e Análise de Valor) do que professores, administradores de programas e especialistas.

Os alunos egressos dos programas listados nos *rankings* são os preferidos pelos empregadores nos processos de admissão (WUORIO, 2001). O prestígio e a seletividade da instituição são interpretados por empregadores como indicadores da provável aptidão dos alunos (JAMES *et al*, 1989). Sendo assim, surge a quarta hipótese:

H₄: Os empregadores percebem mais valor nos constructos externos (Reputação, Custo, Mercado de Trabalho, Localização e Análise de Valor) do que especialistas e professores.

Os estudantes citam os *rankings* como a mídia mais influente na escolha por um programa a cursar (WUORIO, 2001). Segundo Moraes *et al* (2006), os programas escolhidos por executivos são os que lhes proporcionam credenciais externas valorizadas pelo mercado de trabalho. Wajeed e Micceri (1997) concluíram que a maioria dos atributos considerados mais importantes para os alunos no momento da escolha de um programa MBA ou de uma instituição são externos (custo, localização do *campus*, oportunidades de carreira e reputação). Desse contexto a quinta hipótese foi estabelecida:

H₅: Os alunos percebem mais valor nos constructos externos (Reputação, Custo, Mercado de Trabalho, Localização e Análise de Valor) do que nos internos (Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Infraestrutura) para o modelo de decisão por programa de especialização a cursar.

Entretanto, para a avaliação do programa de uma instituição, a maioria dos alunos pesquisados por Abramson e Damewood (2000) apontou o corpo docente e a qualidade da educação como fatores mais importantes. Com isso, uma sexta hipótese é apresentada:

H₆: Os alunos percebem mais valor nos constructos internos (Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Infraestrutura) do que nos externos (Reputação, Custo, Mercado de Trabalho, Localização e Análise de Valor) para a avaliação educacional.

Para permitir a investigação das hipóteses, foram cinco as técnicas para a coleta de dados utilizadas na pesquisa. A primeira delas é a pesquisa bibliográfica para a elaboração de uma revisão da literatura para a discussão da teoria relacionada à pesquisa.

Com a segunda técnica, buscou-se identificar, na plataforma teórica, os constructos para a avaliação educacional sobre a qualidade de programas de especialização para executivos e o valor de cada um na percepção de especialistas. Para tanto, foi utilizada a técnica *Delphi*, que é uma técnica científica que permite analisar dados qualitativos (GIOVINAZZO, 2001).

A terceira técnica envolveu a realização de entrevistas com alunos, professores, especialistas, empregadores e administradores de programas de especialização para executivos, para o levantamento, confirmação e melhor entendimento sobre a percepção de valor de cada constructo sob as múltiplas perspectivas.

Na quarta técnica, com a aplicação de um questionário, professores, alunos, administradores de programas e empregadores foram solicitados a atribuir valor aos constructos para avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivos identificados na segunda etapa.

Finalmente, com a quinta técnica, foi investigado o modelo de decisão dos alunos para a escolha do programa de especialização para executivos a cursar, com a aplicação de outro questionário. As técnicas utilizadas na pesquisa, seus participantes e objetivos são apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Técnicas da Pesquisa

3.2 A técnica *Delphi*

A confirmação da escolha da metodologia *Delphi* para aplicação nesta pesquisa “em confronto com outras técnicas de previsão deve se dar em função das características do estudo, tais como a inexistência de dados históricos, a necessidade de abordagem interdisciplinar e as perspectivas de mudanças estruturais no setor.” (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000, p. 56). Segundo Scriven (1991), pesquisas confiáveis sobre a aplicação da técnica *Delphi* em avaliação são necessárias.

A técnica *Delphi* foi desenvolvida no final dos anos 40, com base em trabalhos de Olaf Helmer e Norman Dalkar, pesquisadores da *Rand Corporation*, para aplicação em problemas

de natureza militar (VIANNA, 1989). Passou a ser disseminada no começo dos anos 60, com o objetivo original de desenvolver uma técnica para aprimorar o uso da opinião de especialistas na previsão tecnológica. Ao longo do tempo, a técnica passou a ser utilizada para previsão de tendências sobre os mais diversos assuntos. A *Delphi*:

[...] baseia-se no uso estruturado do conhecimento, da experiência, e da criatividade de um painel de especialistas, no pressuposto que o julgamento coletivo, quando organizado adequadamente, é melhor do que a opinião de um só indivíduo, ou mesmo de alguns indivíduos desprovidos de uma ampla variedade de conhecimentos especializados (GIOVINAZZO, 2001, p. 2).

O objetivo principal da técnica *Delphi* é tentar obter o mais confiável consenso entre os especialistas, por meio de respostas que traduzam o conhecimento, a experiência e a criatividade do grupo, embora nem sempre isso seja possível ou desejável (WRIGHT *et al*, 2001; KAYO, SECURATO, 1997).

Segundo Wright e Giovinazzo (2000, p. 55) a “[...] *Delphi* é bastante simples, pois trata-se de um questionário interativo, que circula repetidas vezes por um grupo de peritos, preservando o anonimato das respostas individuais.” Os autores explicam que, na primeira rodada, os especialistas recebem um questionário, ao qual são solicitados a responder individualmente, normalmente com respostas quantitativas apoiadas por justificativas e informações qualitativas. As vantagens e as desvantagens do uso da técnica *Delphi* apontadas por Wright *et al* (2001, p.3) são:

A metodologia demonstra-se bastante vantajosa, ao utilizar questionários e respostas escritas, exigindo dos respondentes mais reflexão e cautela do que uma discussão em grupo, além de ser facilmente registrada. Os custos de preparação são altos, mas por outro lado, não tem dispêndios com deslocamento de pessoal.

Alguns autores consideram que a técnica *Delphi* não produz resultados científicos, não sendo possível garantir a confiabilidade e a validade dos seus resultados e induzindo a decisões erradas (VIANNA, 1989). Mas, a seleção de especialistas mediante critérios objetivos e a utilização de abordagem sistemática para obtenção das informações dos especialistas garantem a objetividade científica exigida (CUNHA, 2007).

3.2.1 Seleção dos especialistas

Os especialistas são pesquisadores em avaliação educacional identificados por meio de busca de seus currículos pelo assunto (termo avaliação educacional) na Plataforma Lattes do CNPq, nas áreas de atuação de Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Multidisciplinar), de Ciências Humanas (Educação e Multidisciplinar), e de Ciências Exatas e da Terra (Probabilidade e Estatística), com distribuição em instituições públicas e privadas, e jornalistas com experiência em periódicos especializados em avaliação educacional.

Quanto ao número de respondentes, segundo Vianna (1989), alguns autores indicam um número de 10 a 20 pessoas, enquanto outros acreditam que o tamanho do grupo deva ser de 15 a 20 pessoas. Alguns autores estabelecem entre 10 e 15 participantes (alegam que o benefício proporcionado pela inclusão de mais elementos ao grupo é muito pequeno), enquanto outros citam entre 10 e 50 participantes, mas “fato concordante é que um número abaixo de 10 limita a análise das respostas e a confiança em funcionar como um consenso e em gerar informações relevantes e proveitosas.” (CUNHA, 2007, p. 129).

A aplicação da técnica *Delphi* para a identificação dos constructos para a avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivos foi desenvolvida com um painel composto por 12 especialistas (com código ES) e 3 rodadas não presenciais. Os selecionados foram convidados por meio de uma carta enviada por e-mail, solicitando resposta com a aceitação em participar. O processo foi realizado entre 14/04/2008 e 14/06/2008, desde o envio do convite até a data em que foi recebida a última resposta da terceira rodada. Informações detalhadas do processo e os resultados da *Delphi* são apresentados no Capítulo 4.

3.2.2 Elaboração do questionário da primeira rodada *Delphi*

O questionário, geralmente, é elaborado apresentando-se para cada questão uma síntese das principais informações conhecidas sobre o assunto e extrapolações para o futuro (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000). “Diferentes tipos de questões podem ser utilizados dependendo das necessidades específicas do estudo. Fato é que devem ser suficientemente claros e que exijam fundamentação de cada resposta.” (CUNHA, 2007, p. 130).

Existem muitas discussões acerca da construção do questionário, sendo que uma das principais é quanto ao seu tamanho. Não há regras rígidas para o tamanho do questionário, em razão da subjetividade e adoção de questões para fomentar reflexões coletivas. Wright *et al* (2001) recomendam que o número de questões não ultrapasse 25 e consideram que perguntas adicionais têm conteúdo menos relevante.

3.2.3 Tabulação e análise dos resultados recebidos

O tratamento estatístico das respostas das questões do questionário da *Delphi* consiste na definição de mediana e quartis (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000). Os resultados são apresentados aos participantes na rodada seguinte. O cálculo da média não é indicado, porque os valores atípicos da amostra podem distorcer seu resultado e, conseqüentemente, não refletir o consenso desejado dos participantes (WRIGHT *et al*, 2001).

A síntese das respostas de cada rodada da técnica *Delphi* fornece *feedback* para a rodada seguinte (CUNHA, 2007). “Esse *feedback* estabelecido entre as rodadas é fundamental para o sucesso desse método de previsão, pois possibilita a convergência das opiniões e o estabelecimento do consenso, embora existam casos de polarização de respostas.” (WRIGHT *et al*, 2001, p. 2).

3.2.4 Elaboração do questionário seguinte e *feedback*

Para elaborar o questionário para a segunda rodada, o pesquisador precisa analisar os resultados da primeira rodada e verificar a necessidade de incluir questões propostas pelos especialistas. As questões de baixa aceitabilidade pelos especialistas são retiradas do questionário da rodada seguinte (CUNHA, 2007). “A segunda rodada começa então, solicitando uma revisão das respostas com base na representação estatística dos resultados da primeira rodada, acrescentando-se justificativas às novas previsões, principalmente se elas divergirem da opinião geral da equipe de painelistas.” (WRIGHT *et al*, 2001, p. 2).

Segundo Vianna (1989), a estabilidade entre as rodadas é a condição necessária para o término da técnica *Delphi*. Nesse momento, rodadas adicionais não trarão contribuições à pesquisa. As rodadas são repetidas até se obter um consenso.

3.2.5 Conclusões gerais e relatório final

A partir do consenso do grupo de especialistas são processados os resultados da *Delphi*. No entanto, quanto ao número de rodadas do questionário: a grande maioria das pesquisas produzem, no máximo, quatro sessões, mas nada impede que se faça um número menor, desde que os objetivos tenham sido atingidos; um número maior não é aconselhável em virtude de restrições de tempo e pelo fato de não existirem mudanças de opinião significativas nas rodadas posteriores, conforme atestam experiências já realizadas (KAYO; SECURATO, 1997). Para Wright *et al* (2001, p. 2) “É impossível o *Delphi* ter menos de duas rodadas e normalmente não ultrapassa três etapas de respostas.”

Entretanto, o consenso não precisa acontecer sempre, pois, em algumas variações da técnica e conforme o tipo de informação desejada, o objetivo é exatamente gerar resultados conflitantes (KAYO; SECURATO, 1997).

3.3 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo envolve a realização de entrevistas e a aplicação de questionários. Nesse momento, é necessário abordar a população estudada, e posteriormente, são detalhadas as técnicas aplicadas na pesquisa de campo e o processo de obtenção de amostras em cada uma.

3.3.1 População

Na pesquisa quantitativa, amostragem refere-se ao processo de selecionar uma amostra de uma população definida com a intenção de que ela represente adequadamente a população. Para atingir a validade populacional, os pesquisadores devem selecionar a amostra randomicamente da população definida para a qual eles pretendem generalizar os resultados. Além disso, a amostra deve ter tamanho suficiente para reduzir a probabilidade de, embora selecionada randomicamente, ter características diferentes que a população da qual foi extraída (GALL *et al*, 1996).

A população de especialistas, alunos, professores, administradores e empregadores e a adoção de publicações com foco nos usuários de programas educacionais são coerentes com a teoria

de avaliação educacional orientada aos usuários de Michael Scriven (base conceitual). A população para as entrevistas e aplicação de questionários consistiu em:

- a) Os doze especialistas pesquisados na técnica *Delphi*, isto é, os pesquisadores em avaliação educacional identificados por meio de busca de seus currículos pelo assunto (termo avaliação educacional) na Plataforma Lattes do CNPq, nas áreas de atuação de Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Multidisciplinar), de Ciências Humanas (Educação e Multidisciplinar) e de Ciências Exatas e da Terra (Probabilidade e Estatística), com distribuição em instituições públicas e privadas, e jornalistas com experiência em periódicos especializados em avaliação educacional;
- b) Alunos ingressantes (cursando os primeiros seis meses do programa), alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas do programa cursados, professores e administradores, de todos os programas de Especialização em Finanças do *ranking* de 2007 da Revista Você S/A mencionados na Tabela 3. O *ranking* é a melhor alternativa disponível para o recorte da população, por selecionar as escolas pela qualidade e ser orientado ao consumidor, o que caracteriza ligação com a teoria de avaliação adotada na pesquisa. No *ranking* de 2007 da Revista Você S/A, não há representantes dos programas com pior colocação, e por isso, assume-se que podem existir diferenças entre os programas com melhores e piores colocações no *ranking*. Os alunos ingressantes, por terem recentemente optado por um programa a cursar entre os diversos existentes e por não terem tido tempo suficiente para avaliar o programa em curso, participaram da pesquisa para que fosse identificado o modelo de decisão dos alunos para a escolha por programa de especialização para executivos. Os alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas do programa cursado possuem suficiente e maior conhecimento dos programas para avaliá-los. Também buscou-se a experiência de professores dos programas classificados no *ranking* e administradores de todos os cursos de especialização das instituições mencionadas no mesmo *ranking*.

Tabela 3 – Especialização em Finanças

Colocação no ranking	Nome da escola (estado)	Nome do curso
1º.	FIA (SP)	MBA Finanças
2º.	IBMEC (SP)	MBA Finanças
3º.	UNITAU (SP)	Gerência Financeira e Controladoria
4º.	FDC (MG)	Especialização em Gestão com Ênfase em Finanças
5º.	FGV (RJ)	MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria
6º.	FUCAPE (ES)	MBA em Controladoria e Finanças
7º.	UNIFACS (BA)	MBA em Finanças Corporativas
8º.	FUNDACE (SP)	MBA em Controladoria e Finanças
9º.	UNIFACS (BA)	MBA em Finanças e Controladoria para Gestão de Negócios
9º.	IBMEC (MG)	MBA Finanças
11º.	UNIFAE (PR)	Especialização em Finanças
12º.	IBMEC (RJ)	MBA Executivo em Finanças
13º.	INPG (SP)	MBA em Finanças e Controladoria
14º.	IE/UFU (MG)	Finanças e Planejamento Empresarial
15º.	CEDEPE (PE)	MBA em Gestão Financeira e Contábil
16º.	EAUFBA (BA)	Especialização em Gestão de Negócios com Ênfase em Finanças
17º.	IBGEN (RS)	MBA em Finanças Empresariais e Gestão Bancária

FONTE: VOCÊ S/A, 2007

As diferenças existentes entre os programas listados no *ranking* ficam evidentes na Tabela 4. Programas com carga horária e valores distintos são listados no mesmo *ranking* de Especialização em Finanças.

Tabela 4 – Características dos programas

Nome da escola (estado)	Nome do curso	Valor do programa (em R\$)	Duração em horas	Alunos por turma
FIA (SP)	MBA Finanças	29.610,00	580	31 a 40
IBMEC (SP)	MBA Finanças	37.940,00	642	mais de 40
UNITAU (SP)	Gerência Financeira e Controladoria	7.410,00	700	21 a 30
FDC (MG)	Especialização em Gestão com Ênfase em Finanças	12.699,00	360	21 a 30
FGV (RJ)	MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria	12.700,00	432	31 a 40
FUCAPE (ES)	MBA em Controladoria e Finanças	9.800,00	390	21 a 30
UNIFACS (BA)	MBA em Finanças Corporativas	7.840,00	452	31 a 40
FUNDACE (SP)	MBA em Controladoria e Finanças	14.490,00	686	31 a 40
UNIFACS (BA)	MBA em Finanças e Controladoria para Gestão de Negócios	8.250,00	440	31 a 40
IBMEC (MG)	MBA Finanças	17.990,00	448	31 a 40
UNIFAE (PR)	Especialização em Finanças	8.179,60	440	31 a 40
IBMEC (RJ)	MBA Executivo em Finanças	21.900,00	396	31 a 40
INPG (SP)	MBA em Finanças e Controladoria	12.078,00	422	21 a 30
IE/UFU (MG)	Finanças e Planejamento Empresarial	4.980,00	432	31 a 40
CEDEPE (PE)	MBA em Gestão Financeira e Contábil	16.840,00	543	21 a 30
EAUFBA (BA)	Especialização em Gestão de Negócios com Ênfase em Finanças	6.990,00	420	31 a 40
IBGEN (RS)	MBA em Finanças Empresariais e Gestão Bancária	8.406,00	360	31 a 40

FONTE: VOCÊ S/A, 2007

- c) Empregadores, listados no *ranking* da Revista Você S/A, Edição Especial 2007, 150 Melhores Empresas para Você Trabalhar, e no *ranking* da Revista Exame Melhores & Maiores em 2007.

Para as amostras, com objetivo de obtenção de resultados em níveis minimamente defensáveis, na pesquisa de correlação é tradicional usar o mínimo de 30 casos; na pesquisa causal-comparativa e experimental deve haver ao menos 15 casos em cada grupo a ser comparado; e na pesquisa de observação é sugerido o mínimo de 100 casos em cada subgrupo maior e 20 a 50 em cada subgrupo menor cujos respondentes serão analisados (GALL *et al*, 1996). A seguir, as técnicas empregadas na pesquisa de campo e o processo de obtenção das amostras em cada uma são descritos.

3.3.2 Entrevistas

A entrevista foi o instrumento de coleta de dados para o levantamento, confirmação e melhor entendimento sobre a percepção de valor de cada constructo para a avaliação educacional sobre qualidade sob as perspectivas de especialistas, alunos, professores, empregadores e administradores de programas de especialização para executivos, e sobre o modelo de decisão dos alunos para a escolha do programa de especialização a cursar. “Entrevistas consistem em perguntas orais feitas pelo entrevistador e respostas orais dadas pelos participantes da pesquisa.”⁴⁵ (GALL *et al*, 1996, p. 289). A maior vantagem das entrevistas é a sua adaptabilidade, assim, o entrevistador pode aprofundar as respostas para obter mais informações e esclarecer dúvidas, e estabelecer uma relação de confiança com os entrevistados e, com isso, obter informações que os indivíduos provavelmente não revelariam por meio de outros métodos de coleta de dados (GALL *et al*, 1996).

Representantes dos grupos de especialistas, alunos, professores, administradores de programas de especialização para executivos e empregadores foram selecionados e convidados para entrevistas individuais. A amostra com número de três representantes de cada grupo foi suficiente para as entrevistas, evitando, assim, a repetição de respostas. Foi obtido o consentimento verbal de cada entrevistado para que seu nome, currículo, instituição com a qual possui vínculo e conteúdo da entrevista fossem divulgados. Cada entrevista teve

⁴⁵ “Interviews consist of oral question by the interviewer and oral responses by the research participants.”

duração média aproximada de uma hora. No Apêndice 14 é apresentado o roteiro de entrevista sobre avaliação educacional aplicado a especialistas, professores, administradores de programas e empregadores. Esse roteiro solicita a identificação do entrevistado, seu percurso acadêmico, sua percepção sobre constructos para a avaliação educacional e perguntas livres relacionadas ao tema. No Apêndice 15, é apresentado o roteiro de entrevista com os alunos. Esse roteiro solicita a identificação do entrevistado, seu percurso acadêmico, sua percepção sobre os mesmos constructos tanto para a avaliação educacional quanto para o modelo de decisão por programa de especialização a cursar, e perguntas livres relacionadas ao tema. As entrevistas completaram e confirmaram os resultados com os mesmos constructos usados na técnica *Delphi*. O período de entrevistas, desde o convite até a realização da última entrevista, ocorreu entre 02/08/2008 a 21/08/2008. No capítulo 4, é descrito o processo de seleção dos entrevistados, quem foram, como foram realizadas as entrevistas e um resumo das principais colocações apresentadas por cada entrevistado.

3.3.3 Questionários

Os questionários e as entrevistas são muito usados na pesquisa educacional para obter informação que não é diretamente observável. Esses métodos de coleta de dados geralmente abordam sentimentos, motivações, atitudes, crenças e experiências dos indivíduos (GALL *et al*, 1996).

Os questionários são documentos que perguntam as mesmas questões para todos os indivíduos da amostra. Gall *et al* (1996) afirmam que os respondentes normalmente controlam o processo de coleta de dados, pois respondem de acordo com sua conveniência, respondem aos itens em qualquer ordem, e fazem comentários. Os autores, ainda, destacam que os questionários são mais comumente usados na pesquisa quantitativa, pois são padronizados e altamente estruturados, o que é compatível com esse tipo de pesquisa.

“Com base na tipologia e objetivos da pesquisa, optou-se pelo uso do questionário como instrumento de coleta de dados primários, conhecidas as suas vantagens e também suas limitações.” (CUNHA, 2007, p. 135). Dois tipos de questionário foram usados nesta pesquisa em dois momentos e com objetivos distintos. O primeiro, chamado Avaliação Educacional (código Q1), foi aplicado a alunos (códigos A1 a A84), professores (códigos P1 a P55), empregadores (códigos E1 a E34) e administradores de programas de especialização (códigos

AD1 a AD34). O objetivo da aplicação do questionário Avaliação Educacional foi identificar a percepção de valor atribuída por categorias de participantes aos constructos para avaliação educacional sobre qualidade. O segundo questionário, chamado Modelo de Decisão dos Alunos (código Q2), foi aplicado somente a uma outra amostra de alunos (códigos AL1 a AL93), com a finalidade de conhecer o seu modelo de decisão para a escolha de programas de especialização a cursar para executivos. Os resultados com aplicação dos dois questionários serão confrontados e também comparados com as conclusões obtidas pela técnica *Delphi* e com os pontos principais levantados nas entrevistas.

3.3.3.1 Estruturação dos questionários

O primeiro questionário foi estruturado com os seguintes blocos:

- a) Identificação;
- b) Percurso acadêmico;
- c) Constructos para avaliação educacional sobre qualidade.

O segundo questionário foi estruturado com os seguintes blocos:

- a) Identificação;
- b) Percurso acadêmico;
- c) Constructos para o modelo de decisão para escolha do programa de especialização para executivos a cursar.

Além dos três blocos, foi deixado espaço adicional para que os respondentes pudessem registrar outros comentários que julgassem necessários. Foi garantido o sigilo sobre a identidade do respondente que o solicitou. No primeiro questionário, foi indagado aos pesquisados qual a sua percepção de valor sobre os constructos para avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivos. Para isso, foi solicitado aos pesquisados que conferissem nota em escala de 0 (zero) (para menos importante) até 10 (dez) (para mais importante), aos constructos baseados na teoria de avaliação educacional orientada ao consumidor e consensuados pelos especialistas com aplicação da técnica *Delphi*.

No segundo questionário, foi indagado aos pesquisados qual a sua percepção de valor sobre os mesmos constructos utilizados no primeiro questionário, mas agora com outra finalidade. Foi solicitado aos pesquisados que conferissem nota em escala de 0 (zero) (para menos

importante) até 10 (dez) (para mais importante) aos constructos de acordo com o que consideraram quando escolheram um programa de especialização a cursar.

Os constructos para avaliação educacional presentes nos dois questionários são os resultantes da terceira e última rodada da técnica *Delphi* com os especialistas. A qualidade dos instrumentos de coleta de dados foi determinada por meio de duas sessões de pré-teste. O pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez, como forma de determinar o aprimoramento e aumento de validade, e serve para verificar se os questionários apresentam três importantes elementos: (1) fidedignidade: qualquer pessoa que o aplique obterá os mesmos resultados; (2) validade: os dados são necessários à pesquisa; (3) operacionalidade: vocabulário acessível e compreensível (LAKATOS; MARCONI, 2001). O pré-teste foi realizado com a participação de 5 doutores, professores de programas de especialização. As respostas e comentários obtidos durante o pré-teste serviram para efetuar as alterações e exclusões de perguntas nos questionários.

3.3.3.2 Amstras de alunos para aplicação dos questionários

Optou-se por realizar a aplicação do questionário com os alunos pessoalmente, com visitas às instituições. Concomitantemente à realização das entrevistas, foi solicitada aos coordenadores de todos os programas de especialização em Finanças do *ranking* de 2007 da Revista Você S/A permissão para visita e a aplicação dos questionários. As solicitações foram enviadas respeitando-se a ordem de classificação das instituições e programas no *ranking* mencionado na Tabela 3, e atentando para que as instituições a serem pesquisadas pertencessem a Estados distintos do país.

Apenas quatro instituições aceitaram a aplicação dos questionários e as demais convidadas não retornaram o *e-mail* explicando sua não participação. Em três instituições, a aplicação dos questionários ocorreu durante visitas da pesquisadora (IBMEC-RJ, FDC-MG e FUNDACE-SP). Na FUCAPE-ES, a própria coordenação do programa, gentilmente, aplicou os questionários. Foi dado consentimento verbal das instituições para a divulgação de suas identificações, juntamente com a quantidade de respondentes a elas vinculados (administradores, professores e alunos). Sendo assim, foram obtidos:

- a) No dia 05/09/2008 no IBMEC (RJ): 23 alunos responderam ao Questionário: Modelo de Decisão dos Alunos e 27 responderam ao Questionário: Avaliação Educacional;
- b) Nos dias 05/09/2008 e 06/09/2008 na FUCAPE (ES): 32 alunos responderam ao Questionário: Modelo de Decisão dos Alunos e 15 responderam ao Questionário: Avaliação Educacional;
- c) Nos dias 17/09/2008 e 20/09/2008 na FDC (MG): 24 alunos responderam ao Questionário: Modelo de Decisão dos Alunos e 23 responderam ao Questionário: Avaliação Educacional;
- d) Nos dias 27/09/2008 e 04/10/2008 na FUNDACE (SP): 14 alunos responderam ao Questionário: Modelo de Decisão dos Alunos e 19 responderam ao Questionário: Avaliação Educacional.

Em resumo, de maneira voluntária, 93 alunos ingressantes responderam ao Questionário: Modelo de Decisão dos Alunos e 84 alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas do programa cursados responderam ao Questionário: Avaliação Educacional. A Tabela 5 mostra uma síntese das amostras de alunos.

Tabela 5 – Síntese das amostras de alunos

Amostra	Nome da escola (estado)	Quantidade de respondentes
Alunos ingressantes	FDC (MG)	24
	FUCAPE (ES)	32
	FUNDACE (SP)	14
	IBMEC (RJ)	23
	Total	93
Alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados	FDC (MG)	23
	FUCAPE (ES)	15
	FUNDACE (SP)	19
	IBMEC (RJ)	27
	Total	84

3.3.3.3 Amostras de administradores para aplicação dos questionários

Concomitantemente à realização das entrevistas, buscou-se nos *sites* das instituições mencionadas na Tabela 3 o nome e o endereço do *e-mail* de coordenadores de todos os seus programas de especialização e não apenas do programa classificado no *ranking*. Todos os coordenadores de programas de especialização da instituição foram convidados a participar da pesquisa para que fosse possível obter uma visão mais robusta sobre qualidade e em um número suficiente de respondentes. Quando o próprio *site* não continha o endereço do *e-mail*

dos coordenadores, foi feita busca por seu *Curriculum Lattes* para a obtenção do mesmo. As instituições CEDEPE (PE) e IBGEN (RS) não mencionam seus coordenadores nos *sites*. Por isso, foi enviado *e-mail* para a secretaria dos programas, por meio dos *links* “Contato” ou “Fale Conosco”, solicitando a participação de seus coordenadores na pesquisa.

Nos dias 21/08/2008 e 22/08/2008, enviou-se um *e-mail* aos coordenadores, contendo uma carta de apresentação da pesquisa e orientadores, explicando os objetivos da pesquisa, juntamente com o Questionário: Avaliação Educacional. Foram enviados 73 *e-mails*. Até o dia 26/08/2008 haviam sido obtidas apenas 9 respostas. Um novo *e-mail* foi enviado, nessa mesma data, aos coordenadores que ainda não haviam enviado suas respostas, enfatizando a importância e necessidade da participação. O mesmo procedimento foi adotado nos dias 27/08/2008, 28/08/2008 e 01/09/2008, também com os não respondentes. Conforme os coordenadores respondiam, era enviado um *e-mail* de agradecimento pela participação. A coleta de dados por meio de questionários com coordenadores foi encerrada dia 16/10/2008. Os administradores de programas de especialização participantes exercem cargos de coordenador geral, coordenador acadêmico, coordenador executivo e vice-coordenador, nomenclatura variável de acordo com a instituição pesquisada.

Foram obtidas 34 respostas, sendo 3 do IBMEC (RJ), 2 da FDC (MG), 4 da FUCAPE (ES), 2 do IBMEC (MG), 10 da FUNDACE (SP), 2 da IE/UFU (MG), 5 da FIA (SP), 1 do INPG (SP), 1 da EAUFBA (BA), 3 da FGV (RJ) e 1 da UNIFAE (PR). A Tabela 6 mostra uma síntese das amostras de administradores.

Tabela 6 – Síntese das amostras de administradores

Nome da escola (estado)	Quantidade de respondentes
EAUFBA (BA)	1
FDC (MG)	2
FGV (RJ)	3
FIA (SP)	5
FUCAPE (ES)	4
FUNDACE (SP)	10
IBMEC (MG)	2
IBMEC (RJ)	3
IE/UFU (MG)	2
INPG (SP)	1
UNIFAE (PR)	1
Total	34

3.3.3.4 Amostras de professores para aplicação dos questionários

Concomitantemente à realização das entrevistas, buscou-se nos *sites* das instituições e programas mencionados na Tabela 3 o nome e o endereço do *e-mail* de seus professores. Quando o próprio *site* não continha o endereço do *e-mail* dos professores, foi feita busca por seu *Curriculum Lattes* para sua obtenção. As instituições CEDEPE (PE) e IBGEN (RS) não mencionam seus professores nos *sites*. Por isso, foi enviado *e-mail* para a secretaria dos programas, por meio dos *links* “Contato” ou “Fale Conosco”, solicitando a participação de seus professores na pesquisa.

Nos dias 21/08/2008 e 22/08/2008, enviou-se um *e-mail* aos professores, contendo uma carta de apresentação da pesquisa e orientadores, explicando os objetivos da pesquisa, juntamente com o Questionário: Avaliação Educacional. Foram enviados 277 *e-mails*. Até o dia 26/08/2008 haviam sido obtidas apenas 15 respostas. Um novo *e-mail* foi enviado, nessa mesma data, aos professores que ainda não haviam enviado suas respostas, enfatizando a importância e necessidade da participação. O mesmo procedimento foi adotado nos dias 27/08/2008, 28/08/2008 e 01/09/2008, também com os não respondentes. À medida que os professores respondiam, era enviado um *e-mail* de agradecimento pela participação. A coleta de dados por meio de questionários com professores foi encerrada dia 16/10/2008.

Foram obtidas 55 respostas, sendo 3 da FUCAPE (ES), 8 do IBMEC (SP), 3 da UNITAU (SP), 8 do IBMEC (RJ), 10 da FDC (MG), 6 da UNIFAE (PR), 6 do IBMEC (MG), 1 da EAUFBFA (BA), 4 da IE/UFU (MG), 4 do INPG (SP) e 2 da UNIFACS (BA). Dos professores não respondentes, seis disseram não possuir mais vínculo com o programa de pós-graduação, dois deixaram de trabalhar na instituição, quatro alegaram falta de disponibilidade de tempo para participar da pesquisa e a maioria dos professores (210 não respondentes) simplesmente ignorou o convite. A Tabela 7 mostra uma síntese das amostras de professores.

Tabela 7 – Síntese das amostras de professores

Nome da escola (estado)	Quantidade de respondentes
EAUFBA (BA)	1
FDC (MG)	10
FUCAPE (ES)	3
IBMEC (MG)	6
IBMEC (RJ)	8
IBMEC (SP)	8
IE/UFU (MG)	4
INPG (SP)	4
UNIFAE (PR)	6
UNIFACS (BA)	2
UNITAU (SP)	3
Total	55

3.3.3.5 Amostras de empregadores para aplicação dos questionários

Nos dias 23/08/2008 e 24/08/2008, enviou-se *e-mail* para todas as empresas listadas no *ranking* da Revista Você S/A Edição Especial 2007 150 Melhores Empresas para Você Trabalhar, contendo uma carta de apresentação da pesquisa e orientadores, explicando os objetivos da pesquisa, juntamente com o Questionário: Avaliação Educacional.

Até o dia 27/08/2008, haviam sido obtidas 6 respostas. Um novo *e-mail* foi enviado, nessa mesma data, para as empresas que ainda não haviam enviado suas respostas, enfatizando a importância e necessidade da participação. Foram obtidas mais 9 respostas. Como ainda não havia completado um número satisfatório de respondentes, novamente foi feito outro contato por *e-mail* dia 30/08/2008, mas não foi obtida nenhuma resposta com esse último procedimento.

Como havia apenas 15 respostas, buscou-se outra alternativa para a formação de uma amostra suficiente de empregadores. Decidiu-se solicitar, também, a participação de todas as empresas listadas no *ranking* da Revista Exame Melhores & Maiores de 2007. Do dia 03/09/2008 a 06/09/2008, enviou-se *e-mail* para essas empresas, contendo uma carta de apresentação da pesquisa e orientadores, explicando os objetivos da pesquisa, juntamente com o Questionário: Avaliação Educacional. Desse grupo foram recebidas 19 respostas até o dia 16/10/2008, data em que se decidiu encerrar o processo de coleta de dados por meio de questionários com empregadores. Sendo assim, a amostra de empregadores ficou constituída por 34 respondentes. A Tabela 8 mostra uma síntese das amostras de empregadores.

Tabela 8 – Síntese das amostras de empregadores

Estado de origem	Quantidade de empresas respondentes
Distrito Federal	1
Espírito Santo	2
Minas Gerais	9
Pará	1
Rio de Janeiro	8
Rio Grande do Sul	2
São Paulo	11
Total	34

Dez empresas se recusaram a participar da pesquisa, alegando os mais variados motivos:

- a) A empresa não possui funcionários com perfil de pós-graduação cursado ou em curso;
- b) Falta de pessoal disponível para responder ao questionário;
- c) A empresa não responde a esse tipo de questionário;
- d) Não avaliam as graduações e pós-graduações que seus funcionários cursam;
- e) Estavam focados na inauguração das lojas de São Paulo e, por isso, não estavam recebendo visitas e nem respondendo a pesquisas;
- f) O diretor encontrava-se em viagem ao exterior;
- g) Não possuem disponibilidade de tempo e interesse em participar da pesquisa;
- h) Inviável a colaboração da empresa devido à grande demanda de estudantes;
- i) Não puderam atender devido ao grande número de atividades internas realizadas no momento;
- j) A gestora não tinha condições de responder ao questionário, pois já tinha diversos compromissos e viagem agendados.

3.3.3.6 Tratamento estatístico dos questionários

Nesse momento, é possível apresentar as equações de cada hipótese dessa pesquisa na Tabela 9.

Tabela 9 – Equação de hipóteses

Hipóteses	Equações
H ₁ : Os professores percebem mais valor nos constructos internos (Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Infraestrutura, Biblioteca, Estudos de Casos, Gestão do Programa, Forma de Ingresso e Monografia) do que os alunos, administradores de programas e empregadores;	$P[CI] > A[CI]$; $P[CI] > AD[CI]$; $P[CI] > E[CI]$.
H ₂ : Os especialistas percebem mais valor nos constructos internos (Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Infraestrutura, Biblioteca, Estudos de Casos, Gestão do Programa, Forma de Ingresso e Monografia) do que os alunos, administradores de programas e empregadores;	$ES[CI] > A[CI]$; $ES[CI] > AD[CI]$; $ES[CI] > E[CI]$.
H ₃ : Os alunos percebem mais valor nos constructos externos (Reputação, Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em <i>Rankings</i> , Satisfação do Empregador, Internacionalização e Custo) do que professores, administradores de programas e especialistas;	$A[CE] > P[CE]$; $A[CE] > AD[CE]$; $A[CE] > ES[CE]$.
H ₄ : Os empregadores percebem mais valor nos constructos externos (Reputação, Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em <i>Rankings</i> , Satisfação do Empregador, Internacionalização e Custo) do que especialistas e professores;	$E[CE] > ES[CE]$; $E[CE] > P[CE]$.
H ₅ : Os alunos percebem mais valor nos constructos externos (Reputação, Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em <i>Rankings</i> , Satisfação do Empregador, Internacionalização e Custo) do que nos internos para o modelo de decisão por programa MBA a cursar;	$AL[CE] > AL[CI]$
H ₆ : Os alunos percebem mais valor nos constructos internos (Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Infraestrutura, Biblioteca, Estudos de Casos, Gestão do Programa, Forma de Ingresso e Monografia) do que nos externos para a avaliação educacional.	$A[CI] > A[CE]$
NOTA: P = professores; A = alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados; AD = administradores; E = empregadores; ES = especialistas; AL = alunos ingressantes; CI = constructos internos; CE= constructos externos.	

Para o teste das hipóteses foram empregadas estatística descritiva, testes *t* e ANOVA. A suposição de normalidade e a presença de observações atípicas para a variável dependente foram examinadas para serem consideradas aceitáveis (HAIR *et al*, 2005). A suposição particularmente importante para ANOVA é a homogeneidade da variância da variável dependente entre os grupos. Diversos testes foram realizados para testar essa suposição, como por exemplo, Levene, Tamhane, Dunnett T3, Games-Howell e Dunnett C.

O nível de significância (α) dos testes de hipóteses foi fixado em 0,05. O coeficiente de confiança de 95% ($1 - \alpha$) significa que foi aceita nessa pesquisa no máximo uma probabilidade de 5% de se cometer um erro do Tipo I. A força do teste é ampliada por ser baseado na forma

unidirecional. Para o tipo de pesquisa social aplicada e para esse assunto, tais parâmetros são aceitáveis e atendem às necessidades do trabalho.

No capítulo 4, serão apresentados e analisados os resultados: das aplicações da técnica *Delphi*, das entrevistas e dos questionários.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, serão apresentados e analisados: os resultados das aplicações da técnica *Delphi* que teve o intuito de identificar fatores para a avaliação da qualidade de programas de especialização para executivos; as respostas das entrevistas com especialistas, professores, alunos, administradores de programas de especialização para executivos e empregadores; as respostas do questionário aplicado para identificar a percepção de valor atribuída por alunos, professores, administradores de programas e empregadores aos constructos para avaliação educacional sobre qualidade; e as respostas do questionário aplicado a alunos com a finalidade de conhecer o seu modelo de decisão para a escolha de programas de especialização para executivos a cursar.

4.1 Resultados da aplicação da técnica *Delphi*

A técnica *Delphi* foi realizada em três rodadas com o objetivo de identificar fatores para a avaliação da qualidade de programas de especialização para executivos, conforme a avaliação de uma comissão formada por 12 especialistas.

4.1.1 Seleção dos especialistas

Foram convidadas 19 pessoas para participar da comissão de especialistas. Um professor recusou. Seis professores aceitaram o convite, mas não responderam ao primeiro questionário, mesmo após três contatos por *e-mail* ao longo de três semanas para a obtenção das respostas. Sendo assim, a comissão de especialistas da técnica *Delphi* foi composta por 12 participantes. Dez especialistas são pesquisadores em avaliação educacional identificados por meio de busca de seus currículos pelo assunto (termo avaliação educacional) na Plataforma Lattes do CNPq, nas áreas de atuação de Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Multidisciplinar), de Ciências Humanas (Educação e Multidisciplinar), e de Ciências Exatas e da Terra (Probabilidade e Estatística), com distribuição em instituições públicas e privadas, apresentados em ordem alfabética:

Adalberto Américo Fischmann: Doutor em Administração, Professor Titular da Universidade de São Paulo e Conselheiro da ANAMBA (Associação Nacional de MBA).

Alberto Luiz Albertin: Doutor em Administração, Professor Titular da Fundação Getúlio Vargas – SP e membro do Comitê de Avaliação da CAPES.

Ana Akemi Ikeda: Doutora em Administração e Professora da Universidade de São Paulo.

Ana Carolina Letichevsky: Doutora em Energia Elétrica, Professora da Fundação Cesgranrio, e membro da AEA (American Evaluation Association).

Ana Maria Porto Castanheira: Doutora em Administração, Professora Titular da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação Institucional da Universidade Mackenzie.

Cleide Marly Nébias: Doutora em Ciência da Comunicação, Professora da Universidade de São Marcos e Avaliadora Institucional do INEP/MEC.

Fátima Cunha Ferreira Pinto: Doutora em Filosofia, Professora da Fundação Cesgranrio e membro da AEA (American Evaluation Association).

Myriam Krasilchik: Livre Docente e Professora Titular da Universidade de São Paulo.

Roberto Moreno Moreira: Doutor em Economia e Gerente de Acreditação da ANPAD.

Valcemiro Nossa: Doutor em Controladoria e Contabilidade, Professor da Universidade Federal do Espírito Santo e Professor da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças.

Dois especialistas são jornalistas com experiência em periódicos especializados em avaliação educacional:

Maria Lígia Pagenotto: Mestre em Gerontologia.

Maria Tereza Gomes: Diretora da revista Você S/A.

4.1.2 Primeira rodada

O questionário para a primeira rodada *Delphi* apresentado no Apêndice 3 contém os constructos obtidos na revisão da literatura, com seus significados. Os constructos estão no Quadro 8.

Quadro 8 – Constructos para *Delphi*

CONSTRUCTOS
Reputação
Corpo Docente
Infraestrutura
Custo
Mercado de Trabalho
Localização
Qualidade das Disciplinas
Perfil da Turma
Análise de Valor

FONTE: WAJEED; MICCERI, (1997); ABRAMSON; DAMEWOOD, (2000); HENNING-THURAU; LANGER; HANSEN, (2001); IKEDA *et al*, 2003; BANDEIRA *et al*, 1998.

De acordo com a revisão da literatura desenvolvida neste estudo, o significado, para fins desta pesquisa, de cada constructo é:

- a) Reputação: “[...] diz respeito à tradição, renome, reputação acadêmica da instituição e dos professores [...].” (IKEDA *et al*, 2003, p. 18);
- b) Corpo Docente: “[...] qualidade das aulas e também com o nível, a atenção, a motivação e a competência dos professores.” (IKEDA *et al*, 2003, p. 18);
- c) Infraestrutura: “[...] aparência física, atração, tamanho e extensão do *campus*, moradia e condições de vida e serviços administrativos [...].” (IKEDA *et al*, 2003, p. 18);
- d) Custo: “[...] preço da matrícula, assistência financeira aos alunos, mensalidade/custo [...].” (IKEDA *et al*, 2003, p. 19);
- e) Mercado de Trabalho: “[...] colocação no mercado de trabalho, preparação para obter sucesso na carreira, serviço de colocação no mercado, oportunidades de carreira para os alunos e aceitação no mercado de trabalho [...].” (IKEDA *et al*, 2003, p. 19);
- f) Localização: “[...] distância de casa, localização do *campus*, localização adequada e boa localização.” (IKEDA *et al*, 2003, p. 19);

- g) Qualidade das Disciplinas: “utilidade das disciplinas para a capacitação profissional; distribuição equilibrada das disciplinas durante o curso; coerência entre carga horária destinada a cada disciplina e o conteúdo da mesma; adequação das disciplinas aos objetivos do curso; conteúdo das disciplinas; atualidade dos temas abordados; qualidade da bibliografia utilizada; atualidade da bibliografia utilizada; equilíbrio entre teoria e prática; horários de aulas convenientes; volume adequado de atividades extra-classe.” (BANDEIRA *et al*, 1998, p. 15);
- h) Perfil da Turma: “nível de preparação dos colegas da turma; participação dos colegas nas discussões em sala; relacionamento entre colegas; relacionamento com professores.” (BANDEIRA *et al*, 1998, p. 15);
- i) Análise de Valor: “relação entre tempo investido e benefícios obtidos; relação entre custo monetário e benefícios obtidos.” (BANDEIRA *et al*, 1998, p. 15);

Os especialistas mencionaram se concordavam ou não com cada um dos constructos e, ainda, houve espaço para que sugerissem outros constructos para a avaliação educacional. O percentual de aceitação dos constructos pelo grupo está na Tabela 10.

Tabela 10 – Porcentagem de aceitação dos constructos (1ª. Rodada)

Fator	% Concordância
Reputação	100,0
Corpo docente	100,0
Infraestrutura	75,0
Custo	66,7
Mercado de trabalho	100,0
Localização	41,7
Qualidade das disciplinas	91,7
Perfil da turma	91,7
Análise de valor	83,3

A comissão de especialistas fez várias sugestões de fatores que foram agrupados e sintetizados. O entendimento dos novos fatores acrescentados na segunda rodada é apresentado a seguir:

- a) Satisfação do Empregador: em que medida o empregador ficou mais satisfeito com os funcionários que realizaram o programa;
- b) Internacionalização: convênios, parcerias, participação em eventos e em publicações internacionais;
- c) Biblioteca: acervo, acesso, horários de funcionamento e espaço;

- d) Monografia: temas, orientações, socialização dos resultados e divulgação;
- e) Estudos de casos: saber se as experiências trazidas pelos alunos e os problemas por eles enfrentados são tratados no programa;
- f) Gestão do programa: desempenho de coordenadores e pessoal administrativo;
- g) Forma de ingresso: provas escritas, análise curricular e entrevistas;
- h) Classificação do curso: posição do programa em *rankings* de classificação.

4.1.3 Segunda rodada

O questionário para a segunda rodada *Delphi*, apresentado no Apêndice 5, mostrou o nível de aceitabilidade de cada constructo na primeira rodada *Delphi*. O constructo Localização (aceitação de 41,7%) foi considerado como fator de baixa aceitabilidade e retirado da lista para a 2ª. rodada, pois não obteve pelo menos 50% de aceitação pelo grupo. O fato da exclusão do constructo Localização surpreendeu, pois é contrário aos estudos de Wajeed e Micceri (1997), que concluíram ser o terceiro atributo mais importante em um curso, e de Ikeda *et al* (2003), que concluíram ser o décimo segundo atributo considerado pelos alunos na escolha do curso.

Apenas os constructos Reputação, Corpo Docente e Mercado de Trabalho foram unânimes no grau de aceitação. O constructo Custo ficou mais próximo do ponto de corte, com 66,7% de aceitação pela comissão de especialistas. Os demais constructos (Infraestrutura, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma e Análise de Valor) foram bem aceitos.

Uma nova lista contendo 16 constructos, formada pelos 8 constructos que obtiveram média e alta aceitabilidade, bem como as sínteses das sugestões dos especialistas representadas por 8 novos constructos, foi apresentada à comissão na 2ª. rodada por *e-mail*. Além disso, foi solicitado aos especialistas que avaliassem o grau de importância de cada constructo para a avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivos, atribuindo-lhes uma nota de 0 (zero) (para menos importante) a 10 (dez) (para mais importante). Os resultados da 2ª. rodada, com o escore atingido pelos constructos, bem como a média, a mediana e o coeficiente de variação são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 – Resultados da 2ª. Rodada

Fator	Escore	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Coefficiente de Variação – CV - %
Reputação	114,0	9,5	10,0	1,0	10,5
Corpo docente	112,0	9,3	10,0	1,1	11,5
Qualidade das disciplinas	105,0	8,8	9,0	1,3	14,7
Mercado de trabalho	102,0	8,5	8,5	1,2	14,6
Perfil da turma	99,0	8,3	8,0	1,1	12,8
Análise de valor	99,0	8,3	8,0	1,1	13,8
Infraestrutura	98,0	8,2	8,0	1,1	13,6
Estudos de casos	97,0	8,1	8,0	1,4	17,1
Biblioteca	96,0	8,0	8,0	1,4	17,7
Gestão do programa	96,0	8,0	8,5	1,6	19,9
Satisfação do empregador	95,0	7,9	8,0	1,2	15,7
Forma de ingresso	94,0	7,8	7,5	1,5	18,7
Internacionalização	90,5	7,5	7,3	0,9	11,8
Custo	90,0	7,5	7,5	1,5	20,1
Classificação em <i>rankings</i>	89,0	7,4	8,5	2,9	38,8
Monografia	88,0	7,3	7,5	1,9	26,2

O escore máximo que um constructo podia alcançar era 120, porque foram 12 especialistas que podiam atribuir a nota máxima 10. Observe-se, na Tabela 11, que o constructo mais bem avaliado pela comissão de especialistas foi Reputação, com um escore de 114. Classificação em *Rankings* apresentou coeficiente de variação com uma taxa elevada de 38,8%, demonstrando menor consenso entre os membros da comissão. Monografia e Classificação em *Rankings* foram os que acumularam os menores escores, sendo de 88 e 89, respectivamente.

4.1.4 Terceira rodada

O questionário para a terceira rodada *Delphi*, apresentado no Apêndice 7, mostrou o escore alcançado para cada um dos constructos, a média, a mediana e o coeficiente de variação das notas atribuídas pelos especialistas na segunda rodada *Delphi*. Também na terceira rodada, os especialistas tiveram a oportunidade de reavaliar ou manter a nota atribuída a cada constructo.

Quatro especialistas mantiveram suas notas atribuídas na 2ª. rodada e os outros oito fizeram alterações em direção à convergência dos resultados do grupo (média, mediana e coeficiente de variação) a eles apresentados. Os resultados obtidos na 3ª. rodada da técnica *Delphi* são apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 – Resultados da 3ª. Rodada

Fator	Escore	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Coefficiente de Variação – CV - %
Reputação	115,5	9,6	10,0	0,8	8,3
Corpo docente	111,0	9,3	10,0	1,2	13,1
Qualidade das disciplinas	104,0	8,7	9,0	1,4	16,6
Mercado de trabalho	100,5	8,4	8,3	1,2	13,7
Análise de valor	100,0	8,3	8,0	0,8	9,3
Perfil da turma	100,0	8,3	8,0	1,2	13,9
Infraestrutura	97,0	8,1	8,0	1,1	13,4
Biblioteca	97,0	8,1	8,0	1,4	17,1
Classificação em <i>rankings</i>	97,0	8,1	9,0	1,8	22,7
Estudos de casos	96,0	8,0	8,0	1,1	14,1
Gestão do programa	96,0	8,0	8,5	1,3	16,9
Satisfação do empregador	94,5	7,9	8,0	1,2	14,9
Forma de ingresso	93,0	7,8	8,0	1,2	15,7
Internacionalização	88,0	7,3	7,0	0,8	10,6
Monografia	88,0	7,3	7,5	1,6	21,2
Custo	87,0	7,3	7,5	1,2	16,8

O constructo mais bem avaliado na 3ª. rodada foi Reputação, com escore de 115,5. Esse, também, ocupou o primeiro lugar na 2ª. rodada. Os constructos Custo, Internacionalização e Monografia apresentaram os menores escores sendo 87, 88 e 88, respectivamente. Os constructos que apresentaram os maiores coeficientes de variação foram Monografia (21,2%) e Classificação em *Rankings* (22,7%). Observe-se que o coeficiente de variação do constructo Classificação em *Rankings* apresentou alta dispersão na 2ª. rodada (38,8%) e passou a ser de 22,7% na 3ª. rodada.

Os constructos, com seus códigos, escores brutos e em percentuais, foram classificados pelo grau de importância dada pela comissão de especialistas, e apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 – Grau de importância dos constructos

Código	Fator	Escore Bruto	Escore em % (120 = 100%)	Classificação
CE1	Reputação	115,5	96,3	1º.
CI2	Corpo docente	111,0	92,5	2º.
CI3	Qualidade das disciplinas	104,0	86,7	3º.
CE4	Mercado de trabalho	100,5	83,8	4º.
CI5	Perfil da turma	100,0	83,3	5º.
CE6	Análise de valor	100,0	83,3	5º.
CI7	Infraestrutura	97,0	80,8	7º.
CI8	Biblioteca	97,0	80,8	7º.
CE9	Classificação em <i>rankings</i>	97,0	80,8	7º.
CI10	Estudos de casos	96,0	80,0	10º.
CI11	Gestão do programa	96,0	80,0	10º.
CE12	Satisfação do empregador	94,5	78,8	12º.
CI13	Forma de ingresso	93,0	77,5	13º.
CE14	Internacionalização	88,0	73,3	14º.
CI15	Monografia	88,0	73,3	14º.
CE16	Custo	87,0	72,5	15º.

LEGENDA: CE = constructos externos; CI = constructos internos.

Os constructos Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Infraestrutura, Biblioteca, Estudos de Casos, Gestão do Programa, Forma de Ingresso e Monografia são identificados como constructos internos (com código CI), e os constructos Reputação, Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em *Rankings*, Satisfação do Empregador, Internacionalização e Custo são constructos externos (código CE).

4.1.5 Considerações sobre os resultados da técnica *Delphi*

Algumas considerações são necessárias após a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da técnica *Delphi*. Tanto na 2ª. quanto na 3ª. rodada, os quatro primeiros constructos na ordem de preferência pelos especialistas permaneceram os mesmos, sendo Reputação (1º. lugar), Corpo Docente (2º. lugar), Qualidade das Disciplinas (3º. lugar) e Mercado de Trabalho (4º. lugar). Os constructos Custo e Monografia receberam baixos escores nas 2ª. e 3ª. rodadas. Monografia e Classificação em *Rankings* foram os que apresentaram menor consenso entre os especialistas, embora se observe redução no coeficiente de variação dos dois constructos na 3ª. rodada *Delphi*. Os dezesseis constructos apresentados na Tabela 13 foram mantidos, pois obtiveram mais de 50% de aceitação pelos especialistas.

4.2 Entrevistas

As entrevistas possibilitaram o levantamento, confirmação e melhor entendimento sobre a percepção de valor de cada constructo para a avaliação educacional sobre a qualidade sob as perspectivas de especialistas, alunos, professores, empregadores e administradores de programas de especialização para executivos e sobre o modelo de decisão dos alunos para a escolha do programa de especialização a cursar. Todas as entrevistas ocorreram entre 02/08/2008 a 21/08/2008. Foi obtido consentimento verbal de todos os entrevistados para a divulgação do conteúdo das entrevistas. O resumo das principais colocações apresentadas por cada entrevistado foram confrontados com os resultados da técnica *Delphi* e da aplicação dos questionários. Nesse capítulo, são detalhados o processo de seleção dos entrevistados, o seu perfil, a realização das entrevistas e as principais colocações apresentadas.

4.2.1 Entrevistas com especialistas

Os especialistas são pesquisadores em avaliação educacional identificados por meio de busca de seus currículos pelo assunto (termo avaliação educacional) na Plataforma Lattes do CNPq, nas áreas de atuação de Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Multidisciplinar), de Ciências Humanas (Educação e Multidisciplinar), de Ciências Exatas e da Terra (Probabilidade e Estatística), com distribuição em instituições públicas e privadas, e jornalistas com experiência em periódicos especializados em avaliação educacional, e que tenham participado da técnica *Delphi*. Para a realização das entrevistas, buscou-se especialistas de áreas distintas de atuação. Sendo assim, foram entrevistados:

- a) Ana Carolina Letichevsky, área de atuação de Ciências Exatas e da Terra (Probabilidade e Estatística);
- b) Maria Lígia Pagenotto, jornalista;
- c) Valcemiro Nossa, área de atuação de Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Multidisciplinar).

As entrevistas foram conduzidas pela própria pesquisadora, por telefone, e, embora houvesse o roteiro, o entrevistado teve espaço para expor suas colocações.

A Prof^a. Ana Carolina Letichevsky afirmou que há alunos que acreditam que avaliação é perda de tempo, e que professores ainda têm receio da utilização da avaliação pelas instituições de ensino. Destacou que a instituição deve promover a sensibilização antes e depois do processo avaliativo, por meio de capacitação e palestras para professores, para que se tornem agentes multiplicadores. A Prof^a. Ana Carolina acredita que a avaliação melhora o relacionamento entre as pessoas, promove a reformulação de currículos para que se adéquem às necessidades do mercado, estimula aperfeiçoamento de professores e a melhoria da infraestrutura das instituições. Mencionou que avaliação é profissão no exterior, mas no Brasil é recente, não há formação específica para o avaliador e entidade de classe. Quando questionada sobre os constructos para avaliação educacional resultantes da técnica *Delphi*, afirmou que gostaria que os *rankings* não tivessem a importância para o mercado como têm hoje, pois não existem critérios de excelência padronizados para que os resultados das avaliações possam ser interpretados com credibilidade. Destacou que, para a avaliação do constructo Corpo Docente, devem ser considerados os professores que efetivamente lecionam, excluindo aqueles que apenas são listados nos quadros docentes. Considerou o constructo Reputação mais importante para a escolha do aluno pelo programa a cursar do que para a qualidade do programa. Sugeriu que as instituições façam acompanhamento de seus alunos egressos, para saber se atuam na área do programa cursado e qual impacto ele teve na sua carreira profissional.

Para Maria Lígia Pagenotto, o título de especialização dá *status* ao profissional, embora esteja banalizado pelo grande número de programas existentes. Acredita que muitos, erradamente, preocupam-se mais com o renome da instituição de ensino do que com o que é aprendido e com a qualidade do programa. Mencionou que a posição em *rankings* da instituição em que o candidato a um emprego cursou especialização é relevante na admissão, entretanto, empresas omitem esse pré-requisito nos processos de seleção. Disse que se surpreende com muitas pessoas que acreditam que devem cursar especialização, mas não sabem em que área e se realmente é necessário o investimento nesses programas para suas carreiras. Destacou que algumas instituições de ensino têm dado maior importância à pós-graduação do que à graduação, focando no seu retorno financeiro.

Para o Prof. Valcemiro Nossa, a avaliação do programa é importante para se verificar se as habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho estão sendo contempladas. Afirmou que, no programa de especialização em que leciona, disciplinas tiveram suas cargas

horárias revistas, conteúdos alterados e programas remodelados após apurados os resultados com a avaliação educacional. Relatou que os primeiros programas de especialização, principalmente os chamados MBA, tiveram grande impacto no mercado. Com a proliferação dos programas, o título de especialização por si só passou a não ter tanta importância, pois as empresas começaram a valorizar a reputação da instituição de ensino e a área do conhecimento do programa. Acredita que as metodologias utilizadas pelos *rankings* existentes são questionáveis, embora admita que uma boa posição nos *rankings* dá credibilidade ao programa na percepção de alunos e empregadores. No término da entrevista, comentou que a proliferação de programas distorceu o objetivo inicial do MBA, prejudicando a qualidade percebida pelos empregadores e alunos e, por isso, as empresas começam a valorizar o mestrado profissional.

A percepção dos especialistas entrevistados é de que a avaliação promove melhorias nos programas, mas suas consequências ainda são temidas por professores, e alunos desconhecem a importância da avaliação. Não há formação específica para o avaliador e uma entidade de classe no Brasil, o que contribui para o desconhecimento sobre avaliação educacional. Os especialistas reconhecem que os *rankings* das melhores escolas dão credibilidade aos programas na percepção de alunos e empregadores. Entretanto, criticam as metodologias neles empregadas. Destacaram que o crescimento do número de programas de especialização existentes não tem sido acompanhado pela devida preocupação com a qualidade.

4.2.2 Entrevistas com empregadores

Inicialmente, as empresas participantes das entrevistas foram selecionadas do *ranking* 150 Melhores Empresas para Você Trabalhar da Revista Você S/A. A pesquisadora telefonou para todas as empresas, solicitando nome e *e-mail* do responsável pelo departamento de recursos humanos para o qual pudesse enviar o convite para a entrevista. Os convites foram enviados entre 02/08/2008 e 06/08/2008. Nova tentativa de convite foi feita em 09/08/2008. Como o tempo passava e as empresas não respondiam, decidiu-se incluir, na pesquisa, as empresas listadas nas 500 Melhores e Maiores da Revista Exame. Convites foram enviados a empresas desses dois *rankings*, até que, três de Estados distintos aceitassem. Assim, foram entrevistados por telefone:

- a) Édén Brasília de Assunção Damasceno, da Ouvidoria Geral da Eletronorte, em Brasília, Distrito Federal. Kursou MBA em Gestão de Pessoas Baseado em Competências;
- b) Kátia Cyrlene de Araujo Vasconcelos, do Desenvolvimento Organizacional da Aracruz Celulose, em Aracruz, Espírito Santo. Pedagoga, kursou MBA em Gestão Empresarial e Especialização em Docência no Ensino Superior e, à época, da entrevista, concluía programa de Mestrado em Administração;
- c) Letícia Vescovi, do Departamento de Recursos Humanos da ArcelorMittal Brasil, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Kursou MBA em Gestão Empresarial.

Édén Damasceno, da Eletronorte, mencionou que a empresa faz avaliação de reação, isto é, ao final do curso, pois não interfere no conteúdo de programas de especialização. Afirmou que a Eletronorte, por ser uma empresa estatal, realiza contratações por meio de concurso público. Por isso, a especialização é valorizada por proporcionar melhorias nos processos empresariais e não para contratações. Apontou como fatores mais importantes: Análise de Valor, Corpo Docente e Qualidade das Disciplinas, e como menos importantes: Mercado de Trabalho, Classificação em *Rankings* e Infraestrutura. Destacou a necessidade de haver relação do conteúdo das disciplinas com as estratégias e práticas empresariais reais.

Kátia Vasconcelos, da Aracruz Celulose, admitiu avaliar o programa cursado por candidatos a vagas de emprego, pois se preocupa com a reputação da instituição de ensino. Mencionou que a empresa avaliou diversos programas e instituições antes de realizar parceria com uma delas para programas *in company*. Periodicamente, verifica-se quanto o que foi aprendido nesses programas foi colocado em prática. Apontou que a única dificuldade é convencer que gestores avaliem o desempenho de seus subordinados após a conclusão do programa. A empresa prefere os programas *in company*, pois verificou que o objetivo de promover o alinhamento dos empregados com a empresa foi alcançado e as metodologias e ferramentas aprendidas estão sendo postas em prática. Entretanto, os gestores, às vezes, ficam insatisfeitos com o programa *in company*, pois prefeririam cursar programas abertos e ter contato com profissionais de outras empresas. Destacou que a Aracruz Celulose se preocupa com a customização, isto é, adequação do programa às necessidades da empresa, aproximação com a realidade empresarial.

Para Letícia Vescovi, da ArcelorMittal Brasil, a avaliação educacional é sempre fator crítico. Relatou que, na empresa, são utilizados fatores clássicos de acompanhamento durante a

realização de programas, como assiduidade, desempenho nas disciplinas e qualidade do projeto final do participante, além de fatores subjetivos, como participação e interesse. Acredita que um programa de especialização expõe o profissional a experiências e competências de outras realidades organizacionais, permitindo capacitação e desenvolvimento. Acrescenta que o profissional que cursa especialização demonstra para a empresa a capacidade e abertura para o aprendizado contínuo, mantendo-o atualizado com o pensamento corporativo. Além disso, o ambiente de um programa de especialização proporciona uma ampliação de experiências de gestão, por meio da interação com profissionais de negócios distintos e acesso a temas de vanguarda, abrindo novas perspectivas. Segundo Letícia, as escolas que têm um processo de seleção mais rigoroso, que escolhem bem os participantes, conseguem assegurar uma melhor troca de conhecimentos entre seus alunos, mantendo uma boa reputação. Instituições que apresentam boa reputação e mantêm seus padrões de excelência são reconhecidas por profissionais que nelas já estudaram e atuam na gestão das organizações, e que reforçam ainda mais a boa reputação buscando e valorizando os novos profissionais egressos delas. Quando questionada sobre *rankings* que costuma consultar, citou o do *Financial Times*, o da Revista Você S/A, a lista dos programas credenciados pela AMBA e a *Business Week*.

Alguns empregadores avaliam os programas após seu término, enquanto outros preferem avaliá-los para, posteriormente, estabelecer parcerias para cursos *in company*. Apontaram a necessidade de o conteúdo das disciplinas terem aplicação na realidade empresarial. Embora dêem importância à avaliação, ainda têm dificuldade de torná-la um procedimento rotineiro e não há consenso sobre os melhores indicadores para sua realização. O rigor, na forma de ingresso de alunos nos programas, foi associado à boa reputação da instituição de ensino. Foi atribuída importância aos *rankings* das melhores escolas e uma boa posição em *rankings* foi associada à boa reputação.

4.2.3 Entrevistas com administradores

Foram enviados *e-mails* para os coordenadores das instituições mencionadas no *ranking* de programas de Especialização em Finanças da Revista Você S/A em 2007, contendo apresentação da pesquisa e orientadores, e solicitando que concedessem uma entrevista. Os *e-mails* foram enviados respeitando-se a ordem da instituição no *ranking* e atentando-se para

que os coordenadores entrevistados fossem de instituições de Estados distintos do país. Os administradores de programas entrevistados foram:

- a) Annor da Silva Junior, coordenador na FUCAPE (ES). Graduado em Direito, Administração e Ciências Contábeis. Especialização em Visão Estratégica de Recursos Humanos, mestre e doutor em Administração;
- b) Eduardo Pitombo Machado, coordenador no IBMEC (RJ). Graduado em Engenharia, MBA em Gestão e Estratégia de Serviços e mestre em Administração;
- c) Osvino Pinto de Souza Filho, coordenador na FDC (MG). Graduado em Engenharia Eletrônica.

As entrevistas com os professores Annor Junior e Osvino Filho foram realizadas por telefone, e a com o professor Eduardo Machado, pessoalmente.

O Prof. Annor Junior afirmou que os alunos na FUCAPE já reconhecem a importância da avaliação. Quem tem acesso às avaliações é a coordenação, que analisa os pontos críticos, faz reunião com o corpo docente para a discussão de meios para correção e dá retorno aos alunos e professores sobre as providências tomadas. As reivindicações pertinentes são atendidas, como por exemplo, compra de equipamentos e adequação de professores ao perfil da instituição. O Prof. Annor Junior acredita que os programas de especialização, principalmente os MBA, já foram mais valorizados. Acrescentou que a popularização dos programas de especialização de baixa qualidade tem comprometido a captação de alunos e a inserção de alunos egressos no mercado de trabalho. E, por isso, algumas empresas começam a priorizar o mestrado profissional. Destacou que a obtenção de uma boa posição em *rankings* de melhores escolas é um diferencial no mercado, mas é uma consequência do bom trabalho realizado pela instituição e não seu objetivo como coordenador. O professor afirmou que uma boa reputação da instituição atrai oportunidades de consultorias, pesquisas e parcerias, gerando benefícios para seu corpo docente. Mencionou que consulta o *ranking* da Você S/A e a avaliação dos mestrados pela CAPES, pois acredita que uma boa avaliação no mestrado reflete nos programas de especializações e graduações. Mostrou preocupação com o perfil das turmas, cada vez mais heterogêneo, obrigando as instituições a saberem lidar com o fato. Nas suas colocações finais, destacou que os programas de especialização, principalmente os MBA, terão que rever conceitos, incluir a prática na sala de aula, não repetir conteúdos da graduação e muito menos, não servirem mais como alternativa para suprir deficiências da graduação.

O Prof. Eduardo Machado considerou a avaliação um dos elementos que contribuem para a qualidade de programas. Propôs que todos os resultados das avaliações pelos alunos devem ser analisados, mas não se deve tomar atitudes exclusivamente com base nessas avaliações, pois são mais voltadas ao corpo docente do que a outros aspectos dos programas. Identificou que os alunos não percebiam melhoria na qualidade dos programas após as avaliações e, por isso, trabalha para criar meios de incentivar a participação de alunos nas avaliações. Além da avaliação feita pelo aluno, o IBMEC (RJ) faz avaliação institucional, principalmente focando sua infraestrutura e serviços prestados. Confirmou que as avaliações realizadas causam impactos, após discussões com o corpo docente. Preocupa-se em acompanhar a evolução das avaliações do corpo docente, o seu relacionamento com os alunos e o impacto das disciplinas na formação dos alunos. O professor Eduardo Machado acredita que existe importância em possuir um título de especialização para o mercado de trabalho, e acrescenta que algumas empresas chegam a estabelecer de quais instituições de ensino preferem receber candidatos a vagas de emprego. Disse que possuir título de especialização aumenta a empregabilidade, ainda mais fortalecida pela chancela de uma instituição de boa reputação. Mas enfatizou que essa chancela não garante a permanência no emprego e, sim, a aplicação do conhecimento obtido. Quando questionado sobre *rankings* de melhores escolas, afirma desconhecer ou discordar de metodologias aplicadas, entretanto, reconhece que os *rankings* dão visibilidade ao curso por serem consultados por empresas e alunos (atuais, ingressantes e egressos). Confirmou que o IBMEC (RJ) se preocupa com suas posições em *rankings*, porém, valoriza muito mais suas avaliações internas. Destacou Reputação, Corpo Docente e Qualidade das Disciplinas como os constructos mais importantes para avaliação de qualidade e Satisfação do Empregador como o menos importante. Finalizando sua entrevista, comentou que muitos alunos procuram os programas para formar vínculos de relacionamentos profissionais, mas a formação, os conteúdos das disciplinas têm a mesma importância.

O Prof. Osvino Filho relatou que a participação dos alunos nas avaliações são espontâneas e representa cerca de 80% do corpo discente. A instituição em que é coordenador, a FDC (MG), faz conscientização dos alunos sobre o valor das avaliações, explicando seus reflexos na qualidade dos programas. Relatou que os impactos ocorridos após a apuração dos resultados da avaliação educacional englobam fixação de metas, treinamento para os professores, melhoria do plano de curso, da bibliografia, carga horária e conteúdos, e alinhamento de estratégias e metodologias. Acredita que, atualmente, é inevitável aumentar o nível de formação dos empregados e acrescenta que, em alguns setores, a graduação passou a ser o

grau mínimo exigido e a pós-graduação o fator de distinção entre profissionais. Destacou como constructos mais importantes para avaliação educacional a Reputação, o Corpo Docente e a Qualidade das Disciplinas, e os menos valorizados foram Satisfação do Empregador, Internacionalização e Biblioteca. Em suas últimas colocações, comentou que, no Brasil, há muita confusão em torno dos programas MBA, a sigla é muitas vezes usada indevidamente e há pouco rigor acadêmico, atrapalhando o processo de reconhecimento internacional desses programas.

Os administradores abordaram a avaliação de programas, mas deram maior enfoque à avaliação de disciplinas e de professores. Identificaram que a proliferação de programas contribuiu para que alunos e mercado de trabalho confundam pós-graduação *lato* com *stricto sensu* e especialização com mestrado profissional.

4.2.4 Entrevistas com professores

Os administradores entrevistados foram solicitados a indicar um dos professores do programa de especialização que coordenam, com pelo menos 6 anos de trabalho na instituição. Assim, foram indicados e entrevistados:

- a) Breno de Campos, professor da FDC (MG), graduado em Engenharia Mecânica e MBA em Finanças;
- b) Eloísio Moulin de Souza, professor da FUCAPE (ES), graduado em Ciências Contábeis e em Tecnologia em Processamento de Dados, mestre em Administração e doutor em Psicologia;
- c) Paulo Cesar Pegas, professor do IBMEC (RJ), graduado pela Escola Naval em Ciências Navais, MBA em Administração, MBA em Análise de Sistemas, MBA em Logística, especialização em Docência Superior, e mestre em Engenharia de Produção.

A pesquisadora entrevistou os professores Breno de Campos e Eloísio Souza por telefone e, pessoalmente, o professor Paulo Pegas.

O Prof. Breno de Campos afirmou que após tomar conhecimento das suas avaliações feitas por alunos, já modificou modalidades e instrumentos de aprendizagem em suas aulas e observou melhoria nas avaliações seguintes. Acredita que um título de especialização

distingue os candidatos a vagas de emprego. Relatou que durante os 25 anos de sua experiência profissional em grandes empresas, percebeu que candidatos a vagas de emprego oriundos de instituições de ensino com melhor reputação eram os mais qualificados. Para ele, os *rankings* são limitados e instrumentos de *marketing* não refletem os reais valores das instituições construídos a longo prazo. Entretanto, quando questionado se consulta *rankings*, confessou ter consultado quando escolhia um programa de pós-graduação a cursar no exterior. Acrescentou que o aluno valoriza os *rankings*, porque pensa em melhorar a sua empregabilidade e currículo a curto prazo. O professor Breno sabe que os *rankings* são relevantes para o mercado de trabalho e, por isso, preocupa-se em encontrar a instituição em que trabalha nas primeiras posições em todos os anos. Destacam-se os comentários feitos em relação aos constructos Monografia, Custos, Análise de Valor e Gestão do Programa. Julga a Monografia irrelevante, pois a especialização é um curso mais voltado para a prática. Sobre Custo e Análise de Valor, enfatizou que não necessariamente o programa mais caro é o melhor, entretanto, a instituição que cobra mais, pode manter melhores professores e infraestrutura. Em seu comentário sobre Gestão do Programa, propôs que se o programa é bem estruturado, se tem bons professores e seleciona bem seus alunos, vai precisar apenas de ajustes, logo, a gestão é pouco relevante e com pouca interferência no programa.

O Prof. Eloísio Souza pensa que o título de especialização, por si só, não é importante para a empregabilidade e, sim, os conhecimentos e habilidades desenvolvidos no programa. Revelou que há empresas que procuram talentos diretamente nos programas de instituições com boa reputação. Apontou que o mercado de trabalho valoriza os *rankings* das melhores escolas, mas o professor duvida da validade das metodologias aplicadas em alguns deles. Porém, reconhece que, na ausência de uma avaliação pelo MEC/CAPES, é melhor ter *rankings* do que não ter nada, mesmo que não sejam totalmente confiáveis. Atribuiu menor importância ao constructo Perfil da Turma, justificando que, mesmo sendo pessoas com características bem distintas, cabe ao professor atingir o máximo da capacidade de cada um, adaptando suas aulas à realidade dos alunos. Destacou que um programa de especialização deve colocar o aluno em contato com a realidade do mundo dos negócios. Acrescentou que, atualmente, não basta o foco local, estar preparado para o mundo globalizado é fundamental não somente para a formação técnica, mas também como cidadão. Indicou que uma boa gestão do programa dá confiabilidade, define o perfil dos professores e o foco do curso, e se a coordenação for realmente interessada em qualidade irá transmiti-la a todos os elementos do programa. Sugeriu que órgãos do governo, como a CAPES, deveriam fiscalizar e avaliar os programas

de especialização de forma semelhante como fazem com os de *stricto sensu*. Isso daria realmente credibilidade aos programas e as pessoas teriam critérios confiáveis para fazer suas escolhas.

O Prof. Paulo Pegas afirmou que o aluno deve avaliar o professor, a disciplina e a instituição juntamente com a realização de sua auto-avaliação. Isso possibilita ao aluno perceber se participou efetivamente das atividades propostas, se está atendendo às expectativas do programa. Lamentou que, no Brasil, as pessoas dão muito valor a rótulos, referindo-se às instituições de ensino famosas. Comentou que o aluno mais valorizado pelo mercado é aquele que estudou nessas instituições, independentemente do conteúdo e do aproveitamento do aluno no programa. Acredita que os alunos que procuram as instituições de ensino de melhor reputação e mais caras, estão, por vezes, fazendo uma tentativa desesperada de depurar uma graduação cursada em uma instituição de baixa reputação ou pouca fama, para se tornarem profissionais de alto nível. Reconheceu que se uma instituição não tiver boa reputação não haverá procura pelos alunos. Para o professor Paulo Pegas, o *ranking* não tem importância e, por isso, não se preocupa em saber em que posição está a instituição em que leciona. Criticou a maneira como a sigla MBA é usada no Brasil, refletindo uma distorção da qualidade do ensino no país. Enfatizou que o MBA é um programa de especialização, mas, da maneira como vem sendo divulgado, alunos e empregadores acabam fazendo distinção e valorizando mais um programa chamado de MBA do que outro chamado de especialização.

Os professores criticaram a metodologia dos *rankings*, mas reconheceram se interessar em ter as instituições nas quais trabalhem em boas posições. Também enfatizaram a avaliação de disciplinas e de professores. Sugeriram que a proliferação de programas de especialização aumentou a dificuldade para a diferenciação entre especialização e mestrado.

4.2.5 Entrevistas com alunos

Concomitantemente ao convite a coordenadores de programas de especialização para as entrevistas, foi solicitado, também, que indicassem um aluno a ser entrevistado por telefone, com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas do programa cursados, sendo eles:

- a) José Ricardo Soares de Almeida, aluno do MBA Executivo em Finanças do IBMEC (RJ), graduado em Comunicação Social;

- b) José Roberto Hackme Alvarez, aluno do MBA em Controladoria e Finanças da FUNDACE (SP), graduado em Engenharia Eletrônica e Matemática;
- c) Lúcia Helena Martini Patrus, aluna da Especialização em Gestão com Ênfase em Finanças da FDC (MG), graduada em Direito.

José Ricardo confirmou participar de todas as avaliações propostas pela instituição de ensino, por acreditar que se trata de uma boa prática, desde que os seus resultados sejam analisados e usados para melhorias nos programas. Relatou que não percebeu modificações e melhorias no programa e em docentes em consequência de avaliações feitas pelos alunos. Acredita que, na empresa de consultoria em que trabalha, ele é bem visto por estar investindo em um MBA, embora não dê nenhum tipo de incentivo financeiro para estudo. Mencionou que procurou estudar em instituições com boa reputação, pois percebeu que o mercado de trabalho as valoriza mais. Disse não ter sido influenciado por *rankings* das melhores escolas, porque não percebe coerência neles, então, considerou para sua decisão, principalmente, a reputação da instituição. Reconheceu que a “marca” da instituição teve muita importância na decisão por programa a cursar, mas com o passar do tempo, percebeu que os professores das instituições são praticamente os mesmos. Por isso, valoriza mais hoje os constructos Infraestrutura e Custo do que quando escolhia um programa a cursar. Considerou que a Infraestrutura realmente é um diferencial, ajudando professores e alunos a realizarem suas atividades, entretanto, aumenta os custos. Como acredita que a qualidade do ensino das instituições é semelhante, concluiu que o custo é um dos fatores decisivos para a escolha de uma programa, mas só percebeu isso prestes a concluí-lo. Quando escolheu o programa a cursar não analisou o constructo Perfil da Turma, pois acreditava que o próprio processo seletivo da instituição identificasse pessoas com boa colocação no mercado que enriqueceriam as discussões em aula. Mas, durante o curso, percebeu que o perfil da turma deve ser considerado para a escolha do programa, pois pode atrapalhar o rendimento das aulas, limitar conteúdos e dificultar a troca de experiências na turma. Enfatizou que a gestão do programa tem que ser atuante, com procedimentos contínuos e bem esclarecidos aos alunos para que não surjam insatisfações.

José Roberto relatou que 5% da nota em cada disciplina corresponde à participação do aluno nas avaliações do programa, dos professores e das disciplinas. Citou, como exemplo de melhoria no seu programa após uma avaliação, a adaptação do professor às solicitações de equilíbrio entre teoria e exercícios durante as aulas. Considerou o conhecimento adquirido no

programa mais importante que o título. Entretanto, reconheceu que possuir título de especialização de uma instituição com boa reputação influencia favoravelmente a empregabilidade. Mencionou ter consultado *rankings* para escolher o programa a cursar. Na ocasião em que decidiu por um programa, acreditava que a Infraestrutura era mais importante que a Qualidade das Disciplinas, porém, agora, prestes a concluir o programa, pensa o contrário. Só percebeu a importância dos constructos Mercado de Trabalho e Perfil da Turma um ano após seu ingresso no programa, pois passou a ter mais oportunidades de trabalho e troca de experiências com colegas de turma. Em seu último comentário, destacou que considerou a Gestão do Programa um dos constructos menos decisivos na sua escolha, mas verificou que é essencial para o bom andamento do programa, atendendo às solicitações dos alunos e dando-lhes *feedback*.

Lúcia Helena afirmou que as avaliações feitas pelos alunos são realmente analisadas pela coordenação de seu programa, pois percebeu com muita clareza melhorias após suas realizações. Considerou que possuir um título de especialização foi importante para sua carreira profissional, já que notou que seus empregadores apreciavam o programa e a instituição de ensino escolhidos por ela. Além disso, ao pretender mudar de emprego, não teve dificuldades para nova contratação. Colocou que o fato do programa em curso estar nos *rankings* de melhores escolas não foi decisivo para a sua escolha, mas saber que possuía uma boa colocação reforçou sua decisão. Valoriza o *ranking* mais agora, prestes a concluir o programa, do que quando ingressou, porque notou que o mercado de trabalho dá maior importância ao *ranking* do que ao conteúdo dos programas. Enfatizou que os constructos a que atribuiu maior valor para escolha de um programa a cursar foram Corpo Docente, Perfil da Turma, Internacionalização e Estudos de Casos. Surpreendeu-se com a qualificação acadêmica e profissional do corpo docente e com o diversificado perfil da turma, que lhe proporcionou oportunidades de emprego. Também ficou impressionada com Estudos de Casos e Internacionalização, pois permitiram uma visão menos provinciana do mundo dos negócios. Percebeu que o fato de a instituição e seus professores terem intercâmbio com empresas e outras instituições, participarem de congressos nacionais e internacionais aumenta a qualidade do programa e influencia positivamente na formação dos alunos.

Um aluno expressou sua frustração em não perceber melhorias no programa após a realização da avaliação. O mesmo aluno não percebeu diferença entre a qualidade dos programas e do corpo docente das instituições de ensino e, por isso, aponta o custo como um dos elementos

que os diferenciam. Os outros dois alunos entrevistados identificaram efeitos no programa resultantes das avaliações e, por isso, julgaram-nas relevantes. Merece destaque o fato de a avaliação ser obrigatória em algumas instituições e até mesmo ser requisito para matrícula em disciplinas ou créditos.

4.3 Resultados da aplicação dos questionários

Todos os questionários apresentaram todas as questões respondidas. Por isso, todos os questionários foram utilizados na pesquisa. Após verificação da consistência dos dados, eles foram transferidos para o SPSS[®] 8.0 para a realização das análises.

4.3.1 Estatísticas descritivas

4.3.1.1 Identificação e percurso acadêmico

Dos 34 administradores de programas respondentes, 94,2% estão vinculados a programas de especialização da Região Sudeste. Apenas 2,9% dos administradores são de programas da Região Nordeste e 2,9%, da Região Sul.

Os professores respondentes foram em sua maioria de programas da Região Sudeste. Dos 55 respondentes, 83,7% são da Região Sudeste, 10,9% da Região Sul e 5,4% da Região Nordeste.

Os programas que permitiram a aplicação dos questionários aos seus alunos, tanto ingressantes quanto aqueles com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados, foram todos da Região Sudeste.

Dos 34 empregadores respondentes, 88,3% são de empresas da Região Sudeste, 5,9% da Região Sul, 2,9% da Região Centro-Oeste e 2,9% da Região Norte. A Tabela 14 detalha a hegemonia da Região Sudeste em todos os grupos respondentes. Essa hegemonia é coerente com o fato de que 11 (64,7%) dos 17 programas do *ranking* de programas de Especialização em Finanças da Revista Você S/A em 2007 foram da Região Sudeste e apenas 4 programas (23,5%) da Região Nordeste e 2 programas (11,8%) da Região Sul.

Tabela 14 – Procedência dos respondentes

Respondentes	Procedência	Frequência	%
Administradores de Programas	FUNDACE (SP)	10	29,5
	FIA (SP)	5	14,7
	FUCAPE (ES)	4	11,8
	IBMEC (RJ)	3	8,8
	FGV (RJ)	3	8,8
	FDC (MG)	2	5,9
	IBMEC (MG)	2	5,9
	IE/UFU (MG)	2	5,9
	INPG (SP)	1	2,9
	EAUFBA (BA)	1	2,9
	UNIFAE (PR)	1	2,9
	Total	34	100,0
Professores	FDC (MG)	10	18,2
	IBMEC (SP)	8	14,5
	IBMEC (RJ)	8	14,5
	UNIFAE (PR)	6	10,9
	IBMEC (MG)	6	10,9
	IE/UFU (MG)	4	7,3
	INPG (SP)	4	7,3
	FUCAPE (ES)	3	5,5
	UNITAU (SP)	3	5,5
	UNIFACS (BA)	2	3,6
	EAUFBA (BA)	1	1,8
	Total	55	100,0
Alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados	IBMEC (RJ)	27	32,1
	FDC (MG)	23	27,4
	FUNDACE (SP)	19	22,6
	FUCAPE (ES)	15	17,9
	Total	84	100,0
Alunos ingressantes	FUCAPE (ES)	32	34,4
	FDC (MG)	24	25,8
	IBMEC (RJ)	23	24,7
	FUNDACE (SP)	14	15,1
	Total	93	100,0
Empregadores	São Paulo	11	32,4
	Minas Gerais	9	26,5
	Rio de Janeiro	8	23,5
	Rio Grande do Sul	2	5,9
	Espírito Santo	2	5,9
	Distrito Federal	1	2,9
	Pará	1	2,9
	Total	34	100,0

Os administradores de programas são em sua maioria homens (70,6%), casados (79,4%), doutores (64,7%), com idade média de 47,4 anos (base 2008), com desvio-padrão de 9,1 anos. O ano de nascimento 1953 representa a moda. O administrador de programa com maior idade possui 67 anos (nascimento em 1941) e o mais novo 33 anos (nascimento em 1975). A Tabela 15 detalha informações sobre o grupo de administradores de programas pesquisado.

Tabela 15 – Identificação de administradores de programas

Identificação		Frequência	%
Estado civil	Casado(a)	27	79,4
	Desquitado(a) ou separado(a) judicialmente	0	0
	Divorciado(a)	4	11,8
	Viúvo(a)	0	0
	União estável	2	5,9
	Solteiro(a)	1	2,9
	Total	34	100,0
Gênero	Masculino	24	70,6
	Feminino	10	29,4
	Total	34	100,0
Nível de escolaridade mais elevado	Graduação	1	2,9
	Especialização	0	0
	Mestrado	5	14,7
	Doutorado	22	64,7
	Pós-Doutorado	4	11,8
	Livre Docente	2	5,9
	Total	34	100,0

Os professores, também, são em sua maioria homens (85,5%), casados (78,2%), doutores (49,1%), com idade média de 46,9 anos (base 2008), com desvio-padrão de 8,1 anos. O ano de nascimento 1956 representa a moda. O professor com maior idade possui 62 anos (nascimento em 1946) e o mais novo 28 anos (nascimento em 1980). A Tabela 16 detalha informações sobre o grupo de professores pesquisado.

Tabela 16 – Identificação de professores

Identificação		Frequência	%
Estado civil	Casado(a)	43	78,2
	Desquitado(a) ou separado(a) judicialmente	2	3,6
	Divorciado(a)	4	7,2
	Viúvo(a)	0	0
	União estável	3	5,5
	Solteiro(a)	3	5,5
	Total	55	100,0
Gênero	Masculino	47	85,5
	Feminino	8	14,5
	Total	55	100,0
Nível de escolaridade mais elevado	Graduação	0	0
	Especialização	4	7,2
	Mestrado	24	43,7
	Doutorado	27	49,1
	Pós-Doutorado	0	0
	Livre Docente	0	0
	Total	55	100,0

Os alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados são em sua maioria homens (59,5%), solteiros (54,7%), em seu primeiro programa de especialização (86,9%), com idade média de 30,4 anos (base 2008), com desvio-padrão de 6 anos. O ano de

nascimento 1983 representa a moda. O aluno com maior idade possui 50 anos (nascimento em 1958) e o mais novo 21 anos (nascimento em 1987). A Tabela 17 detalha informações sobre o grupo de alunos pesquisado.

Tabela 17 – Identificação dos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados

Identificação		Frequência	%
Estado civil	Casado(a)	32	38,1
	Desquitado(a) ou separado(a) judicialmente	2	2,4
	Divorciado(a)	1	1,2
	Viúvo(a)	0	0
	União estável	3	3,6
	Solteiro(a)	46	54,7
	Total	84	100,0
Gênero	Masculino	50	59,5
	Feminino	34	40,5
	Total	84	100,0
Nível de escolaridade mais elevado	Graduação	73	86,9
	Especialização	10	11,9
	Mestrado	1	1,2
	Doutorado	0	0
	Pós-Doutorado	0	0
	Livre Docente	0	0
	Total	84	100,0

Os alunos ingressantes são, em sua maioria, homens (53,8%), solteiros (69,8%), em seu primeiro programa de especialização (93,5%), com idade média de 29 anos (base 2008), com desvio-padrão de 4,9 anos. O ano de nascimento 1982 representa a moda. O aluno com maior idade possui 45 anos (nascimento em 1963) e o mais novo 21 anos (nascimento em 1987). A Tabela 18 detalha informações sobre o grupo de alunos pesquisado.

Tabela 18 – Identificação dos alunos ingressantes

Identificação		Frequência	%
Estado civil	Casado(a)	24	25,8
	Desquitado(a) ou separado(a) judicialmente	2	2,2
	Divorciado(a)	0	0
	Viúvo(a)	0	0
	União estável	2	2,2
	Solteiro(a)	65	69,8
	Total	93	100,0
Gênero	Masculino	50	53,8
	Feminino	43	46,2
	Total	93	100,0
Nível de escolaridade mais elevado	Graduação	87	93,5
	Especialização	6	6,5
	Mestrado	0	0
	Doutorado	0	0
	Pós-Doutorado	0	0
	Livre Docente	0	0
	Total	93	100,0

Os empregadores são, em sua maioria, mulheres (55,9%), solteiros (55,9%), com nível de especialização (64,8%), com idade média de 31,7 anos (base 2008), com desvio-padrão de 8,8 anos. O ano de nascimento 1977 representa a moda. O empregador com maior idade possui 53 anos (nascimento em 1955) e o mais novo 22 anos (nascimento em 1986). A Tabela 19 detalha informações sobre o grupo de empregadores pesquisado.

Tabela 19 – Identificação dos empregadores

Identificação		Frequência	%
Estado civil	Casado(a)	13	38,3
	Desquitado(a) ou separado(a) judicialmente	0	0
	Divorciado(a)	1	2,9
	Viúvo(a)	0	0
	União estável	1	2,9
	Solteiro(a)	19	55,9
	Total	34	100,0
Gênero	Masculino	15	44,1
	Feminino	19	55,9
	Total	34	100,0
Nível de escolaridade mais elevado	Graduação	6	17,6
	Especialização	22	64,8
	Mestrado	6	17,6
	Doutorado	0	0
	Pós-Doutorado	0	0
	Livre Docente	0	0
	Total	34	100,0

4.3.1.2 Atribuição de valor aos constructos

A importância atribuída aos constructos para a avaliação de qualidade de programas de especialização para executivos foi abordada no último bloco dos questionários. Solicitou-se que administradores de programas, professores, alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados e ingressantes, bem como empregadores avaliassem dezesseis constructos, conforme uma escala variando de 0 (zero) para menos importante a 10 (dez) para mais importante.

A análise do valor atribuído aos constructos pelos administradores de programas foi feita a partir das informações contidas no Apêndice 17. Os administradores de programas julgaram ter importância máxima (valor 10) os constructos Reputação (frequência 21, representando 61,8% do total da amostra); Corpo Docente (frequência 32, representando 94,1% do total da amostra) e Qualidade das Disciplinas (frequência 28, representando 82,4% do total da amostra). A maioria dos administradores de programas atribuíram importância elevada,

concentrando os valores de 8 a 10, aos constructos Infraestrutura (frequência 26, representando 76,4% do total da amostra); Mercado de Trabalho (frequência 29, representando 85,3% do total da amostra); Perfil da Turma (frequência 27, representando 79,4% do total da amostra); Análise de Valor (frequência 27, representando 79,4% do total da amostra), Satisfação do Empregador (frequência 19, representando 55,9% do total da amostra), Internacionalização (frequência 23, representando 67,7% do total da amostra); Biblioteca (frequência 25, representando 73,6% do total da amostra); Estudos de Casos (frequência 27, representando 79,4% do total da amostra); Gestão do Programa (frequência 32, representando 94,1% do total da amostra); Forma de Ingresso (frequência 23, representando 67,7% do total da amostra) e Classificação em *Rankings* (frequência 27, representando 79,4% do total da amostra). Em relação ao Custo, destaca-se que teve concentração em valores de importância média, sendo 20,6% (frequência 7) no valor 6 e 23,5% (frequência 8) no valor 7. A Monografia foi considerada relevante pelos administradores de programas, que lhe atribuíram, em maior frequência, valores 7 (frequência 8, representando 23,5% do total da amostra) e 8 (frequência 8, representando 23,5% do total da amostra).

A análise do valor atribuído aos constructos pelos professores foi feita a partir das informações contidas no Apêndice 18. Para o constructo Reputação, 81,7% dos professores (frequência 45) atribuíram valores de 8 a 10, logo, consideram-no muito importante. Percebe-se que a grande maioria dos professores valorizam muito o Corpo Docente, atribuindo-lhe valor 9 (frequência 11, representando 20,0% do total da amostra) e 10 (frequência 41, representando 74,5% do total da amostra). A maior parte dos professores (frequência 50, representando 90,9% da amostra total) concentraram os valores atribuídos à Infraestrutura a partir do valor 7, sendo o valor 8 o escolhido por 30,9% deles (frequência 17). Em relação ao Custo, destaca-se a importância média atribuída por 40% dos professores (sendo que 16 pessoas ou 29,1% atribuíram valor 5 e 6 pessoas ou 10,9%, valor 6), e importância elevada por 40% dos professores (sendo que 6 pessoas ou 10,9% deram valor 7, 11 pessoas ou 20%, valor 8, e 5 pessoas ou 9,1%, valor 9). A maioria dos professores (71,0%) conferiram valores elevados ao Mercado de Trabalho (frequência 14 ou 25,5% para o valor 8, frequência 14 ou 25,5% para o valor 9, e frequência 11 ou 20,0% para o valor 10). Observando-se os resultados para o constructo Qualidade das Disciplinas, destaca-se que 52,7% dos professores (frequência 29) lhe atribuíram o valor máximo 10. Em relação ao Perfil da Turma, observa-se que houve concentração em três valores, sendo 18,2% dos professores (frequência 10) no

valor 7, 30,9% (frequência 17), no valor 8, e 25,5% (frequência 14), no valor 10. Considerando-se os constructos Análise de Valor, Satisfação do Empregador, Internacionalização, Biblioteca, Monografia, Estudos de Casos, Gestão do Programa, Forma de Ingresso e Classificação em *Rankings*, percebe-se que mais da metade dos professores concentraram suas respostas em valores elevados (entre 7 e 10).

A análise do valor atribuído aos constructos pelos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados foi feita a partir das informações contidas no Apêndice 19. A maioria dos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados atribuíram importância elevada, concentrando os valores de 8 a 10, aos constructos Reputação (frequência 79 ou 94,0% do total da amostra); Infraestrutura (frequência 67 ou 79,8% do total da amostra); Custo (frequência 43 ou 51,2% do total da amostra); Perfil da Turma (frequência 62 ou 73,8% do total da amostra); Análise de Valor (frequência 61 ou 72,6% do total da amostra); Satisfação do Empregador (frequência 56 ou 66,6% do total da amostra); Internacionalização (frequência 50 ou 59,5% do total da amostra); Biblioteca (frequência 58 ou 69,1% do total da amostra); Monografia (frequência 55 ou 65,5% do total da amostra); Gestão do Programa (frequência 71 ou 84,5% do total da amostra); Forma de Ingresso (frequência 56 ou 66,6% do total da amostra), Classificação em *Rankings* (frequência 73 ou 86,9% do total da amostra) e Estudos de Casos (frequência 68 ou 81,0% do total da amostra). Destaca-se que foi atribuída importância máxima (valor 10) ao Corpo Docente por 70,2% dos alunos (frequência 59), ao Mercado de Trabalho por 50,0% (frequência 42) e à Qualidade das Disciplinas por 59,5% (frequência 50).

A análise do valor atribuído aos constructos pelos alunos ingressantes foi feita a partir das informações contidas no Apêndice 20. Importância máxima (valor 10) foi atribuída à Reputação por 67,7% dos alunos ingressantes (frequência 63). A maioria dos alunos ingressantes atribuíram importância elevada, concentrando os valores de 8 a 10, aos constructos Corpo Docente (frequência 80 ou 86,0% do total da amostra); Infraestrutura (frequência 59 ou 63,5% do total da amostra); Mercado de Trabalho (frequência 75 ou 80,6% do total da amostra); Qualidade das Disciplinas (frequência 78 ou 83,9% do total da amostra); Análise de Valor (frequência 62 ou 66,7% do total da amostra); Satisfação do Empregador (frequência 47 ou 50,6% do total da amostra); Gestão do Programa (frequência 62 ou 66,7% do total da amostra) e Classificação em *Rankings* (frequência 68 ou 73,1% do total da amostra). Os constructos Custo, Perfil da Turma, Internacionalização, Biblioteca, Monografia,

Estudos de Casos e Forma de Ingresso tiveram a maioria dos valores a eles atribuídos variando desde 5 (importância média) até 10 (importância máxima).

A análise do valor atribuído aos constructos pelos empregadores foi feita a partir das informações contidas no Apêndice 21. A maioria dos empregadores atribuíram importância elevada, concentrando os valores entre 8 a 10, aos constructos Reputação (frequência 32 ou 94,1% do total da amostra); Corpo Docente (frequência 32 ou 94,1% do total da amostra), Infraestrutura (frequência 21 ou 61,8% do total da amostra); Mercado de Trabalho (frequência 28 ou 82,3% do total da amostra); Qualidade das Disciplinas (frequência 32 ou 94,1% do total da amostra); Análise de Valor (frequência 23 ou 67,7% do total da amostra); Satisfação do Empregador (frequência 24 ou 70,6% do total da amostra); Biblioteca (frequência 18 ou 53,0% do total da amostra); Gestão do Programa (frequência 26 ou 76,5% do total da amostra) e Classificação em *Rankings* (frequência 30 ou 88,3% do total da amostra). Para o constructo Custo foi dada tanto importância média por 14,7% (frequência 5 no valor 5) dos empregadores quanto alta por 44,2% (frequência 11 no valor 8 e frequência 4 no valor 9). Em relação ao Perfil da Turma, destaca-se que 26,5% dos empregadores (frequência 9) atribuíram valor 7 e 23,5% (frequência 8), valor 8. No constructo Internacionalização houve concentração em importância média (frequência 6 ou 17,6% da amostra total atribuíram valor 6), em relevante com 23,5% (frequência 8 no valor 7) e 17,6% em elevada (frequência 6 no valor 9). Os constructos Monografia, Estudos de Casos e Forma de Ingresso tiveram a maioria dos valores a eles atribuídos variando desde 5 (importância média) até 10 (importância máxima).

A pontuação atribuída pelos administradores de programas aos constructos, bem como suas estatísticas constam da Tabela 20, em ordem do score alcançado. Os constructos mais bem avaliados pelos administradores de programas de acordo com o grau de importância percebida por eles foram, Corpo Docente (337 pontos, representando 99,1% da pontuação possível total); Qualidade das Disciplinas (331 pontos e 97,4%); Reputação (319 pontos e 93,8%) e Gestão do Programa (312 pontos e 91,8%). De forma geral, todos os 16 constructos foram bem avaliados pelos administradores de programas. O fator que alcançou a menor pontuação, Custo, obteve 224 pontos com média de 6,6 pontos.

Tabela 20 – Valores atribuídos aos constructos pelos administradores de programas

Constructos	Escore	Escore (%)	Média	Mediana	Moda	Desvio	Mínimo	Máximo	CV - %	Quartis		
	N	(340 = 100)								25	50	75
Corpo Docente	337	99,1	9,9	10,0	10,0	0,4	8	10	4,0	10,0	10,0	10,0
Qualidade das Disciplinas	331	97,4	9,7	10,0	10,0	0,6	8	10	6,2	10,0	10,0	10,0
Reputação	319	93,8	9,4	10,0	10,0	1,0	6	10	10,6	9,0	10,0	10,0
Gestão do Programa	312	91,8	9,2	9,5	10,0	1,0	6	10	10,9	8,8	9,5	10,0
Estudos de Casos	290	85,3	8,5	9,0	10,0	1,8	2	10	21,2	8,0	9,0	10,0
Análise de Valor	286	84,1	8,4	9,0	10,0	1,7	4	10	20,2	8,0	9,0	10,0
Mercado de Trabalho	284	83,5	8,4	9,0	8,0	2,0	0	10	23,8	8,0	9,0	10,0
Perfil da Turma	278	81,8	8,2	8,0	8,0	1,5	4	10	18,3	8,0	8,0	9,0
Classificação em <i>Rankings</i>	277	81,5	8,1	8,0	8,0	1,6	3	10	19,8	8,0	8,0	9,0
Biblioteca	274	80,6	8,1	8,0	8,0	1,7	2	10	21,0	7,0	8,0	9,0
Infraestrutura	273	80,3	8,0	8,0	8,0	1,2	5	10	15,0	7,8	8,0	9,0
Internacionalização	269	79,1	7,9	8,0	8,0	1,5	3	10	19,0	7,0	8,0	9,0
Satisfação do Empregador	260	76,5	7,6	8,0	7,0	1,7	4	10	22,4	6,8	8,0	9,0
Forma de Ingresso	258	75,9	7,6	8,0	8,0	2,1	0	10	27,6	7,0	8,0	9,0
Monografia	238	70,0	7,0	7,0	7,0	2,3	0	10	32,9	5,8	7,0	8,3
Custo	224	65,9	6,6	7,0	7,0	1,8	2	10	27,3	5,8	7,0	8,0

A pontuação atribuída pelos professores aos constructos, bem como suas estatísticas constam da Tabela 21, em ordem do escore alcançado. Todos os constructos foram bem avaliados, entretanto, destacam-se o Corpo Docente (532 pontos, representando 96,7% da pontuação possível total) e Qualidade das Disciplinas (509 pontos e 92,5%). O fator que alcançou a menor pontuação, Custo, obteve 332 pontos com média de 6,0 pontos.

Tabela 21 – Valores atribuídos aos constructos pelos professores

Constructos	Escore	Escore (%)	Média	Mediana	Moda	Desvio	Mínimo	Máximo	CV - %	Quartis		
	N	(550 = 100)								25	50	75
Corpo Docente	532	96,7	9,7	10,0	10,0	0,6	7	10	6,2	9	10	10
Qualidade das Disciplinas	509	92,5	9,3	10,0	10,0	1,0	6	10	10,8	9	10	10
Reputação	469	85,3	8,5	9,0	10,0	1,6	4	10	18,8	8	9	10
Gestão do Programa	461	83,8	8,4	9,0	9,0	1,4	3	10	16,7	7	9	10
Estudos de Casos	450	81,2	8,2	8,0	9,0	1,6	4	10	19,5	7	8	9
Infraestrutura	443	80,5	8,1	8,0	8,0	1,3	5	10	16,0	7	8	9
Mercado de Trabalho	441	80,2	8,0	8,0	8,0	1,9	0	10	23,8	7	8	9
Biblioteca	433	78,7	7,9	8,0	10,0	2,2	3	10	27,8	7	8	10
Perfil da Turma	432	78,5	7,9	8,0	8,0	1,9	0	10	24,1	7	8	10
Análise de Valor	416	75,6	7,6	8,0	8,0	1,8	0	10	23,7	7	8	9
Classificação em <i>Rankings</i>	414	75,3	7,5	8,0	8,0	2,1	0	10	28,0	7	8	9
Satisfação do Empregador	398	72,4	7,2	8,0	7,0	2,3	0	10	31,9	6	8	9
Monografia	395	71,8	7,2	8,0	8,0	2,0	3	10	27,8	6	8	9
Internacionalização	392	71,3	7,1	8,0	8,0	2,3	0	10	32,4	6	8	9
Forma de Ingresso	381	69,3	6,9	7,0	8,0	2,3	0	10	33,3	6	7	8
Custo	332	60,1	6,0	6,0	5,0	2,0	0	10	33,3	5	6	8

A pontuação atribuída pelos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados aos constructos consta da Tabela 22, em ordem do escore alcançado. Os constructos mais bem avaliados por eles foram Corpo Docente e Qualidade das Disciplinas (ambos com 788 pontos, representando 93,8% da pontuação possível total); Reputação (776 pontos e 92,4%) e Mercado de Trabalho (760 pontos e 90,5%). Todos os constructos foram bem avaliados com médias superiores a 7. Custo foi o que obteve menor pontuação por esses alunos (615 pontos, representando 73,2% e média 7,3 pontos).

Tabela 22 – Valores atribuídos aos constructos pelos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados

Constructos	Escore	Escore (%)	Média	Mediana	Moda	Desvio	Mínimo	Máximo	CV - %	Quartis		
	N	(840 = 100)								25	50	75
Corpo Docente	788	93,8	9,4	10,0	10,0	1,4	0	10	14,9	9,0	10,0	10,0
Qualidade das Disciplinas	788	93,8	9,4	10,0	10,0	0,9	6	10	9,6	9,0	10,0	10,0
Reputação	776	92,4	9,2	10,0	10,0	1,1	5	10	12,0	8,0	10,0	10,0
Mercado de Trabalho	760	90,5	9,0	9,5	10,0	1,2	6	10	13,3	8,0	9,5	10,0
Classificação em <i>Rankings</i>	735	87,5	8,8	9,0	10,0	1,4	4	10	15,9	8,0	9,0	10,0
Estudos de Casos	725	86,3	8,6	9,0	9,0	1,3	5	10	15,1	8,0	9,0	10,0
Gestão do Programa	724	86,2	8,6	9,0	10,0	1,4	3	10	16,3	8,0	9,0	10,0
Infraestrutura	718	85,5	8,5	9,0	8,0	1,2	6	10	14,1	8,0	9,0	10,0
Análise de Valor	697	83,0	8,3	8,0	10,0	1,5	2	10	18,1	7,0	8,0	10,0
Perfil da Turma	681	81,1	8,1	8,0	9,0	1,8	1	10	22,2	7,0	8,0	9,0
Satisfação do Empregador	674	80,2	8,0	8,0	8,0	1,7	3	10	21,3	7,0	8,0	9,0
Biblioteca	673	80,1	8,0	8,0	10,0	1,9	2	10	23,8	7,0	8,0	10,0
Forma de Ingresso	653	77,7	7,8	8,0	8,0	2,1	1	10	26,9	7,0	8,0	9,0
Internacionalização	643	76,5	7,7	8,0	8,0	1,9	1	10	24,7	7,0	8,0	9,0
Monografia	622	74,0	7,4	8,0	8,0	2,4	0	10	32,4	6,0	8,0	9,0
Custo	615	73,2	7,3	8,0	8,0	1,9	2	10	26,0	6,0	8,0	9,0

A pontuação atribuída pelos alunos ingressantes aos constructos consta da Tabela 23, em ordem do escore alcançado. O único constructo que obteve mais que 90% da pontuação possível total foi Reputação com 881 pontos (representando 94,7%). Os dois constructos com menor pontuação foram: Forma de Ingresso (com 534 pontos, representando 57,4%) e Monografia (531 pontos e 57,1%).

Tabela 23 – Valores atribuídos aos constructos pelos alunos ingressantes

Constructos	Escore	Escore (%)	Média	Mediana	Moda	Desvio	Mínimo	Máximo	CV - %	Quartis		
	N	(930 = 100)								25	50	75
Reputação	881	94,7	9,5	10	10	1,0	5	10	10,5	9,0	10,0	10,0
Corpo Docente	819	88,1	8,8	9	10	1,5	2	10	17,0	8,0	9,0	10,0
Qualidade das Disciplinas	807	86,8	8,7	9	10	1,6	3	10	18,4	8,0	9,0	10,0
Mercado de Trabalho	803	86,3	8,6	9	10	1,9	0	10	22,1	8,0	9,0	10,0
Classificação em <i>Rankings</i>	750	80,6	8,1	9	10	2,5	0	10	30,9	7,0	9,0	10,0
Análise de Valor	722	77,6	7,8	8	9	2,1	0	10	26,9	7,0	8,0	9,0
Infraestrutura	713	76,7	7,7	8	8	1,7	0	10	22,1	7,0	8,0	9,0
Gestão do Programa	704	75,7	7,6	8	9	2,5	0	10	32,9	7,0	8,0	9,0
Custo	688	74,0	7,4	8	10	2,1	3	10	28,4	5,5	8,0	9,0
Estudos de Casos	637	68,5	6,8	7	8	2,8	0	10	41,2	6,0	7,0	9,0
Perfil da Turma	605	65,1	6,5	7	8	2,8	0	10	43,1	5,0	7,0	8,5
Satisfação do Empregador	584	62,8	6,3	8	9	3,4	0	10	54,0	5,0	8,0	9,0
Internacionalização	584	62,8	6,3	7	8	3,1	0	10	49,2	5,0	7,0	9,0
Biblioteca	568	61,1	6,1	7	8	3,0	0	10	49,2	4,0	7,0	8,0
Forma de Ingresso	534	57,4	5,7	7	7	3,2	0	10	56,1	3,0	7,0	8,0
Monografia	531	57,1	5,7	7	8	3,1	0	10	54,4	3,0	7,0	8,0

A pontuação atribuída pelos empregadores aos constructos consta da Tabela 24, em ordem do escore alcançado. Todos os constructos foram bem avaliados, mas destacam-se Reputação com 314 pontos (representando 92,4% da pontuação possível total) e Corpo Docente com 312 pontos (91,8%). Monografia foi o constructo com menor pontuação (224 pontos e 65,9%).

Tabela 24 – Valores atribuídos aos constructos pelos empregadores

Constructos	Escore	Escore (%)	Média	Mediana	Moda	Desvio	Mínimo	Máximo	CV - %	Quartis		
	N	(340 = 100)								25	50	75
Reputação	314	92,4	9,2	10,0	10	1,3	3	10	14,1	9,0	10,0	10,0
Corpo Docente	312	91,8	9,2	10,0	10	1,9	0	10	20,7	9,0	10,0	10,0
Qualidade das Disciplinas	305	89,7	9,0	10,0	10	1,9	0	10	21,1	8,0	10,0	10,0
Mercado de Trabalho	295	86,8	8,7	9,5	10	2,0	0	10	23,0	8,0	9,5	10,0
Classificação em <i>Rankings</i>	288	84,7	8,5	9,0	9	2,2	0	10	25,9	8,0	9,0	10,0
Gestão do Programa	280	82,4	8,2	9,0	10	2,2	0	10	26,8	7,8	9,0	10,0
Análise de Valor	269	79,1	7,9	8,0	10	2,2	0	10	27,8	7,0	8,0	10,0
Infraestrutura	258	75,9	7,6	8,0	8	2,3	0	10	30,3	7,0	8,0	9,3
Satisfação do Empregador	254	74,7	7,5	9,0	9	3,0	0	10	40,0	5,8	9,0	10,0
Estudos de Casos	248	72,9	7,3	7,5	7	2,5	0	10	34,2	5,8	7,5	9,0
Custo	237	69,7	7,0	8,0	8	2,3	0	10	32,9	5,8	8,0	8,0
Perfil da Turma	237	69,7	7,0	7,0	7	2,3	0	10	32,9	5,8	7,0	8,3
Internacionalização	236	69,4	6,9	7,0	7	2,4	0	10	34,8	6,0	7,0	9,0
Biblioteca	233	68,5	6,9	8,0	8	2,7	0	10	39,1	5,0	8,0	9,0
Forma de Ingresso	233	68,5	6,9	7,0	8	2,5	0	10	36,2	5,0	7,0	9,0
Monografia	224	65,9	6,6	7,5	8	3,1	0	10	47,0	5,0	7,5	9,0

Os Gráficos 1 e 2 mostram a comparação entre as médias atribuídas pelos grupos aos constructos de avaliação educacional.

Gráfico 1 – Comparação com gráfico em barras das médias atribuídas pelos grupos aos constructos

Gráfico 2 – Comparação das médias atribuídas pelos grupos aos constructos com gráfico radar

Os Gráficos 1 e 2 apresentados anteriormente, juntamente com a Tabela 25, têm como objetivo demonstrar as similaridades e discordâncias existentes entre as classificações dos constructos, segundo especialistas (analisada com a técnica Delphi), administradores de programas, professores, alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados e ingressantes e empregadores.

Tabela 25 – Comparação das classificações dos constructos

Constructos	Especialistas	Administradores de Programas	Professores	Alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados	Alunos ingressantes	Empregadores
Reputação	1	3	3	3	1	1
Corpo Docente	2	1	1	1	2	2
Infraestrutura	7	11	6	8	7	8
Custo	15	16	16	16	9	11
Mercado de Trabalho	4	7	7	4	4	4
Qualidade das Disciplinas	3	2	2	1	3	3
Perfil da Turma	5	8	9	10	11	11
Análise de Valor	5	6	10	9	6	7
Satisfação do Empregador	12	13	12	11	12	9
Internacionalização	14	12	14	14	12	13
Biblioteca	7	10	8	12	14	14
Monografia	14	15	13	15	16	16
Estudos de Casos	10	5	5	6	10	10
Gestão do Programa	10	4	4	7	8	6
Forma de Ingresso	13	14	15	13	15	14
Classificação em <i>Rankings</i>	7	9	11	5	5	5

Comparando-se a classificação alcançada pelos constructos segundo cada grupo questionado, observa-se que Reputação, Corpo Docente e Qualidade das Disciplinas mantiveram as primeiras colocações em todos os grupos. O constructo Custo obteve as últimas colocações (15^a. ou 16^a.) segundo especialistas, administradores de programas, professores e alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados, enquanto para alunos ingressantes e empregadores está em posições intermediárias (9^a. e 11^a. colocações, respectivamente). Monografia e Forma de Ingresso não foram bem avaliadas por todos os respondentes, oscilando de uma colocação entre 13^a. a 16^a. A seguir, os resultados com a aplicação da ANOVA são apresentados, com o objetivo de analisar e comparar melhor a pontuação alcançada pelos constructos segundo cada grupo questionado.

4.3.1.3 ANOVA

Para responder às hipóteses de pesquisa de que os grupos de respondentes atribuem valores significativamente distintos aos constructos internos e externos, utilizou-se a ANOVA. O teste Levene de homogeneidade de variâncias dos constructos internos apresentou os resultados mostrados na Tabela 26.

Tabela 26 – Teste Levene dos constructos internos

Constructo	Teste Levene	df1	df2	Sig.
Perfil da Turma	1,270	4	214	0,283
Forma de Ingresso	1,135	4	214	0,341
Corpo Docente	5,981	4	214	0,000
Qualidade das Disciplinas	4,874	4	214	0,001
Infraestrutura	4,930	4	214	0,001
Biblioteca	3,099	4	214	0,017
Estudos de Casos	4,629	4	214	0,001
Gestão do Programa	2,728	4	214	0,030
Monografia	2,816	4	214	0,026

Os constructos Perfil da Turma e Forma de Ingresso apresentaram no teste Levene *p-value* (sig.) superior ao nível alfa assumido ($\alpha = 5\%$) indicando que as variâncias populacionais estimadas das amostras são homogêneas. Nos demais constructos, o teste indicou *p-value* (sig.) inferior ao nível alfa assumido ($\alpha = 5\%$) indicando que as variâncias populacionais estimadas das amostras não são homogêneas.

A ANOVA foi realizada para os constructos Perfil da Turma e Forma de Ingresso, que tiveram suas variâncias populacionais estimadas das amostras consideradas homogêneas. O resultado é apresentado na Tabela 27.

Tabela 27 – ANOVA para os constructos internos Perfil da Turma e Forma de Ingresso

Constructos Internos		Soma dos Quadrados	df	Média ao Quadrado	F	Sig.
Perfil da Turma	Entre grupos	37,919	4	9,480	2,766	0,028
	Dentro dos grupos	733,451	214	3,427		
	Total	771,370	218			
Forma de Ingresso	Entre grupos	36,848	4	9,212	1,934	0,106
	Dentro dos grupos	1019,161	214	4,762		
	Total	1056,009	218			

NOTA: teste padrão bidirecional, $\alpha=5\%$

Conclui-se que existem pelo menos dois grupos de respondentes em que os valores atribuídos ao constructo interno Perfil da Turma são significativamente diferentes ($p=0,014$, unicaudal). Para evidenciar quais grupos apresentam diferenças significativas foi realizado o teste Tukey HSD, com resultados mostrados na Tabela 28.

Tabela 28 – Teste Tukey HSD dos constructos internos Perfil da Turma e Forma de Ingresso

Constructos	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferença de média (I-J)	Desvio-Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95 %	
						Limite Mínimo	Limite Máximo
Perfil da Turma	Professores	Especialistas	-,4788	,590	,927	-2,0878	1,1302
		Empregadores	,8840	,404	,184	-,2177	1,9857
		Adm. Programas	-,3219	,404	,932	-1,4236	,7798
		Alunos	-,2526	,321	,935	-1,1285	,6233
	Especialistas	Professores	,4788	,590	,927	-1,1302	2,0878
		Empregadores	1,3627	,622	,183	-,3329	3,0584
		Adm. Programas	,1569	,622	,999	-1,5388	1,8525
		Alunos	,2262	,571	,995	-1,3323	1,7846
	Empregadores	Professores	-,8840	,404	,184	-1,9857	,2177
		Especialistas	-1,3627	,622	,183	-3,0584	,3329
		Adm. Programas	-1,2059+	,449	,056	-2,4307	1,891E-02
		Alunos	-1,1366	,376	,021	-2,1630	-,1101
	Adm. Programas	Professores	,3219	,404	,932	-,7798	1,42136
		Especialistas	-,1569	,622	,999	-1,8525	1,5388
		Empregadores	1,2059+	,449	,056	-1,8912E-02	2,4307
		Alunos	6,933E-02	,376	1,000	-,9571	1,0958
	Alunos	Professores	,2526	,321	,935	-,6233	1,1285
		Especialistas	-,2262	,571	,995	-1,7846	1,3323

continua

		continuação				
Forma de Ingresso	Empregadores	1,1366+	,376	,021	,1101	2,1630
		Adm. Programas	-6,9328E-02	,376	1,000	-1,0958
	Professores	Especialistas	-,8227	,695	,761	-2,7194
		Empregadores	7,433E-02	,476	1,000	-1,2243
	Adm. Programas	Adm. Programas	-,6610	,476	,635	-1,9596
		Alunos	-,8465	,379	,166	-1,8791
	Especialistas	Professores	,8227	,695	,761	-1,0739
		Empregadores	,8971	,733	,737	-1,1018
	Adm. Programas	Adm. Programas	,1618	,733	,999	-1,8370
		Alunos	-2,3810E-02	,673	1,000	-1,8609
	Empregadores	Professores	-7,4332E-02	,476	1,000	-1,3730
		Especialistas	-,8971	,733	,737	-2,8959
	Adm. Programas	Adm. Programas	-,7353	,529	,635	-2,1791
		Alunos	-,9209	,444	,230	-2,1309
	Professores	Professores	,6610	,476	,635	-,6377
		Especialistas	-,1618	,733	,999	-2,1606
	Empregadores	Empregadores	,7353	,529	,635	-,7085
		Alunos	-,1856	,444	,994	-1,3956
	Alunos	Professores	,8465	,379	,166	-,1860
		Especialistas	2,381E-02	,673	1,000	-1,8133
	Adm. Programas	Empregadores	,9209	,444	,230	-,2891
		Adm. Programas	,1856	,444	,994	-1,0244

+A diferença de médias é significativa ao nível de 10%; teste padrão bidirecional.

Ao serem analisadas todas as opções, apresentaram diferenças de média apenas empregadores e administradores de programas e empregadores e alunos. A média atribuída ao Perfil da Turma pelos administradores de programas (8,2) é maior ($p=0,028$, unicaudal) que a atribuída pelos empregadores (7,0). A média atribuída ao Perfil da Turma pelos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados (8,1) é maior ($p=0,011$, unicaudal) que a atribuída pelos empregadores (7,0).

A ANOVA foi realizada para os demais constructos internos Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Infraestrutura, Biblioteca, Estudos de Casos, Gestão do Programa e Monografia, mas como não tiveram suas variâncias populacionais estimadas das amostras consideradas homogêneas, foi necessária a aplicação dos testes Tamhane, Dunnett T3, Games-Howell e Dunnett C (MAROCO, 2003). O resultado é apresentado na Tabela 29.

Tabela 29 – ANOVA para os constructos internos Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Infraestrutura, Biblioteca, Estudos de Casos, Gestão do Programa e Monografia

Constructos Internos		Soma dos Quadrados	df	Média ao Quadrado	F	Sig.
Corpo Docente	Entre grupos	12,904	4	3,226	2,132	0,078
	Dentro dos grupos	323,845	214	1,513		
	Total	336,749	218			
Qualidade das Disciplinas	Entre grupos	15,609	4	3,902	2,956	0,021
	Dentro dos grupos	282,501	214	1,320		
	Total	298,110	218			
Infraestrutura	Entre grupos	24,980	4	6,245	2,958	0,021
	Dentro dos grupos	451,768	214	2,111		
	Total	476,749	218			
Biblioteca	Entre grupos	37,784	4	9,446	2,197	0,070
	Dentro dos grupos	920,161	214	4,300		
	Total	957,945	218			
Estudos de Casos	Entre grupos	46,894	4	11,723	4,159	0,003
	Dentro dos grupos	603,271	214	2,819		
	Total	650,164	218			
Gestão do Programa	Entre grupos	22,296	4	5,574	2,455	0,047
	Dentro dos grupos	485,850	214	2,270		
	Total	508,146	218			
Monografia	Entre grupos	17,400	4	4,350	0,774	0,543
	Dentro dos grupos	1203,322	214	5,623		
	Total	1220,721	218			

NOTA: teste padrão bidirecional, $\alpha=5\%$.

Conclui-se que existem pelo menos dois grupos de respondentes em que os valores atribuídos aos constructos interno Qualidade das Disciplinas ($p= 0,011$, unicaudal), Infraestrutura ($p= 0,011$, unicaudal), Estudos de Casos ($p= 0,0015$, unicaudal) e Gestão do Programa ($p= 0,0235$, unicaudal) são significativamente diferentes. Para evidenciar quais grupos apresentam diferenças significativas foram realizados os testes Tamhane, Dunnett T3, Games-Howell e Dunnett C, com resultados mostrados na Tabela 30.

Tabela 30 – Testes Tamhane, Dunnett T3, Games-Howell e Dunnett C em constructos internos

Constructos	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferença de média (I-J)	Desvio- Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95 %	
						Limite Mínimo	Limite Máximo
Corpo Docente Teste Tamhane	Professores	Especialistas	0,4227	0,392	0,953	-0,8039	1,6493
		Empregadores	0,4963	0,268	0,815	-0,5210	1,5135
		Adm. Programas	-0,2390	0,268	0,259	-0,5493	7,120E-02
		Alunos	0,2918	0,213	0,631	-0,2024	0,7860
	Especialistas	Professores	-0,4227	0,392	0,953	-1,6493	0,8039
		Empregadores	7,353E-02	0,413	1,000	-1,3796	1,5266
		Adm. Programas	0,6618	0,413	0,606	-1,8860	0,5624
		Alunos	-0,1310	0,380	1,000	-1,3764	1,1145
	Empregadores	Professores	-0,4963	0,268	0,815	-1,5135	0,5210
		Especialistas	-7,3529E-02	0,413	1,000	-1,5266	1,3796
		Adm. Programas	-0,7353	0,298	0,307	-1,7420	0,2714
		Alunos	-0,2045	0,250	1,000	-1,2722	0,8632
	Adm. Programas	Professores	0,2390	0,268	0,259	-7,1203E-02	0,5493
		Especialistas	0,6618	0,413	0,606	-0,5624	1,8860
		Empregadores	0,7353	0,298	0,307	-0,2714	1,7420
		Alunos	0,5308+	0,250	0,016	6,240E-02	0,9992
	Alunos	Professores	-0,2918	0,213	0,631	-0,7860	0,2024
		Especialistas	0,1310	0,380	1,000	-1,1145	1,3764
		Empregadores	0,2045	0,250	1,000	-0,8632	1,2722
		Adm. Programas	-0,5308+	0,250	0,016	-0,9992	-6,2405E-02
Corpo Docente Teste Dunnett T3	Professores	Especialistas	0,4227	0,392	0,916	-0,7859	1,6313
		Empregadores	0,4963	0,268	0,789	-0,5164	1,5089
		Adm. Programas	-0,2390	0,268	0,253	-0,5488	7,077E-02
		Alunos	0,2918	0,213	0,623	-0,2020	0,7855
	Especialistas	Professores	-0,4227	0,392	0,916	-1,6313	0,7859
		Empregadores	7,353E-02	0,413	1,000	-1,3726	1,5197
		Adm. Programas	-0,6618	0,413	0,524	-1,8553	0,5318
		Alunos	-0,1310	0,380	1,000	-1,3630	1,1011
	Empregadores	Professores	-0,4963	0,268	0,789	-1,5089	0,5164
		Especialistas	-7,3529E-02	0,413	1,000	-1,5197	1,3726
		Adm. Programas	-0,7353	0,298	0,290	-1,7370	0,2665
		Alunos	-0,2045	0,250	1,000	-1,2694	0,8604
	Adm. Programas	Professores	0,2390	0,268	0,253	-7,0771E-02	0,5488
		Especialistas	0,6618	0,413	0,524	-0,5318	1,8553
		Empregadores	0,7353	0,298	0,290	-0,2665	1,7370
		Alunos	0,5308+	0,250	0,016	6,286E-02	0,9988
	Alunos	Professores	-0,2918	0,213	0,623	-0,7855	0,2020
		Especialistas	0,1310	0,380	1,000	-1,1011	1,3630
		Empregadores	0,2045	0,250	1,000	-0,8604	1,2694
		Adm. Programas	-0,5308+	0,250	0,016	-0,9988	-6,2861E-02

continua

Corpo Docente Teste Games Howell	Professores	Especialistas	0,4227	0,392	0,768	-0,7236	continuação 1,5691
		Empregadores	0,4963	0,268	0,600	-0,4837	1,4763
		Adm.	-0,2390	0,268	0,185	-0,5399	6,185E-02
		Programas					
	Especialistas	Alunos	0,2918	0,213	0,445	-0,1813	0,7649
		Professores	-0,4227	0,392	0,768	-1,5691	0,7236
		Empregadores	7,353E-02	0,413	1,000	-1,3226	1,4697
		Adm.	-0,6618	0,413	0,390	-1,8028	0,4793
	Empregadores	Programas					
		Alunos	-0,1310	0,380	0,997	-1,3064	1,0445
		Professores	-0,4963	0,268	0,600	-1,4763	0,4837
		Especialistas	-7,3529E-02	0,413	1,000	-1,4697	1,3226
	Adm. Programas	Adm.	-0,7353	0,298	0,211	-1,7044	0,2338
		Programas					
		Alunos	-0,2045	0,250	0,980	-1,2356	0,8267
		Professores	0,2390	0,268	0,185	-6,1847E-02	0,5399
	Alunos	Especialistas	0,6618	0,413	0,390	-0,4793	1,8028
		Empregadores	0,7353	0,298	0,211	-0,2338	1,7044
		Alunos	0,5308+	0,250	0,014	7,611E-02	0,9855
		Professores	-0,2918	0,213	0,445	-0,7649	0,1813
Corpo Docente Teste unnett C	Professores	Especialistas	0,1310	0,380	0,997	-1,0445	1,3064
		Empregadores	0,2045	0,250	0,980	-0,8267	1,2356
		Adm. Programas	-0,5308+	0,250	0,014	-0,9855	-7,6114E-02
		Programas					
	Especialistas	Alunos	0,4227	0,392		-0,7373	1,5828
		Empregadores	0,4963	0,268		-0,4891	1,4816
		Adm.	-0,2390	0,268		-0,5463	6,819E-02
		Programas					
	Empregadores	Alunos	0,2918	0,213		-0,1933	0,7769
		Professores	-0,4227	0,392		-1,5828	0,7373
		Empregadores	7,353E-02	0,413		-1,4070	1,5541
		Adm.	-0,6618	0,413		-1,8116	0,4881
	Adm. Programas	Programas					
		Alunos	-0,1310	0,380		-1,3392	1,0773
		Professores	-0,4963	0,268		-1,4816	0,4891
		Especialistas	-7,3529E-02	0,413		-1,5541	1,4070
	Alunos	Adm.	-0,7353	0,298		-1,7083	0,2377
		Programas					
		Alunos	-0,2045	0,250		-1,2473	0,8383
		Professores	0,2390	0,268		-6,8189E-02	0,5463
Qualidade das Disciplinas Teste Tamhane	Professores	Especialistas	0,6618	0,413		-0,4881	1,8116
		Empregadores	0,7353	0,298		-0,2377	1,7083
		Alunos	0,5308+	0,250		7,135E-02	0,9903
		Programas					
	Especialistas	Alunos	-0,2918	0,213		-0,7769	0,1933
		Professores	-0,1310	0,380		-1,0773	1,3392
		Empregadores	0,2045	0,250		-0,8383	1,2473
		Adm. Programas	-0,5308+	0,250		-0,9903	-7,1352E-02
	Professores	Especialistas	0,5879	0,366	0,891	-0,8664	2,0422
		Empregadores	0,2840	0,251	0,997	-0,7729	1,3408
		Adm.	-0,4807+	0,251	0,052	-0,9634	1,871E-03
		Programas					
	Especialistas	Alunos	-0,1264	0,199	0,997	-0,5981	0,3453
		Professores	-0,5879	0,366	0,891	-2,0422	0,8664
		Empregadores	-0,3039	0,386	1,000	-1,9295	1,3216
							continua

continuação								
Qualidade das Disciplinas Teste Dunnett T3	Empregadores	Adm. Programas	-1,0686	0,386	0,242	-2,5181	0,3808	
		Alunos	-0,7143	0,355	0,719	-2,1628	0,7342	
		Professores	-0,2840	0,251	0,997	-1,3408	0,7729	
		Especialistas	0,3039	0,386	1,000	-1,3216	1,9295	
		Adm. Programas	-0,7647	0,279	0,299	-1,8027	0,2733	
	Adm. Programas	Alunos	-0,4104	0,234	0,941	-1,4449	0,6242	
		Professores	0,4807+	0,251	0,052	-1,8705E-03	0,9634	
		Especialistas	1,0686	0,386	0,242	-0,3808	2,5181	
		Empregadores	0,7647	0,279	0,299	-0,2733	1,8027	
		Alunos	0,3543	0,234	0,164	-6,6822E-02	0,7755	
	Alunos	Professores	0,1264	0,199	0,997	-0,3453	0,5981	
		Especialistas	0,7143	0,355	0,719	-0,7342	2,1628	
		Empregadores	0,4104	0,234	0,941	-0,6242	1,4449	
		Adm. Programas	-0,3543	0,234	0,164	-0,7755	6,682E-02	
		Especialistas	0,5879	0,366	0,835	-0,8453	2,0210	
		Empregadores	0,2840	0,251	0,995	-0,7698	1,3377	
		Adm. Programas	-0,4807+	0,251	0,051	-0,9627	1,195E-03	
		Alunos	-0,1264	0,199	0,997	-0,5976	0,3448	
		Especialistas	Professores	-0,5879	0,366	0,835	-2,0210	0,8453
Empregadores			-0,3039	0,386	1,000	-1,9204	1,3126	
Adm. Programas	-1,0686		0,386	0,210	-2,4994	0,3622		
Alunos	Alunos		-0,7143	0,355	0,640	-2,1414	0,7128	
	Professores		-0,2840	0,251	0,995	-1,3377	0,7698	
	Especialistas	0,3039	0,386	1,000	-1,3126	1,9204		
	Empregadores	Adm. Programas	-0,7647	0,279	0,285	-1,7985	0,2690	
		Alunos	-0,4104	0,234	0,928	-1,4415	0,6208	
Adm. Programas		Professores	0,4807+	0,251	0,051	-1,1953E-03	0,9627	
		Especialistas	1,0686	0,386	0,210	-0,3622	2,4994	
		Empregadores	0,7647	0,279	0,285	-0,2690	1,7985	
	Alunos	Alunos	0,3543	0,234	0,161	-6,6254E-02	0,7749	
		Professores	0,1264	0,199	0,997	-0,3448	0,5976	
Especialistas		0,7143	0,355	0,640	-0,7128	2,1414		
Empregadores		0,4104	0,234	0,928	-0,6208	1,4415		
Adm. Programas		-0,3543	0,234	0,161	-0,7749	6,625E-02		
Qualidade das Disciplinas Teste Games-Howell	Professores	Especialistas	0,5879	0,366	0,665	-0,7760	1,9518	
		Empregadores	0,2840	0,251	0,931	-0,7358	1,3037	
		Adm. Programas	-0,4807+	0,251	0,041	-0,9488	-1,2683E-02	
		Alunos	-0,1264	0,199	0,940	-0,5844	0,3315	
		Especialistas	Professores	-0,5879	0,366	0,665	-1,9518	0,7760
	Empregadores		-0,3039	0,386	0,978	-1,8611	1,2533	
	Adm. Programas		-1,0686	0,386	0,153	-2,4239	0,2866	
	Alunos		Alunos	-0,7143	0,355	0,482	-2,0680	0,6394
			Professores	-0,2840	0,251	0,931	-1,3037	0,7358
		Especialistas	0,3039	0,386	0,978	-1,2533	1,8611	

continua

continuação							
Qualidade das Disciplinas Teste Dunnett C	Adm. Programas	Adm. Programas	-0,7647	0,279	0,207	-1,7653	0,2359
		Alunos	-0,4104	0,234	0,765	-1,4075	0,5868
		Professores	0,4807+	0,251	0,041	1,268E-02	0,9488
		Especialistas	1,0686	0,386	0,153	-0,2866	2,4239
		Empregadores	0,7647	0,279	0,207	-0,2359	1,7653
	Alunos	Alunos	0,3543	0,234	0,121	-5,4209E-02	0,7629
		Professores	0,1264	0,199	0,940	-0,3315	0,5844
		Especialistas	0,7143	0,355	0,482	-0,6394	2,0680
		Empregadores	0,4104	0,234	0,765	-0,5868	1,4075
		Adm. Programas	-0,3543	0,234	0,121	-0,7629	5,421E-02
	Professores	Especialistas	0,5879	0,366		-0,8009	1,9766
		Empregadores	0,2840	0,251		-0,7465	1,3144
		Adm. Programas	-0,4807+	0,251		-0,9591	-2,4391E-03
		Alunos	-0,1264	0,199		-0,5905	0,3376
Especialistas		Professores	-0,5879	0,366		-1,9766	0,8009
		Empregadores	-0,3039	0,386		-1,9515	1,3436
		Adm. Programas	-1,0686	0,386		-2,4428	0,3055
Empregadores		Alunos	-0,7143	0,355		-2,0833	0,6547
		Professores	-0,2840	0,251		-1,3144	0,7465
		Especialistas	0,3039	0,386		-1,3436	1,9515
		Adm. Programas	-0,7647	0,279		-1,7748	0,2453
		Alunos	-0,4104	0,234		-1,4137	0,5930
Adm. Programas		Professores	0,4807+	0,251		2,439E-03	0,9591
		Especialistas	1,0686	0,386		-0,3055	2,4428
	Empregadores	0,7647	0,279		-0,2453	1,7748	
	Alunos	0,3543	0,234		-6,2320E-02	0,7710	
	Alunos	Professores	0,1264	0,199		-0,3376	0,5905
Especialistas		0,7143	0,355		-0,6547	2,0833	
Empregadores		0,4104	0,234		-0,5930	1,4137	
Adm. Programas		-0,3543	0,234		-0,7710	6,232E-02	
Infraestrutura Teste Tamhane		Professores	Especialistas	-2,8788E-02	0,463	1,000	-1,1689
	Empregadores		0,4663	0,317	0,969	-0,8236	1,7562
	Adm. Programas		2,513E-02	0,317	1,000	-0,7484	0,7986
	Alunos		-0,4931	0,252	0,247	-1,1256	0,1395
	Especialistas	Professores	2,879E-02	0,463	1,000	-1,1113	1,1689
		Empregadores	0,4951	0,488	0,983	-1,0102	2,0004
		Adm. Programas	5,392E-02	0,488	1,000	-1,1087	1,2166
		Alunos	-0,4643	0,448	0,880	-1,5731	0,6445
	Empregadores	Professores	-0,4663	0,317	0,969	-1,7562	0,8236
		Especialistas	-0,4951	0,488	0,983	-2,0004	1,0102
		Adm. Programas	-0,4412	0,352	0,982	-1,7551	0,8727
		Alunos	-0,9594	0,295	0,249	-2,2078	0,2890
	Adm. Programas	Professores	-2,5134E-02	0,317	1,000	-0,7986	0,7484
		Especialistas	-5,3922E-02	0,488	1,000	-1,2166	1,1087
Empregadores		0,4412	0,352	0,982	-0,8727	1,7551	
continua							

continua

continuação							
Infraestrutura Teste Dunnett T3	Alunos	Alunos	-0,5182	0,295	0,292	-1,2118	0,1753
		Professores	0,4931	0,252	0,247	-0,1395	1,1256
		Especialistas	0,4643	0,448	0,880	-0,6445	1,5731
		Empregadores	0,9594	0,295	0,249	-0,2890	2,2078
		Adm. Programas	0,5182	0,295	0,292	-0,1753	1,2118
	Professores	Especialistas	-2,8788E-02	0,463	1,000	-1,1570	1,0994
		Empregadores	0,4663	0,317	0,962	-0,8202	1,7528
		Adm. Programas	2,513E-02	0,317	1,000	-0,7471	0,7974
		Alunos	-0,4931	0,252	0,243	-1,1250	0,1388
	Especialistas	Professores	2,879E-02	0,463	1,000	-1,0994	1,1570
		Empregadores	0,4951	0,488	0,978	-1,0058	1,9960
		Adm. Programas	5,392E-02	0,488	1,000	-1,0967	1,2046
		Alunos	-0,4643	0,448	0,828	-1,5582	0,6296
	Empregadores	Professores	-0,4663	0,317	0,962	-1,7528	0,8202
		Especialistas	-0,4951	0,488	0,978	-1,9960	1,0058
		Adm. Programas	-0,4412	0,352	0,977	-1,7509	0,8685
		Alunos	-0,9594	0,295	0,238	-2,2037	0,2850
	Adm. Programas	Professores	-2,5134E-02	0,317	1,000	-0,7974	0,7471
		Especialistas	-5,3922E-02	0,488	1,000	-1,2046	1,0967
		Empregadores	0,4412	0,352	0,977	-0,8685	1,7509
		Alunos	-0,5182	0,295	0,283	-1,2102	0,1738
	Alunos	Professores	0,4931	0,252	0,243	-0,1388	1,1250
		Especialistas	0,4643	0,448	0,828	-0,6296	1,5582
		Empregadores	0,9594	0,295	0,238	-0,2850	2,2037
		Adm. Programas	0,5182	0,295	0,283	-0,1738	1,2102
Infraestrutura Teste Games Howell	Professores	Especialistas	-2,8788E-02	0,463	1,000	-1,1125	1,0549
		Empregadores	0,4663	0,317	0,824	-0,7792	1,7118
		Adm. Programas	2,513E-02	0,317	1,000	-0,7246	0,7748
		Alunos	-0,4931	0,252	0,177	-1,1071	0,1210
	Especialistas	Professores	2,879E-02	0,463	1,000	-1,0549	1,1125
		Empregadores	0,4951	0,488	0,865	-0,9563	1,9465
		Adm. Programas	5,392E-02	0,488	1,000	-1,0539	1,1618
		Alunos	-0,4643	0,448	0,655	-1,5101	0,5815
	Empregadores	Professores	-0,4663	0,317	0,824	-1,7118	0,7792
		Especialistas	-0,4951	0,488	0,865	-1,9465	0,9563
		Adm. Programas	-0,4412	0,352	0,861	-1,7104	0,8281
		Alunos	-0,9594	0,295	0,174	-2,1630	0,2443
	Adm. Programas	Professores	-2,5134E-02	0,317	1,000	-0,7748	0,7246
		Especialistas	-5,3922E-02	0,488	1,000	-1,1618	1,0539
		Empregadores	0,4412	0,352	0,861	-0,8281	1,7104
		Alunos	-0,5182	0,295	0,205	-1,1896	0,1531
	Alunos	Professores	0,4931	0,252	0,177	-0,1210	1,1071
		Especialistas	0,4643	0,448	0,655	-0,5815	1,5101
		Empregadores	0,9594	0,295	0,174	-0,2443	2,1630
		Adm. Programas	0,5182	0,295	0,205	-0,1531	1,1896

continua

						continuação	
Infraestrutura Teste Dunnett C	Professores	Especialistas	-2,8788E-02	0,463	-1,1574	1,0998	
		Empregadores	0,4663	0,317	-0,7949	1,7275	
		Adm.	2,513E-02	0,317	-0,7415	0,7917	
		Programas					
		Alunos	-0,4931	0,252	-1,1150	0,1289	
	Especialistas	Professores	2,879E-02	0,463	-1,0998	1,1574	
		Empregadores	0,4951	0,488	-1,0387	2,0289	
		Adm.	5,392E-02	0,488	-1,1095	1,2173	
		Programas					
		Alunos	-0,4643	0,448	-1,5381	0,6095	
	Empregadores	Professores	-0,4663	0,317	-1,7275	0,7949	
		Especialistas	-0,4951	0,488	-2,0289	1,0387	
		Adm.	-0,4412	0,352	-1,7334	0,8511	
		Programas					
		Alunos	-0,9594	0,295	-2,1713	0,2526	
	Adm. Programas	Professores	-2,5134E-02	0,317	-0,7917	0,7415	
		Especialistas	-5,3922E-02	0,488	-1,2173	1,1095	
		Empregadores	0,4412	0,352	-0,8511	1,7334	
		Alunos	-0,5182	0,295	-1,2007	0,1643	
	Alunos	Professores	0,4931	0,252	-0,1289	1,1150	
		Especialistas	0,4643	0,448	-0,6095	1,5381	
		Empregadores	0,9594	0,295	-0,2526	2,1713	
		Adm. Programas	0,5182	0,295	-0,1643	1,2007	
Biblioteca Teste Tamhane	Professores	Especialistas	-0,2106	0,661	1,000	-1,7287	1,3075
		Empregadores	1,0198	0,452	0,520	-0,5921	2,6316
		Adm.	-0,1861	0,452	1,000	-1,3759	1,0037
		Programas					
		Alunos	-0,1392	0,360	1,000	-1,1652	0,8869
	Especialistas	Professores	0,2106	0,661	1,000	-1,3075	1,7287
		Empregadores	1,2304	0,696	0,420	-0,5999	3,0607
		Adm.	2,451E-02	0,696	1,000	-1,4986	1,5476
		Programas					
		Alunos	7,143E-02	0,640	1,000	-1,3633	1,5061
	Empregadores	Professores	-1,0198	0,452	0,520	-2,6316	0,5921
		Especialistas	-1,2304	0,696	0,420	-3,0607	0,5999
		Adm.	-1,2059	0,503	0,291	-2,8209	0,4091
		Programas					
		Alunos	-1,1590	0,421	0,255	-2,6703	0,3524
	Adm. Programas	Professores	0,1861	0,452	1,000	-1,0037	1,3759
		Especialistas	-2,4510E-02	0,696	1,000	-1,5476	1,4986
		Empregadores	1,2059	0,503	0,291	-0,4091	2,8209
		Alunos	4,692E-02	0,421	1,000	-0,9909	1,0847
	Alunos	Professores	0,1392	0,360	1,000	-0,8869	1,1652
		Especialistas	-7,1429E-02	0,640	1,000	-1,5061	1,3633
		Empregadores	1,1590	0,421	0,255	-0,3524	2,6703
		Adm. Programas	-4,6919E-02	0,421	1,000	-1,0847	0,9909
Biblioteca Teste Dunnett T3	Professores	Especialistas	-0,2106	0,661	1,000	-1,7163	1,2950
		Empregadores	1,0198	0,452	0,503	-0,5886	2,6282
		Adm.	-0,1861	0,452	1,000	-1,3741	1,0019
		Programas					
		Alunos	-0,1392	0,360	1,000	-1,1641	0,8857

continua

continuação							
Biblioteca Teste Dunnett T3	Especialistas	Professores	0,2106	0,661	1,000	-1,2950	1,7163
		Empregadores	1,2304	0,696	0,399	-0,5938	3,0546
		Adm.	2,451E-02	0,696	1,000	-1,4862	1,5353
		Programas					
	Alunos	Professores	7,143E-02	0,640	1,000	-1,3436	1,4864
		Empregadores					
		Professores	-1,0198	0,452	0,503	-2,6282	0,5886
		Especialistas	-1,2304	0,696	0,399	-3,0546	0,5938
	Adm.	Adm.	-1,2059	0,503	0,281	-2,8173	0,4055
		Programas					
		Alunos	-1,1590	0,421	0,245	-2,6666	0,3486
		Professores	0,1861	0,452	1,000	-1,0019	1,3741
	Programas	Especialistas	-2,4510E-02	0,696	1,000	-1,5353	1,4862
		Empregadores	1,2059	0,503	0,281	-0,4055	2,8173
		Alunos	4,692E-02	0,421	1,000	-0,9889	1,0827
Alunos		Professores	0,1392	0,360	1,000	-0,8857	1,1641
Biblioteca Teste Games- Howell	Professores	Especialistas	-0,2106	0,661	0,993	-1,6630	1,2418
		Empregadores	1,0198	0,452	0,361	-0,5396	2,5792
		Adm.	-0,1861	0,452	0,991	-1,3397	0,9675
		Programas					
	Alunos	Professores	-0,1392	0,360	0,995	-1,1351	0,8568
		Especialistas					
		Professores	0,2106	0,661	0,993	-1,2418	1,6630
		Empregadores	1,2304	0,696	0,287	-0,5333	2,9941
	Adm.	Adm.	2,451E-02	0,696	1,000	-1,4316	1,4807
		Programas					
		Alunos	7,143E-02	0,640	1,000	-1,2893	1,4322
		Empregadores	Professores	-1,0198	0,452	0,361	-2,5792
	Empregadores	Especialistas	-1,2304	0,696	0,287	-2,9941	0,5333
		Adm.	-1,2059	0,503	0,204	-2,7677	0,3559
		Programas					
Alunos		-1,1590	0,421	0,179	-2,6183	0,3004	
Adm.	Professores	0,1861	0,452	0,991	-0,9675	1,3397	
	Especialistas	-2,4510E-02	0,696	1,000	-1,4807	1,4316	
	Empregadores	1,2059	0,503	0,204	-0,3559	2,7677	
	Alunos	4,692E-02	0,421	1,000	-0,9582	1,0520	
Alunos	Professores	0,1392	0,360	0,995	-0,8568	1,1351	
	Especialistas	-7,1429E-02	0,640	1,000	-1,4322	1,2893	
	Empregadores	1,1590	0,421	0,179	-0,3004	2,6183	
	Adm. Programas	-4,6919E-02	0,421	1,000	-1,0520	0,9582	
Biblioteca Teste Dunnett C	Professores	Especialistas	-0,2106	0,661		-1,7368	1,3156
		Empregadores	1,0198	0,452		-0,5683	2,6079
		Adm.	-0,1861	0,452		-1,3660	0,9938
		Programas					
	Alunos	Alunos	-0,1392	0,360		-1,1477	0,8693
		Professores	0,2106	0,661		-1,3156	1,7368
		Empregadores	1,2304	0,696		-0,6369	3,0977
		Adm.	2,451E-02	0,696		-1,5122	1,5612
	Programas	Programas					
		Alunos	7,143E-02	0,640		-1,3380	1,4808

continua

						continuação	
Estudos de Casos Teste Tamhane	Empregadores	Professores	-1,0198	0,452	-2,6079	0,5683	
		Especialistas	-1,2304	0,696	-3,0977	0,6369	
		Adm.	-1,2059	0,503	-2,8033	0,3916	
		Programas					
		Alunos	-1,1590	0,421	-2,6342	0,3162	
	Adm. Programas	Professores	0,1861	0,452	-0,9938	1,3660	
		Especialistas	-2,4510E-02	0,696	-1,5612	1,5122	
		Empregadores	1,2059	0,503	-0,3916	2,8033	
		Alunos	4,692E-02	0,421	-0,9760	1,0699	
	Alunos	Professores	0,1392	0,360	-0,8693	1,1477	
		Especialistas	-7,1429E-02	0,640	-1,4808	1,3380	
		Empregadores	1,1590	0,421	-0,3162	2,6342	
		Adm. Programas	-4,6919E-02	0,421	-1,0699	0,9760	
	Professores	Especialistas	0,1818	0,535	1,000	-1,0283	1,3919
		Empregadores	0,8877	0,366	0,520	-0,5207	2,2961
		Adm.	-0,3476	0,366	0,987	-1,4236	0,7285
		Programas					
	Alunos	Alunos	-0,4491	0,291	0,572	-1,1793	0,2810
		Professores	-0,1818	0,535	1,000	-1,3919	1,0283
		Empregadores	0,7059	0,564	0,891	-0,8933	2,3051
		Adm.	-0,5294	0,564	0,939	-1,8746	0,8157
	Programas	Programas					
		Alunos	-0,6310	0,518	0,635	-1,7889	0,5270
		Professores	-0,8877	0,366	0,520	-2,2961	0,5207
		Especialistas	-0,7059	0,564	0,891	-2,3051	0,8933
	Adm.	Adm.	-1,2353	0,407	0,206	-2,7722	0,3017
		Programas					
		Alunos	-1,3368+	0,341	0,053	-2,6835	9,804E-03
		Professores	0,3476	0,366	0,987	-0,7285	1,4236
	Especialistas	Especialistas	0,5294	0,564	0,939	-0,8157	1,8746
		Empregadores	1,2353	0,407	0,206	-0,3017	2,7722
		Alunos	-0,1015	0,341	1,000	-1,0907	0,8876
Programas							
Alunos	Professores	0,4491	0,291	0,572	-0,2810	1,1793	
	Especialistas	0,6310	0,518	0,635	-0,5270	1,7889	
	Empregadores	1,3368+	0,341	0,053	-9,8036E-03	2,6835	
	Adm. Programas	0,1015	0,341	1,000	-0,8876	1,0907	
Estudos de Casos Teste Dunnett T3	Professores	Especialistas	0,1818	0,535	1,000	-1,0204	1,3840
		Empregadores	0,8877	0,366	0,500	-0,5168	2,2922
		Adm.	-0,3476	0,366	0,984	-1,4216	0,7265
		Programas					
	Alunos	Alunos	-0,4491	0,291	0,562	-1,1785	0,2803
		Professores	-0,1818	0,535	1,000	-1,3840	1,0204
		Empregadores	0,7059	0,564	0,873	-0,8883	2,3000
		Adm.	-0,5294	0,564	0,922	-1,8674	0,8086
	Programas	Programas					
		Alunos	-0,6310	0,518	0,570	-1,7692	0,5073
		Professores	-0,8877	0,366	0,500	-2,2922	0,5168
		Especialistas	-0,7059	0,564	0,873	-2,3000	0,8883
	Adm.	Adm.	-1,2353	0,407	0,200	-2,7693	0,2987
		Programas					
		Alunos	-1,3368+	0,341	0,052	-2,6797	5,989E-03
		Professores	0,3476	0,366	0,984	-0,7265	1,4216

continua

continuação							
Estudos de Casos Teste Games-Howell	Alunos	Especialistas	0,5294	0,564	0,922	-0,8086	1,8674
		Empregadores	1,2353	0,407	0,200	-0,2987	2,7693
		Alunos	-0,1015	0,341	1,000	-1,0882	0,8851
		Professores	0,4491	0,291	0,562	-0,2803	1,1785
		Especialistas	0,6310	0,518	0,570	-0,5073	1,7692
		Empregadores	1,3368+	0,341	0,052	-5,9895E-03	2,6797
		Adm. Programas	0,1015	0,341	1,000	-0,8851	1,0882
	Professores	Especialistas	0,1818	0,535	0,989	-0,9722	1,3358
		Empregadores	0,8877	0,366	0,359	-0,4730	2,2484
		Adm. Programas	-0,3476	0,366	0,881	-1,3893	0,6941
		Alunos	-0,4491	0,291	0,402	-1,1578	0,2595
	Especialistas	Professores	-0,1818	0,535	0,989	-1,3358	0,9722
		Empregadores	0,7059	0,564	0,689	-0,8364	2,2482
		Adm. Programas	-0,5294	0,564	0,759	-1,8217	0,7629
		Alunos	-0,6310	0,518	0,422	-1,7245	0,4626
	Empregadores	Professores	-0,8877	0,366	0,359	-2,2484	0,4730
		Especialistas	-0,7059	0,564	0,689	-2,2482	0,8364
		Adm. Programas	-1,2353	0,407	0,148	-2,7225	0,2519
		Alunos	-1,3368+	0,341	0,041	-2,6353	-3,8380E-02
	Adm. Programas	Professores	0,3476	0,366	0,881	-0,6941	1,3893
		Especialistas	0,5294	0,564	0,759	-0,7629	1,8217
		Empregadores	1,2353	0,407	0,148	-0,2519	2,7225
		Alunos	-0,1015	0,341	0,998	-1,0570	0,8539
	Alunos	Professores	0,4491	0,291	0,402	-0,2595	1,1578
		Especialistas	0,6310	0,518	0,422	-0,4626	1,7245
		Empregadores	1,3368+	0,341	0,041	3,838E-02	2,6353
		Adm. Programas	0,1015	0,341	0,998	-0,8539	1,0570
Estudos de Casos Teste Dunnett C	Professores	Especialistas	0,1818	0,535		-1,0258	1,3895
		Empregadores	0,8877	0,366		-0,4923	2,2677
		Adm. Programas	-0,3476	0,366		-1,4101	0,7149
		Alunos	-0,4491	0,291		-1,1665	0,2682
	Especialistas	Professores	-0,1818	0,535		-1,3895	1,0258
		Empregadores	0,7059	0,564		-0,9224	2,3341
		Adm. Programas	-0,5294	0,564		-1,8998	0,8409
		Alunos	-0,6310	0,518		-1,7561	0,4942
	Empregadores	Professores	-0,8877	0,366		-2,2677	0,4923
		Especialistas	-0,7059	0,564		-2,3341	0,9224
		Adm. Programas	-1,2353	0,407		-2,7600	0,2894
		Alunos	-1,3368+	0,341		-2,6445	-2,9129E-02
	Adm. Programas	Professores	0,3476	0,366		-0,7149	1,4101
		Especialistas	0,5294	0,564		-0,8409	1,8998
		Empregadores	1,2353	0,407		-0,2894	2,7600
		Alunos	-0,1015	0,341		-1,0683	0,8652
	Alunos	Professores	0,4491	0,291		-0,2682	1,1665
		Especialistas	0,6310	0,518		-0,4942	1,7561
		Empregadores	1,3368+	0,341		2,913E-02	2,6445
		Adm. Programas	0,1015	0,341		-0,8652	1,0683

continua

continuação							
Gestão do Programa Teste Tamhane	Professores	Especialistas	0,3818	0,480	0,993	-1,0143	1,7779
		Empregadores	0,1465	0,329	1,000	-1,0744	1,3675
		Adm. Programas	-0,7947+	0,329	0,030	-1,5433	-4,5992E-02
		Alunos	-0,2372	0,261	0,984	-0,9408	0,4663
	Especialistas	Professores	-0,3818	0,480	0,993	-1,7779	1,0143
		Empregadores	-0,2353	0,506	1,000	-1,8532	1,3826
		Adm. Programas	-1,1765	0,506	0,134	-2,5649	0,2119
		Alunos	-0,6190	0,465	0,826	-1,9956	0,7575
	Empregadores	Professores	-0,1465	0,329	1,000	-1,3675	1,0744
		Especialistas	0,2353	0,506	1,000	-1,3826	1,8532
		Adm. Programas	-0,9412	0,365	0,234	-2,1466	0,2642
		Alunos	-0,3838	0,306	0,985	-1,5664	0,7989
	Adm. Programas	Professores	0,7947+	0,329	0,030	4,599E-02	1,5433
		Especialistas	1,1765	0,506	0,134	-0,2119	2,5649
		Empregadores	0,9412	0,365	0,234	-0,2642	2,1466
		Alunos	0,5574	0,306	0,183	-0,1182	1,2330
	Alunos	Professores	0,2372	0,261	0,984	-0,4663	0,9408
		Especialistas	0,6190	0,465	0,826	-0,7575	1,9956
		Empregadores	0,3838	0,306	0,985	-0,7989	1,5664
		Adm. Programas	-0,5574	0,306	0,183	-1,2330	0,1182
Gestão do Programa Teste Dunnett T3	Professores	Especialistas	0,3818	0,480	0,986	-0,9949	1,7585
		Empregadores	0,1465	0,329	1,000	-1,0710	1,3640
		Adm. Programas	-0,7947+	0,329	0,030	-1,5422	-4,7104E-02
		Alunos	-0,2372	0,261	0,982	-0,9400	0,4656
	Especialistas	Professores	-0,3818	0,480	0,986	-1,7585	0,9949
		Empregadores	-0,2353	0,506	1,000	-1,8467	1,3761
		Adm. Programas	-1,1765	0,506	0,119	-2,5435	0,1905
		Alunos	-0,6190	0,465	0,766	-1,9713	0,7333
	Empregadores	Professores	-0,1465	0,329	1,000	-1,3640	1,0710
		Especialistas	0,2353	0,506	1,000	-1,3761	1,8467
		Adm. Programas	-0,9412	0,365	0,226	-2,1434	0,2611
		Alunos	-0,3838	0,306	0,981	-1,5628	0,7953
	Adm. Programas	Professores	0,7947+	0,329	0,030	4,710E-02	1,5422
		Especialistas	1,1765	0,506	0,119	-0,1905	2,5435
		Empregadores	0,9412	0,365	0,226	-0,2611	2,1434
		Alunos	0,5574	0,306	0,179	-0,1172	1,2320
	Alunos	Professores	0,2372	0,261	0,982	-0,4656	0,9400
		Especialistas	0,6190	0,465	0,766	-0,7333	1,9713
		Empregadores	0,3838	0,306	0,981	-0,7953	1,5628
		Adm. Programas	-0,5574	0,306	0,179	-1,2320	0,1172
Gestão do Programa Teste Games-Howell	Professores	Especialistas	0,3818	0,480	0,900	-0,9401	1,7037
		Empregadores	0,1465	0,329	0,997	-1,0334	1,3265
		Adm. Programas	-0,7947+	0,329	0,025	-1,5206	-6,8655E-02
		Alunos	-0,2372	0,261	0,871	-0,9204	0,4459

continua

continuação						
Gestão do Programa Teste Dunnett C	Especialistas	Professores	-0,3818	0,480	0,900	-1,7037 0,9401
		Empregadores	-0,2353	0,506	0,992	-1,7900 1,3195
		Adm.	-1,1765+	0,506	0,090	-2,4882 0,1352
		Programas				
	Empregadores	Alunos	-0,6190	0,465	0,591	-1,9161 0,6780
		Professores	-0,1465	0,329	0,997	-1,3265 1,0334
		Especialistas	0,2353	0,506	0,992	-1,3195 1,7900
		Adm.	-0,9412	0,365	0,165	-2,1053 0,2230
		Programas				
	Adm. Programas	Alunos	-0,3838	0,306	0,873	-1,5254 0,7579
		Professores	0,7947+	0,329	0,025	6,866E-02 1,5206
		Especialistas	1,1765+	0,506	0,090	-0,1352 2,4882
		Empregadores	0,9412	0,365	0,165	-0,2230 2,1053
	Alunos	Alunos	0,5574	0,306	0,133	-9,7690E-02 1,2125
		Professores	0,2372	0,261	0,871	-0,4459 0,9204
		Especialistas	0,6190	0,465	0,591	-0,6780 1,9161
		Empregadores	0,3838	0,306	0,873	-0,7579 1,5254
Monografia Teste Tamhane	Professores	Adm. Programas	-0,5574	0,306	0,133	-1,2125 9,769E-02
		Especialistas	0,3818	0,480		-0,9864 1,7500
		Empregadores	0,1465	0,329		-1,0513 1,3444
		Adm.	-0,7947+	0,329		-1,5371 -5,2184E-02
	Especialistas	Programas				
		Alunos	-0,2372	0,261		-0,9296 0,4552
		Professores	-0,3818	0,480		-1,7500 0,9864
		Empregadores	-0,2353	0,506		-1,8841 1,4135
	Empregadores	Adm.	-1,1765	0,506		-2,5332 0,1802
		Programas				
		Alunos	-0,6190	0,465		-1,9486 0,7105
		Professores	-0,1465	0,329		-1,3444 1,0513
	Adm. Programas	Especialistas	0,2353	0,506		-1,4135 1,8841
		Adm.	-0,9412	0,365		-2,1252 0,2428
		Programas				
		Alunos	-0,3838	0,306		-1,5369 0,7694
	Alunos	Professores	0,7947+	0,329		5,218E-02 1,5371
		Especialistas	1,1765	0,506		-0,1802 2,5332
		Empregadores	0,9412	0,365		-0,2428 2,1252
		Alunos	0,5574	0,306		-0,1105 1,2254
	Professores	Professores	0,2372	0,261		-0,4552 0,9296
		Especialistas	0,6190	0,465		-0,7105 1,9486
		Empregadores	0,3838	0,306		-0,7694 1,5369
		Adm. Programas	-0,5574	0,306		-1,2254 0,1105
	Especialistas	Especialistas	-0,1515	0,756	1,000	-1,7999 1,4969
		Empregadores	0,5936	0,517	0,978	-1,1304 2,3176
		Adm.	0,1818	0,517	1,000	-1,2070 1,5706
		Programas				
	Alunos	Alunos	-0,2229	0,411	1,000	-1,2913 0,8454
		Professores	0,1515	0,756	1,000	-1,4969 1,7999
		Empregadores	0,7451	0,796	0,966	-1,3070 2,7972
		Adm.	0,3333	0,796	1,000	-1,4817 2,1483
	Programas	Programas				
		Alunos	-7,1429E-02	0,732	1,000	-1,7123 1,5694

continua

continuação							
Monografia Teste Dunnett T3	Empregadores	Professores	-0,5936	0,517	0,978	-2,3176	1,1304
		Especialistas	-0,7451	0,796	0,966	-2,7972	1,3070
		Adm.	-0,4118	0,575	1,000	-2,3194	1,4959
		Programas					
	Alunos	Professores	-0,8165	0,482	0,844	-2,5320	0,8990
		Professores	-0,1818	0,517	1,000	-1,5706	1,2070
		Especialistas	-0,3333	0,796	1,000	-2,1483	1,4817
		Empregadores	0,4118	0,575	1,000	-1,4959	2,3194
	Adm. Programas	Alunos	-0,4048	0,482	0,994	-1,7820	0,9725
		Professores	0,2229	0,411	1,000	-0,8454	1,2913
		Especialistas	7,143E-02	0,732	1,000	-1,5694	1,7123
		Empregadores	0,8165	0,482	0,844	-0,8990	2,5320
	Alunos	Adm. Programas	0,4048	0,482	0,994	-0,9725	1,7820
		Professores	-0,1515	0,756	1,000	-1,7819	1,4789
		Empregadores	0,5936	0,517	0,973	-1,1266	2,3137
		Adm.	0,1818	0,517	1,000	-1,2044	1,5680
	Programas	Alunos	-0,2229	0,411	1,000	-1,2904	0,8446
		Professores	0,1515	0,756	1,000	-1,4789	1,7819
		Empregadores	0,7451	0,796	0,957	-1,2989	2,7891
		Adm.	0,3333	0,796	1,000	-1,4712	2,1379
	Alunos	Programas	-7,1429E-02	0,732	1,000	-1,7005	1,5577
		Professores	-0,5936	0,517	0,973	-2,3137	1,1266
		Especialistas	-0,7451	0,796	0,957	-2,7891	1,2989
		Adm.	-0,4118	0,575	0,999	-2,3160	1,4924
	Programas	Alunos	-0,8165	0,482	0,826	-2,5279	0,8949
		Professores	-0,1818	0,517	1,000	-1,5680	1,2044
		Especialistas	-0,3333	0,796	1,000	-2,1379	1,4712
		Empregadores	0,4118	0,575	0,999	-1,4924	2,3160
	Alunos	Alunos	-0,4048	0,482	0,992	-1,7795	0,9700
		Professores	0,2229	0,411	1,000	-0,8446	1,2904
		Especialistas	7,143E-02	0,732	1,000	-1,5577	1,7005
		Empregadores	0,8165	0,482	0,826	-0,8949	2,5279
	Adm. Programas	Adm. Programas	0,4048	0,482	0,992	-0,9700	1,7795
		Professores	-0,1515	0,756	0,998	-1,7202	1,4172
		Empregadores	0,5936	0,517	0,851	-1,0724	2,2596
		Adm.	0,1818	0,517	0,995	-1,1625	1,5261
Monografia Teste Games- Howell	Programas	Alunos	-0,2229	0,411	0,976	-1,2462	0,8003
		Professores	0,1515	0,756	0,998	-1,4172	1,7202
		Empregadores	0,7451	0,796	0,816	-1,2320	2,7222
		Adm.	0,3333	0,796	0,980	-1,4084	2,0751
	Alunos	Programas	-7,1429E-02	0,732	1,000	-1,6323	1,4894
		Professores	-0,5936	0,517	0,851	-2,2596	1,0724
		Especialistas	-0,7451	0,796	0,816	-2,7222	1,2320
		Adm.	-0,4118	0,575	0,970	-2,2581	1,4346
	Programas	Alunos	-0,8165	0,482	0,635	-2,4743	0,8412

continua

continuação							
Monografia Teste Dunnett C	Adm. Programas	Professores	-0,1818	0,517	0,995	-1,5261	1,1625
		Especialistas	-0,3333	0,796	0,980	-2,0751	1,4084
		Empregadores	0,4118	0,575	0,970	-1,4346	2,2581
		Alunos	-0,4048	0,482	0,913	-1,7380	0,9285
	Alunos	Professores	0,2229	0,411	0,976	-0,8003	1,2462
		Especialistas	7,143E-02	0,732	1,000	-1,4894	1,6323
		Empregadores	0,8165	0,482	0,635	-0,8412	2,4743
		Adm. Programas	0,4048	0,482	0,913	-0,9285	1,7380
	Professores	Especialistas	-0,1515	0,756		-1,7881	1,4850
		Empregadores	0,5936	0,517		-1,0975	2,2846
		Adm. Programas	0,1818	0,517		-1,1890	1,5526
		Alunos	-0,2229	0,411		-1,2754	0,8296
	Especialistas	Professores	0,1515	0,756		-1,4850	1,7881
		Empregadores	0,7451	0,796		-1,3488	2,8390
		Adm. Programas	0,3333	0,796		-1,5125	2,1792
		Alunos	-7,1429E-02	0,732		-1,6951	1,5522
	Empregadores	Professores	-0,5936	0,517		-2,2846	1,0975
		Especialistas	-0,7451	0,796		-2,8390	1,3488
		Adm. Programas	-0,4118	0,575		-2,3066	1,4831
		Alunos	-0,8165	0,482		-2,4954	0,8623
	Adm. Programas	Professores	-0,1818	0,517		-1,5526	1,1890
		Especialistas	-0,3333	0,796		-2,1792	1,5125
		Empregadores	0,4118	0,575		-1,4831	2,3066
		Alunos	-0,4048	0,482		-1,7605	0,9510
	Alunos	Professores	0,2229	0,411		-0,8296	1,2754
		Especialistas	7,143E-02	0,732		-1,5522	1,6951
		Empregadores	0,8165	0,482		-0,8623	2,4954
		Adm. Programas	0,4048	0,482		-0,9510	1,7605

+A diferença de médias é significativa ao nível de 10%; teste padrão bidirecional.

Nos constructos Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Estudos de Casos e Gestão do Programa foram encontradas diferenças de médias entre grupos. A média atribuída ao Corpo Docente pelos administradores de programas (9,9) é maior ($p= 0,008$, unicaudal) que a atribuída pelos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados (9,4). Em relação ao constructo Qualidade das Disciplinas, a média atribuída pelos administradores de programas (9,7) é maior ($p= 0,026$, unicaudal) que a atribuída pelos professores (9,3).

O constructo Estudos de Casos apresentou diferença de média entre dois grupos. A média atribuída pelos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados (8,6) ao constructo Estudos de Casos é maior ($p= 0,021$, unicaudal) que a atribuída pelos empregadores (7,3).

Há diferenças de médias atribuídas à Gestão do Programa entre os administradores de programas e professores e entre administradores de programas e especialistas. A média atribuída pelos administradores de programas (9,2) é maior ($p= 0,015$, unicaudal) que a atribuída pelos professores (8,4) e também é maior ($p= 0,045$, unicaudal) que a atribuída pelos especialistas (8,0).

O teste Levene de homogeneidade de variâncias dos constructos externos apresentou os resultados mostrados na Tabela 31.

Tabela 31 – Teste Levene dos constructos externos

Constructo	Teste Levene	df1	df2	Sig.
Mercado de Trabalho	1,521	4	214	0,197
Análise de Valor	1,751	4	214	0,140
Classificação em <i>Rankings</i>	1,339	4	214	0,257
Custo	1,197	4	214	0,313
Reputação	3,438	4	214	0,010
Satisfação do Empregador	6,099	4	214	0,000
Internacionalização	2,914	4	214	0,022

Os constructos Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em *Rankings* e Custo apresentaram no teste Levene p -value (sig.) superior ao nível alfa assumido ($\alpha= 5\%$) indicando que as variâncias populacionais estimadas das amostras são homogêneas. Nos demais constructos (Reputação, Satisfação do Empregador e Internacionalização), o teste indicou p -value (sig.) inferior ao nível alfa assumido ($\alpha= 5\%$) indicando que as variâncias populacionais estimadas das amostras não são homogêneas.

A ANOVA foi realizada para os constructos Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em *Rankings* e Custo, que tiveram suas variâncias populacionais estimadas das amostras consideradas homogêneas. O resultado é apresentado na Tabela 32.

Tabela 32 – ANOVA para os constructos externos Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em *Rankings* e Custo

Constructos Internos		Soma dos Quadrados	df	Média ao Quadrado	F	Sig.
Mercado de Trabalho	Entre grupos	38,292	4	9,573	3,505	0,009
	Dentro dos grupos	584,560	214	2,732		
	Total	622,852	218			
Análise de Valor	Entre grupos	24,107	4	6,027	2,112	0,080
	Dentro dos grupos	610,724	214	2,854		
	Total	634,831	218			
Classificação em <i>Rankings</i>	Entre grupos	51,994	4	12,998	4,002	0,004
	Dentro dos grupos	695,111	214	3,248		
	Total	747,105	218			
Custo	Entre grupos	59,702	4	14,925	3,831	0,005
	Dentro dos grupos	833,705	214	3,896		
	Total	893,406	218			

NOTA: teste padrão bidirecional, $\alpha=5\%$.

Conclui-se que existem pelo menos dois grupos de respondentes em que os valores atribuídos aos constructos externos Mercado de Trabalho ($p=0,0045$, unicaudal), Classificação em *Rankings* ($p=0,002$, unicaudal) e Custo ($p=0,0025$, unicaudal) são significativamente diferentes. Para evidenciar quais grupos apresentam diferenças significativas foi realizado o teste Tukey HSD, com resultados mostrados na Tabela 33.

Tabela 33 – Teste Tukey HSD dos constructos externos Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em *Rankings* e Custo

Constructos	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferença de média (I-J)	Desvio-Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95 %	
						Limite Mínimo	Limite Máximo
Mercado de Trabalho	Professores	Especialistas	-0,3568	0,527	0,961	-1,7932	1,0796
		Empregadores	-0,6583	0,361	0,359	-1,6418	0,3252
		Adm.	-0,3348	0,361	0,886	-1,3183	0,6488
		Programas					
		Alunos	-1,0294+	0,287	0,003	-1,8114	-0,2474
	Especialistas	Professores	0,3568	0,527	0,961	-1,0796	1,7932
		Empregadores	-0,3015	0,555	0,983	-1,8153	1,2123
		Adm.	2,206E-02	0,555	1,000	-1,4917	1,5358
		Programas					
		Alunos	-0,6726	0,510	0,680	-2,0639	0,7187
	Empregadores	Professores	0,6583	0,361	0,359	-0,3252	1,6418
		Especialistas	0,3015	0,555	0,983	-1,2123	1,8153
		Adm.	0,3235	0,401	0,929	-0,7699	1,4170
		Programas					
		Alunos	-0,3711	0,336	0,804	-1,2875	0,5452

continua

continuação							
Análise de Valor	Adm. Programas	Professores	0,3348	0,361	0,886	-0,6488	1,3183
		Especialistas	-2,2059E-02	0,555	1,000	-1,5358	1,4917
		Empregadores	-0,3235	0,401	0,929	-1,4170	0,7699
		Alunos	-0,6947	0,336	0,234	-1,6111	0,2217
	Alunos	Professores	1,0294+	0,287	0,003	0,2474	1,8114
		Especialistas	0,6726	0,510	0,680	-0,7187	2,0639
	Alunos	Empregadores	0,3711	0,336	0,804	-0,5452	1,2875
		Adm. Programas	0,6947	0,336	0,234	-0,2217	1,6111
	Professores	Especialistas	-0,7697	0,538	0,608	-2,2379	0,6985
		Empregadores	-0,3481	0,369	0,879	-1,3534	0,6572
		Adm. Programas	-0,8481	0,369	0,144	-1,8534	0,1572
		Alunos	-0,7340+	0,293	0,089	-1,5333	6,532E-02
	Especialistas	Professores	0,7697	0,538	0,608	-0,6985	2,2379
		Empregadores	0,4216	0,567	0,946	-1,1257	1,9689
		Adm. Programas	-7,8431E-02	0,567	1,000	-1,6257	1,4689
		Alunos	3,571E-02	0,521	1,000	-1,3864	1,4578
	Empregadores	Professores	0,3481	0,369	0,879	-0,6572	1,3534
		Especialistas	-0,4216	0,567	0,946	-1,9689	1,1257
Adm. Programas		-0,5000	0,410	0,740	-1,6176	0,6176	
Alunos		-0,3859	0,343	0,794	-1,3225	0,5508	
Adm. Programas	Professores	0,8481	0,369	0,144	-0,1572	1,8534	
	Especialistas	7,843E-02	0,567	1,000	-1,4689	1,6257	
	Empregadores	0,5000	0,410	0,740	-0,6176	1,6176	
	Alunos	0,1141	0,343	0,997	-0,8225	1,0508	
Alunos	Professores	0,7340+	0,293	0,089	-6,5320E-02	1,5333	
	Especialistas	-3,5714E-02	0,521	1,000	-1,4578	1,3864	
	Empregadores	0,3859	0,343	0,794	-0,5508	1,3225	
	Adm. Programas	-0,1141	0,343	0,997	-1,0508	0,8225	
Classificação em Rankings	Professores	Especialistas	-0,5561	0,574	0,869	-2,1224	1,0103
		Empregadores	-0,9433	0,393	0,115	-2,0158	0,1292
		Adm. Programas	-0,6198	0,393	0,513	-1,6923	0,4527
		Alunos	-1,2227+	0,313	0,001	-2,0755	-0,3700
	Especialistas	Professores	0,5561	0,574	0,869	-1,0103	2,1224
		Empregadores	-0,3873	0,605	0,969	-2,0380	1,2635
		Adm. Programas	-6,3725E-02	0,605	1,000	-1,7145	1,5870
		Alunos	0,6667	0,556	0,752	-2,1838	0,8505
	Empregadores	Professores	0,9433	0,393	0,115	-0,1292	2,0158
		Especialistas	0,3873	0,605	0,969	-1,2635	2,0380
		Adm. Programas	0,3235	0,437	0,947	-0,8688	1,5159
		Alunos	-0,2794	0,366	0,941	-1,2787	0,7199
	Adm. Programas	Professores	0,6198	0,393	0,513	-0,4527	1,6923
		Especialistas	6,373E-02	0,605	1,000	-1,5870	1,7145
		Empregadores	-0,3235	0,437	0,947	-1,5159	0,8688
		Alunos	-0,6029	0,366	0,468	-1,6022	0,3963
	continua						

continuação							
Alunos	Professores	1,2227+	0,313	0,001	0,3700	2,0755	
	Especialistas	0,6667	0,556	0,752	-0,8505	2,1838	
	Empregadores	0,2794	0,366	0,941	-0,7199	1,2787	
	Adm.	0,6029	0,366	0,468	-0,3963	1,6022	
Custo	Programas						
	Professores	Especialistas	-1,2136	0,629	0,301	-2,9291	0,5018
		Empregadores	-0,9342	0,431	0,191	-2,1088	0,2404
		Adm.	-0,5519	0,431	0,703	-1,7265	0,6227
	Programas						
	Alunos	-1,2851+	0,342	0,002	-2,2190	-0,3512	
	Especialistas	Professores	1,2136	0,629	0,301	-0,5018	2,9291
		Empregadores	0,2794	0,663	0,993	-1,5284	2,0872
		Adm.	0,6618	0,663	0,856	-1,1461	2,4696
	Programas						
	Alunos	-7,1429E-02	0,609	1,000	-1,7330	1,5901	
	Empregadores	Professores	0,9342	0,431	0,191	-0,2404	2,1088
		Especialistas	-0,2794	0,663	0,993	-2,0872	1,5284
		Adm.	0,3824	0,479	0,931	-0,9235	1,6882
	Programas						
	Alunos	-0,3508	0,401	0,906	-1,4452	0,7435	
Adm.	Professores	0,5519	0,431	0,703	-0,6227	1,7265	
	Programas						
		Especialistas	-0,6618	0,663	0,856	-2,4696	1,1461
		Empregadores	-0,3824	0,479	0,931	-1,6882	0,9235
		Alunos	-0,7332	0,401	0,358	-1,8276	0,3612
	Alunos	Professores	1,2851+	0,342	0,002	0,3512	2,2190
		Especialistas	7,143E-02	0,609	1,000	-1,5901	1,7330
		Empregadores	0,3508	0,401	0,906	-0,7435	1,4452
		Adm.	0,7332	0,401	0,358	-0,3612	1,8276
	Programas						

+A diferença de médias é significativa ao nível de 10%; teste padrão bidirecional.

Os professores atribuíram médias: 8,0 para o constructo Mercado de Trabalho; 7,6 para Análise de Valor; 7,5 para Classificação em *Rankings* e 6,0 para Custo. Os alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados atribuíram médias: 9,0 para o constructo Mercado de Trabalho; 8,3 para Análise de Valor; 8,8 para Classificação em *Rankings* e 7,3 para Custo. Sendo assim, os alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados atribuíram médias maiores para os constructos Mercado de Trabalho (*p-value* de 0,0015, unicaudal); Análise de Valor (*p-value* de 0,0445, unicaudal); Classificação em *Rankings* (*p-value* de 0,0005, unicaudal) e Custo (*p-value* de 0,001, unicaudal) do que professores.

A ANOVA foi realizada para os demais constructos externos: Reputação, Satisfação do Empregador e Internacionalização, mas como não tiveram suas variâncias populacionais estimadas das amostras consideradas homogêneas, foram aplicados os testes Tamhane, Dunnett T3, Games-Howell e Dunnett C (MAROCO, 2003), apresentados na Tabela 34.

**Tabela 34 – ANOVA para os constructos externos
Reputação, Satisfação do Empregador e Internacionalização**

Constructos Internos		Soma dos Quadrados	df	Média ao Quadrado	F	Sig.
Reputação	Entre grupos	26,282	4	6,570	4,265	0,002
	Dentro dos grupos	329,657	214	1,540		
	Total	355,938	218			
Satisfação do Empregador	Entre grupos	22,729	4	5,682	1,303	0,270
	Dentro dos grupos	933,177	214	4,361		
	Total	955,906	218			
Internacionalização	Entre grupos	25,408	4	6,352	1,576	0,182
	Dentro dos grupos	862,381	214	4,030		
	Total	887,790	218			

NOTA: teste padrão bidirecional, $\alpha=5\%$.

Conclui-se que existem pelo menos dois grupos de respondentes em que os valores atribuídos ao constructo externo Reputação são significativamente diferentes ($p=0,001$, unicaudal). Para evidenciar quais grupos apresentam diferenças significativas, foram realizados os testes Tamhane, Dunnett T3, Games-Howell e Dunnett C, com resultados mostrados na Tabela 35.

**Tabela 35 – Testes Tamhane, Dunnett T3, Games-Howell e Dunnett C dos constructos externos
Reputação, Satisfação do Empregador e Internacionalização**

Constructos	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferença de média (I-J)	Desvio-Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95 %	
						Limite Mínimo	Limite Máximo
Reputação Teste Tamhane	Professores	Especialistas	-1,0977+	0,395	0,011	-2,0159	-0,1795
		Empregadores	-0,7080	0,271	0,235	-1,6097	0,1937
		Adm.	-0,8551+	0,271	0,019	-1,6211	-8,9099E-02
		Programas					
		Alunos	-0,7108+	0,215	0,042	-1,4074	-1,4293E-02
	Especialistas	Professores	1,0977+	0,395	0,011	0,1795	2,0159
		Empregadores	0,3897	0,417	0,930	-0,5718	1,3512
		Adm.	0,2426	0,417	0,993	-0,6103	1,0956
		Programas					
		Alunos	0,3869	0,383	0,789	-0,4197	1,1935
	Empregadores	Professores	0,7080	0,271	0,235	-0,1937	1,6097
		Especialistas	-0,3897	0,417	0,930	-1,3512	0,5718
		Adm.	-0,1471	0,301	1,000	-0,9712	0,6771
		Programas					
		Alunos	-2,8011E-03	0,252	1,000	-0,7658	0,7602
	Adm. Programas	Professores	0,8551+	0,271	0,019	8,910E-02	1,6211
		Especialistas	-0,2426	0,417	0,993	-1,0956	0,6103
		Empregadores	0,1471	0,301	1,000	-0,6771	0,9712
		Programas					

continua

continuação							
Reputação Teste Dunnett T3	Alunos	Alunos	0,1443	0,252	0,999	-0,4430	0,7315
		Professores	0,7108+	0,215	0,042	1,429E-02	1,4074
		Especialistas	-0,3869	0,383	0,789	-1,1935	0,4197
		Empregadores	2,801E-03	0,252	1,000	-0,7602	0,7658
		Adm.	-0,1443	0,252	0,999	-0,7315	0,4430
	Professores	Programas					
		Especialistas	-1,0977+	0,395	0,010	-2,0116	-0,1838
		Empregadores	-0,7080	0,271	0,230	-1,6082	0,1922
		Adm.	-0,8551+	0,271	0,019	-1,6200	-9,0141E-02
		Programas					
	Especialistas	Alunos	-0,7108+	0,215	0,042	-1,4064	-1,5244E-02
		Professores	1,0977+	0,395	0,010	0,1838	2,0116
		Empregadores	0,3897	0,417	0,913	-0,5680	1,3474
		Adm.	0,2426	0,417	0,988	-0,6033	1,0886
		Programas					
	Empregadores	Alunos	0,3869	0,383	0,736	-0,4118	1,1856
		Professores	0,7080	0,271	0,230	-0,1922	1,6082
		Especialistas	-0,3897	0,417	0,913	-1,3474	0,5680
		Adm.	-0,1471	0,301	1,000	-0,9696	0,6755
		Programas					
	Adm. Programas	Alunos	-2,8011E-03	0,252	1,000	-0,7638	0,7582
		Professores	0,8551+	0,271	0,019	9,014E-02	1,6200
		Especialistas	-0,2426	0,417	0,988	-1,0886	0,6033
		Empregadores	0,1471	0,301	1,000	-0,6755	0,9696
		Programas					
Alunos	Alunos	0,1443	0,252	0,998	-0,4420	0,7306	
	Professores	0,7108+	0,215	0,042	1,524E-02	1,4064	
	Especialistas	-0,3869	0,383	0,736	-1,1856	0,4118	
	Empregadores	2,801E-03	0,252	1,000	-0,7582	0,7638	
	Adm.	-0,1443	0,252	0,998	-0,7306	0,4420	
	Programas						
	Especialistas	-1,0977+	0,395	0,009	-1,9810	0,2144	
	Empregadores	-0,7080	0,271	0,168	-1,5820	0,1660	
Reputação Teste Games- Howell	Professores	Adm.	-0,8551+	0,271	0,016	-1,5980	-0,1122
		Programas					
		Alunos	-0,7108+	0,215	0,034	-1,3864	-3,5219E-02
		Especialistas	1,0977+	0,395	0,009	0,2144	1,9810
		Empregadores	0,3897	0,417	0,744	-0,5354	1,3149
	Especialistas	Adm.	0,2426	0,417	0,902	-0,5728	1,0581
		Programas					
		Alunos	0,3869	0,383	0,559	-0,3788	1,1526
		Empregadores	0,7080	0,271	0,168	-0,1660	1,5820
		Especialistas	-0,3897	0,417	0,744	-1,3149	0,5354
	Empregadores	Adm.	-0,1471	0,301	0,985	-0,9445	0,6504
		Programas					
		Alunos	-2,8011E-03	0,252	1,000	-0,7403	0,7347
		Adm.	0,8551+	0,271	0,016	0,1122	1,5980
		Programas					
	Alunos	Especialistas	-0,2426	0,417	0,902	-1,0581	0,5728
		Empregadores	0,1471	0,301	0,985	-0,6504	0,9445
		Programas					
		Alunos	0,1443	0,252	0,954	-0,4246	0,7132
		Professores	0,7108+	0,215	0,034	3,522E-02	1,3864
		Especialistas	-0,3869	0,383	0,559	-1,1526	0,3788
		Empregadores	2,801E-03	0,252	1,000	-0,7347	0,7403
		Adm.	-0,1443	0,252	0,954	-0,7132	0,4246
	Programas						

continua

						continuação	
Reputação Teste Dunnett C	Professores	Especialistas	-1,0977+	0,395	-2,0300	-0,1654	
		Empregadores	-0,7080	0,271	1,6018	0,1858	
		Adm.	-0,8551+	0,271	-1,6139	-9,6275E-02	
		Programas					
	Especialistas	Alunos	-0,7108+	0,215	-1,3935	-2,8109E-02	
		Professores	1,0977+	0,395	0,1654	2,0300	
		Empregadores	0,3897	0,417	-0,5914	1,3708	
		Adm.	0,2426	0,417	-0,6179	1,1032	
	Empregadores	Programas					
		Alunos	0,3869	0,383	-0,4073	1,1811	
		Professores	0,7080	0,271	-0,1858	1,6018	
		Especialistas	-0,3897	0,417	-1,3708	0,5914	
	Adm.	Adm.	-0,1471	0,301	-0,9646	0,6705	
		Programas					
		Alunos	-2,8011E-03	0,252	-0,7502	0,7446	
		Professores	0,8551+	0,271	9,628E-02	1,6139	
	Programas	Especialistas	-0,2426	0,417	-1,1032	0,6179	
		Empregadores	0,1471	0,301	-0,6705	0,9646	
		Alunos	0,1443	0,252	-0,4350	0,7235	
		Alunos	Professores	0,7108+	0,215	2,811E-02	1,3935
	Especialistas		-0,3869	0,383	-1,1811	0,4073	
	Empregadores		2,801E-03	0,252	-0,7446	0,7502	
	Adm.		-0,1443	0,252	-0,7235	0,4350	
	Satisfação do Empregador Teste Tamhane	Professores	Especialistas	-0,6386	0,665	0,846	-2,0084
Empregadores			-0,2342	0,456	1,000	-1,9952	1,5268
Adm.			-0,4107	0,456	0,983	-1,6270	0,8056
Programas							
Especialistas		Alunos	-0,7874	0,362	0,264	-1,8134	0,2385
		Professores	0,6386	0,665	0,846	-0,7311	2,0084
		Empregadores	0,4044	0,701	0,999	-1,4264	2,2352
		Adm.	0,2279	0,701	1,000	-1,1274	1,5833
Empregadores		Programas					
		Alunos	-0,1488	0,644	1,000	-1,3730	1,0753
		Professores	0,2342	0,456	1,000	-1,5268	1,9952
		Especialistas	-0,4044	0,701	0,999	-2,2352	1,4264
Adm.		Adm.	-0,1765	0,506	1,000	-1,9227	1,5697
		Programas					
		Alunos	-0,5532	0,424	0,980	-2,1877	1,0813
		Professores	0,4107	0,456	0,983	-0,8056	1,6270
Programas		Especialistas	-0,2279	0,701	1,000	-1,5833	1,1274
		Empregadores	0,1765	0,506	1,000	-1,5697	1,9227
		Alunos	-0,3768	0,424	0,963	-1,3819	0,6284
		Alunos	Professores	0,7874	0,362	0,264	-0,2385
Especialistas			0,1488	0,644	1,000	-1,0753	1,3730
Empregadores			0,5532	0,424	0,980	-1,0813	2,1877
Adm.			0,3768	0,424	0,963	-0,6284	1,3819
Programas							

continua

							continuação
Satisfação do Empregador Teste Dunnett T3	Professores	Especialistas	-0,6386	0,665	0,818	-2,0020	0,7247
		Empregadores	-0,2342	0,456	1,000	-1,9907	1,5222
		Adm.	-0,4107	0,456	0,980	-1,6251	0,8037
		Programas					
		Alunos	-0,7874	0,362	0,259	-1,8121	0,2372
	Especialistas	Professores	0,6386	0,665	0,818	-0,7247	2,0020
		Empregadores	0,4044	0,701	0,999	-1,4195	2,2284
		Adm.	0,2279	0,701	1,000	-1,1210	1,5769
		Programas					
		Alunos	-0,1488	0,644	1,000	-1,3633	1,0657
	Empregadores	Professores	0,2342	0,456	1,000	-1,5222	1,9907
		Especialistas	-0,4044	0,701	0,999	-2,2284	1,4195
		Adm.	-0,1765	0,506	1,000	-1,9180	1,5651
		Programas					
		Alunos	-0,5532	0,424	0,974	-2,1815	1,0750
	Adm. Programas	Professores	0,4107	0,456	0,980	-0,8037	1,6251
		Especialistas	-0,2279	0,701	1,000	-1,5769	1,1210
		Empregadores	0,1765	0,506	1,000	-1,5651	1,9180
		Alunos	-0,3768	0,424	0,957	-1,3799	0,6264
	Alunos	Professores	0,7874	0,362	0,259	-0,2372	1,8121
		Especialistas	0,1488	0,644	1,000	-1,0657	1,3633
		Empregadores	0,5532	0,424	0,974	-1,0750	2,1815
		Adm.	0,3768	0,424	0,957	-0,6264	1,3799
		Programas					
Satisfação do Empregador Teste Games- Howell	Professores	Especialistas	-0,6386	0,665	0,631	-1,9553	0,6780
		Empregadores	-0,2342	0,456	0,995	-1,9373	1,4689
		Adm.	-0,4107	0,456	0,867	-1,5901	0,7687
		Programas					
		Alunos	-0,7874	0,362	0,188	-1,7828	0,2079
	Especialistas	Professores	0,6386	0,665	0,631	-0,6780	1,9553
		Empregadores	0,4044	0,701	0,965	-1,3622	2,1711
		Adm.	0,2279	0,701	0,986	-1,0723	1,5282
		Programas					
		Alunos	-0,1488	0,644	0,995	-1,3114	1,0138
	Empregadores	Professores	0,2342	0,456	0,995	-1,4689	1,9373
		Especialistas	-0,4044	0,701	0,965	-2,1711	1,3622
		Adm.	-0,1765	0,506	0,998	-1,8643	1,5114
		Programas					
		Alunos	-0,5532	0,424	0,854	-2,1297	1,0233
	Adm. Programas	Professores	0,4107	0,456	0,867	-0,7687	1,5901
		Especialistas	-0,2279	0,701	0,986	-1,5282	1,0723
		Empregadores	0,1765	0,506	0,998	-1,5114	1,8643
		Alunos	-0,3768	0,424	0,812	-1,3496	0,5961
	Alunos	Professores	0,7874	0,362	0,188	-0,2079	1,7828
		Especialistas	0,1488	0,644	0,995	-1,0138	1,3114
		Empregadores	0,5532	0,424	0,854	-1,0233	2,1297
		Adm.	0,3768	0,424	0,812	-0,5961	1,3496
		Programas					

continua

							continuação
Satisfação do Empregador Teste Dunnett C	Professores	Especialistas	-0,6386	0,665		-2,0279	0,7506
		Empregadores	-0,2342	0,456		-1,9670	1,4986
		Adm.	-0,4107	0,456		-1,6170	0,7956
		Programas					
		Alunos	-0,7874	0,362		-1,7939	0,2190
	Especialistas	Professores	0,6386	0,665		-0,7506	2,0279
		Empregadores	0,4044	0,701		-1,4507	2,2595
		Adm.	0,2279	0,701		-1,1496	1,6055
		Programas					
		Alunos	-0,1488	0,644		-1,3554	1,0578
	Empregadores	Professores	0,2342	0,456		-1,4986	1,9670
		Especialistas	-0,4044	0,701		-2,2595	1,4507
		Adm.	-0,1765	0,506		-1,8992	1,5462
		Programas					
		Alunos	-0,5532	0,424		-2,1422	1,0358
	Adm. Programas	Professores	0,4107	0,456		-0,7956	1,6170
		Especialistas	-0,2279	0,701		-1,6055	1,1496
		Empregadores	0,1765	0,506		-1,5462	1,8992
		Alunos	-0,3768	0,424		-1,3654	0,6119
	Alunos	Professores	0,7874	0,362		-0,2190	1,7939
		Especialistas	0,1488	0,644		-1,0578	1,3554
		Empregadores	0,5532	0,424		-1,0358	2,1422
		Adm.	0,3768	0,424		-0,6119	1,3654
		Programas					
Internacio- nalização Teste Tamhane	Professores	Especialistas	-0,2061	0,640	1,000	-1,3322	0,9201
		Empregadores	0,1861	0,438	1,000	-1,3155	1,6877
		Adm.	-0,7845	0,438	0,450	-1,9576	0,3886
		Programas					
		Alunos	-0,5275	0,348	0,831	-1,6015	0,5465
	Especialistas	Professores	0,2061	0,640	1,000	-0,9201	1,3322
		Empregadores	0,3922	0,674	0,995	-0,9951	1,7794
		Adm.	-0,5784	0,674	0,658	-1,6033	0,4465
		Programas					
		Alunos	-0,3214	0,620	0,971	-1,2333	0,5904
	Empregadores	Professores	-0,1861	0,438	1,000	-1,6877	1,3155
		Especialistas	-0,3922	0,674	0,995	-1,7794	0,9951
		Adm.	-0,9706	0,487	0,415	-2,3968	0,4556
		Programas					
		Alunos	-0,7136	0,408	0,748	-2,0661	0,6389
	Adm. Programas	Professores	0,7845	0,438	0,450	-0,3886	1,9576
		Especialistas	0,5784	0,674	0,658	-0,4465	1,6033
		Empregadores	0,9706	0,487	0,415	-0,4556	2,3968
		Alunos	0,2570	0,408	0,997	-0,7027	1,2167
	Alunos	Professores	0,5275	0,348	0,831	-0,5465	1,6015
		Especialistas	0,3214	0,620	0,971	-0,5904	1,2333
		Empregadores	0,7136	0,408	0,748	-0,6389	2,0661
		Adm.	-0,2570	0,408	0,997	-1,2167	0,7027
		Programas					

continua

continuação

Internacionalização Teste Dunnett T3	Professores	Especialistas	-0,2061	0,640	1,000	-1,3294	0,9173
		Empregadores	0,1861	0,438	1,000	-1,3129	1,6851
		Adm. Programas	-0,7845	0,438	0,440	-1,9558	0,3869
		Alunos	-0,5275	0,348	0,821	-1,6002	0,5452
	Especialistas	Professores	0,2061	0,640	1,000	-0,9173	1,3294
		Empregadores	0,3922	0,674	0,993	-0,9905	1,7748
		Adm. Programas	-0,5784	0,674	0,630	-1,5992	0,4423
		Alunos	-0,3214	0,620	0,962	-1,2293	0,5864
	Empregadores	Professores	-0,1861	0,438	1,000	-1,6851	1,3129
		Especialistas	-0,3922	0,674	0,993	-1,7748	0,9905
		Adm. Programas	-0,9706	0,487	0,401	-2,3932	0,4521
		Alunos	-0,7136	0,408	0,727	-2,0626	0,6355
	Adm. Programas	Professores	0,7845	0,438	0,440	-0,3869	1,9558
		Especialistas	0,5784	0,674	0,630	-0,4423	1,5992
		Empregadores	0,9706	0,487	0,401	-0,4521	2,3932
		Alunos	0,2570	0,408	0,996	-0,7011	1,2151
	Alunos	Professores	0,5275	0,348	0,821	-0,5452	1,6002
		Especialistas	0,3214	0,620	0,962	-0,5864	1,2293
		Empregadores	0,7136	0,408	0,727	-0,6355	2,0626
		Adm. Programas	-0,2570	0,408	0,996	-1,2151	0,7011
Internacionalização Teste Games- Howell	Professores	Especialistas	-0,2061	0,640	0,983	-1,2949	0,8828
		Empregadores	0,1861	0,438	0,996	-1,2683	1,6405
		Adm. Programas	-0,7845	0,438	0,314	-1,9222	0,3532
		Alunos	-0,5275	0,348	0,625	-1,5697	0,5148
	Especialistas	Professores	0,2061	0,640	0,983	-0,8828	1,2949
		Empregadores	0,3922	0,674	0,919	-0,9466	1,7309
		Adm. Programas	-0,5784	0,674	0,459	-1,5659	0,4090
		Alunos	-0,3214	0,620	0,828	-1,1987	0,5559
	Empregadores	Professores	-0,1861	0,438	0,996	-1,6405	1,2683
		Especialistas	-0,3922	0,674	0,919	-1,7309	0,9466
		Adm. Programas	-0,9706	0,487	0,287	-2,3499	0,4088
		Alunos	-0,7136	0,408	0,539	-2,0205	0,5933
	Adm. Programas	Professores	0,7845	0,438	0,314	-0,3532	1,9222
		Especialistas	0,5784	0,674	0,459	-0,4090	1,5659
		Empregadores	0,9706	0,487	0,287	-0,4088	2,3499
		Alunos	0,2570	0,408	0,938	-0,6730	1,1870
	Alunos	Professores	0,5275	0,348	0,625	-0,5148	1,5697
		Especialistas	0,3214	0,620	0,828	-0,5559	1,1987
		Empregadores	0,7136	0,408	0,539	-0,5933	2,0205
		Adm. Programas	-0,2570	0,408	0,938	-1,1870	0,6730

continua

continuação

Internacionalização Teste Dunnett C	Professores	Especialistas	-0,2061	0,640	-1,3488	0,9367
		Empregadores	0,1861	0,438	-1,2991	1,6713
		Adm. Programas	-0,7845	0,438	-1,9473	0,3783
		Alunos	-0,5275	0,348	-1,5822	0,5272
	Especialistas	Professores	0,2061	0,640	-0,9367	1,3488
		Empregadores	0,3922	0,674	-1,0029	1,7872
		Adm. Programas	-0,5784	0,674	-1,6242	0,4674
		Alunos	-0,3214	0,620	-1,2449	0,6020
	Empregadores	Professores	-0,1861	0,438	-1,6713	1,2991
		Especialistas	-0,3922	0,674	-1,7872	1,0029
		Adm. Programas	-0,9706	0,487	-2,3819	0,4407
		Alunos	-0,7136	0,408	-2,0370	0,6099
	Adm. Programas	Professores	0,7845	0,438	-0,3783	1,9473
		Especialistas	0,5784	0,674	-0,4674	1,6242
		Empregadores	0,9706	0,487	-0,4407	2,3819
		Alunos	0,2570	0,408	-0,6905	1,2045
	Alunos	Professores	0,5275	0,348	-0,5272	1,5822
		Especialistas	0,3214	0,620	-0,6020	1,2449
		Empregadores	0,7136	0,408	-0,6099	2,0370
		Adm. Programas	-0,2570	0,408	-1,2045	0,6905

+A diferença de médias é significativa ao nível de 10%; teste padrão bidirecional.

Há diferenças de médias atribuídas ao constructo Reputação. A média atribuída pelos professores à Reputação foi 8,5273; pelos especialistas foi 9,6250; pelos administradores de programas foi 9,3824 e pelos alunos foi 9,2381. Percebe-se que os especialistas ($p= 0,0055$, unicaudal), administradores de programas ($p= 0,0095$, unicaudal) e alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados ($p= 0,021$, unicaudal) atribuem maiores médias para o constructo externo Reputação do que os professores.

Com o objetivo de investigar a quinta hipótese da tese, isto é, verificar se os alunos ingressantes percebem mais valor nos constructos externos do que nos internos para o modelo de decisão por programa de especialização a cursar, aplicou-se o teste t entre as médias dos constructos externos (média = 7,6989143) e internos (média = 7,0705000). Os resultados encontrados são apresentados na Tabela 36.

Tabela 36 – Alunos ingressantes e teste t para constructos externos e internos

		Teste Levene		Teste t					Intervalo de Confiança de 95 %	
		F	Sig.	T	df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference	Mínimo	Máximo
Média	Igualdade de variâncias assumida	0,088	0,771	-1,059	14	0,307	-,62841429	0,59313437	-1,90056098	0,64373241
	Desigualdade de variâncias assumida			-1,060	13,066	0,308	-,62841429	0,59287324	-1,90858156	0,65175299

No teste Levene, o sig. encontrado foi de 0,771 (superior ao nível alfa estabelecido, $\alpha = 5\%$), logo, não se pode rejeitar a hipótese de igualdade entre as variâncias de constructos internos e externos atribuídos por alunos ingressantes para o modelo de decisão por programa de especialização a cursar. O nível de significância encontrado pelo teste t ($p = 0,307$) foi superior ao nível alfa estabelecido ($\alpha = 5\%$). Por isso, não se pode rejeitar a hipótese de igualdade entre as médias dos constructos internos e externos atribuídos por alunos ingressantes para o modelo de decisão por programa de especialização a cursar.

Com o objetivo de investigar a sexta hipótese da tese, isto é, verificar se os alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados percebem mais valor nos constructos internos do que nos externos para a avaliação educacional, aplicou-se o teste t entre as médias dos constructos externos (média = 8,3333286) e internos (média = 8,4285778). Os resultados encontrados são apresentados na Tabela 37.

Tabela 37 – Alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados e teste t para constructos externos e internos

		Teste Levene		Teste t					Intervalo de Confiança de 95 %	
		F	Sig.	t	df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference	Mínimo	Máximo
Média	Igualdade de variâncias assumida	0,062	0,808	0,272	14,000	0,789	9,525E-02	0,34975433	-0,65489923	0,84539764
	Desigualdade de variâncias assumida			0,270	12,639	0,791	9,525E-02	0,35249346	-0,66848192	0,85898034

No teste Levene, o *p-value* encontrado foi de 0,808, superior ao nível alfa estabelecido ($\alpha = 0,05$), logo, não se pode rejeitar a hipótese de igualdade entre as variâncias de constructos internos e externos atribuídos por alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados para a avaliação educacional. O nível de significância encontrado pelo teste *t* ($p=0,789$) foi superior ao nível alfa estabelecido ($\alpha= 0,05$). Por isso, não se pode rejeitar a hipótese de igualdade entre as médias dos constructos internos e externos atribuídos por alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados para a avaliação educacional.

Tanto a ANOVA quanto o teste *t* são suficientemente robustos para acomodar as características das distribuições das variáveis analisadas. Os testes realizados identificaram diferenças de média entre grupos. Os empregadores atribuíram ao Perfil da Turma média menor do que as atribuídas por administradores de programas e alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados. Os administradores de programas atribuíram aos constructos Corpo Docente e Qualidade das Disciplinas médias maiores do que as atribuídas por professores e alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados. Os Estudos de Casos são mais valorizados por alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados do que por empregadores. Gestão do programa é mais valorizada por administradores do que por professores e especialistas. As médias atribuídas pelos alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados aos constructos Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em *Rankings* e Custo são maiores do que as atribuídas pelos professores. Os professores valorizam mais a Reputação do que especialistas, administradores de programas e alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados. Entretanto, não foram encontradas diferenças de médias de constructos internos e externos atribuídas por alunos ingressantes para o modelo de decisão por programa a cursar e também por alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados para a avaliação educacional.

Todos os resultados obtidos com a técnica *Delphi*, entrevistas e aplicação de questionários fundamentaram as conclusões sobre as hipóteses de pesquisa, apresentadas no Capítulo 5.

5 CONCLUSÕES

O aluno é uma das principais fontes de informação para a avaliação de um programa. A continuidade de um programa de especialização é fortemente justificável quando as necessidades do aluno forem atendidas. Daí a importância da avaliação orientada ao consumidor. Tendo por base esse arcabouço teórico, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar as variáveis de avaliação de programas de especialização prevalentes segundo a visão de especialistas que são aderentes aos modelos de decisão e de avaliação dos participantes.

Concluiu-se que as melhores práticas de avaliação educacional sobre qualidade atendem às necessidades dos alunos no processo de decisão por programa de especialização para executivos a cursar e na avaliação dos programas em curso no contexto brasileiro. Essa constatação foi possível por meio do estudo das hipóteses da pesquisa, com a análise dos resultados da técnica *Delphi*, entrevistas e aplicação de questionários.

Os constructos identificados na teoria de avaliação educacional e levantados na aplicação da técnica *Delphi* foram: Reputação, Corpo Docente, Infraestrutura, Custo, Mercado de Trabalho, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Análise de Valor, Satisfação do Empregador, Internacionalização, Biblioteca, Monografia, Estudos de Casos, Gestão do Programa, Forma de Ingresso e Classificação em *Rankings*. Foi surpreendente a eliminação do constructo Localização durante a realização da primeira rodada da técnica *Delphi*, visto que foram relacionadas, na revisão da bibliografia, pesquisas de Wajeed e Micceri (1997), de Ikeda *et al* (2003), de Bandeira *et al* (1998) e de Moraes *et al* (2006) que o apontavam como um dos fatores mais importantes na percepção de alunos.

Os resultados da 3ª. rodada *Delphi* identificaram alta dispersão para o constructo Classificação em *Rankings*. Esse fato evidencia as críticas e dúvidas de especialistas em relação à credibilidade dos *rankings*, e consequente inexistência de consenso absoluto sobre o assunto.

As entrevistas, além de confirmar e possibilitar o melhor entendimento dos constructos para avaliação educacional, permitiram constatações que não poderiam ser obtidas com aplicações

de questionários. Ficou claro que os objetivos e benefícios da avaliação educacional não são completamente compreendidos pelos interessados em programas de especialização. Muitos confundem avaliação de programas com avaliação de disciplinas. Além disso, a utilização dos resultados da avaliação ainda é temida por professores e os administradores de programas encontram dificuldades em fazer com que professores e alunos participem do processo. A capacitação dos docentes e do corpo administrativo mostra-se como alternativa para torná-los agentes multiplicadores do compromisso da instituição de ensino com a melhoria da qualidade por meio da avaliação educacional.

Destacou-se que a avaliação educacional não é profissão no Brasil, há poucos recursos no país para a formação específica na área, há pouca produção científica sobre o assunto e, por isso, todo o potencial dos resultados da avaliação ainda é inexplorado e desconhecido pela maioria dos interessados em programas de especialização para executivos. Foi sugerida a avaliação educacional dos programas de especialização por órgãos governamentais para dar maior credibilidade e qualidade.

Especialistas, administradores e professores apontam que a proliferação de programas para executivos contribuiu para que alunos e mercado de trabalho confundam pós-graduação *lato* e *stricto sensus* e não identifiquem programas MBA como especialização. Além disso, o grande número de programas de especialização para executivos existentes prejudica a qualidade percebida pelos empregadores e alunos, os quais passam, conseqüentemente, a valorizar mais fatores como Reputação da instituição de ensino e sua Classificação em *Rankings*.

Especialistas, administradores e professores destacaram que não existem critérios padronizados para que os *rankings* dos melhores programas de especialização para executivos no Brasil possam ser interpretados com confiança. Entretanto, admitiram que uma boa posição nos *rankings* resulta em visibilidade e credibilidade do programa na percepção de alunos e empregadores. Há professores e administradores que afirmam que os programas de especialização para executivos em instituições de boa reputação e com boa classificação em *rankings* são considerados por muitos alunos como uma forma de melhorar o currículo após a conclusão de graduação em instituição de baixa qualidade.

Após as entrevistas com alunos, ficou evidente que para motivá-los a participar do processo de avaliação educacional, é necessário fornecer-lhes *feedback* e apresentá-lhes melhorias no

programa cursado resultante das avaliações. Verificou-se que há instituições em que a participação nas avaliações é obrigatória. Esse procedimento não é o mais indicado, pois não garante uma participação de qualidade dos interessados e não estimula o envolvimento deles com o aperfeiçoamento do programa.

No processo de convite para entrevistas e questionários, ficou evidente o lamentável desinteresse de empregadores em participar da pesquisa. Esse fato pode, em parte, ser justificado pelo desconhecimento dos benefícios que o resultado da pesquisa pode trazer para a qualificação de seus profissionais. Estima-se que a divulgação desta pesquisa, nesse meio, possa colaborar para o aumento da atenção a esse fenômeno.

A aplicação dos questionários resultou em um volume expressivo de dados acerca de alunos, professores, administradores de programas e empregadores, que permitiram algumas constatações. Os participantes da pesquisa estão concentrados na Região Sudeste (94,2% dos administradores de programas; 83,7% dos professores; 100% dos alunos e 88,3% dos empregadores). Isso é coerente com o fato de a Região Sudeste também concentrar maior número de programas de especialização para executivos e atividade econômica do país.

Os administradores de programas são em sua maioria, homens (70,6%), casados (79,4%), doutores (64,7%); com idade média de 47,4 anos. Cerca de 85,5% dos professores são homens, casados (78,2%); doutores (49,1%); com idade média de 46,9 anos. Os alunos com pelo menos 2/3 dos créditos ou disciplinas cursados são na maioria homens (59,5%), solteiros (54,7%); em seu primeiro programa de especialização (86,9%); com idade média de 30,4 anos. Quase 53,8% dos alunos ingressantes são homens; solteiros (69,8%); em seu primeiro programa de especialização (93,5%) e com idade média de 29 anos. A hegemonia feminina só ocorre entre os empregadores (55,9% de mulheres); solteiros (55,9%); com nível de especialização (64,8%) e com idade média de 31,7 anos.

A realização da ANOVA permitiu responder às hipóteses de pesquisa. A primeira delas sugere que os professores percebem mais valor nos constructos internos (Corpo Docente, Qualidade das Disciplinas, Perfil da Turma, Infraestrutura, Biblioteca, Estudos de Casos, Gestão do Programa, Forma de Ingresso e Monografia) do que os alunos, administradores de programas e empregadores. Não se pode aceitar a hipótese como verdadeira, pois os testes mostraram que as médias atribuídas pelos professores aos constructos internos não são

significativamente superiores às médias atribuídas pelos demais respondentes. Entretanto, foram verificadas diferenças significativas em relação aos constructos Qualidade das Disciplinas e Gestão do Programa. Identificou-se que os administradores de programas percebem mais valor para Qualidade das Disciplinas e Gestão do Programa do que os professores.

A segunda hipótese de pesquisa sugere que os especialistas percebem mais valor nos constructos internos do que os alunos, administradores de programas e empregadores. A hipótese não pode ser aceita como verdadeira, porque nenhum teste mostrou diferenças significativas entre as médias dos grupos envolvidos. Entretanto, a ANOVA revelou outros resultados interessantes obtidos com os constructos internos. Observou-se que os alunos percebem mais valor aos constructos Perfil da Turma e Estudos de Casos para a avaliação educacional do que os empregadores. O fato de as duas primeiras hipóteses não serem aceitas como verdadeiras contraria o que sugerem James *et al* (1989) ao concluir que a aprendizagem e a experiência escolar (aspectos internos) são mais importantes do que o prestígio da instituição de ensino (aspecto externo).

A terceira hipótese sugere que os alunos percebem mais valor nos constructos externos (Reputação, Mercado de Trabalho, Análise de Valor, Classificação em *Rankings*, Satisfação do Empregador, Internacionalização e Custo) do que professores, administradores de programas e especialistas. Nos testes dessa hipótese, foram obtidas diferenças significativas apenas entre as médias de quatro constructos atribuídas por grupos de alunos e professores. Verificou-se que os alunos percebem mais valor aos constructos Mercado de Trabalho, Classificação em *Rankings*, Custo e Reputação para a avaliação educacional do que os professores. Ainda com relação ao constructo Reputação, os testes evidenciaram que especialistas e administradores de programas também percebem mais valor na Reputação do que os professores. A constatação de que os alunos valorizam mais a Reputação do que professores reforça as conclusões de Ikeda *et al* (2003) de que os alunos valorizam mais a reputação da escola do que o corpo docente e o conteúdo programático (aspectos internos).

A quarta hipótese sugere que os empregadores percebem mais valor nos constructos externos do que especialistas e professores. Nenhuma diferença significativa foi apontada pelos testes, logo, essa hipótese não pode ser aceita como verdadeira. Como não foram identificadas diferenças significativas, percebe-se que o resultado da pesquisa não confirma a preferência

dos empregadores pelos *rankings*, como sugerido por Wuorio (2001) e pelo prestígio e seletividade, como sugerido por James *et al* (1989).

A quinta hipótese sugere que os alunos ingressantes percebem mais valor nos constructos externos do que nos internos para o modelo de decisão por programa de especialização a cursar. O teste *t* não mostrou nenhuma diferença significativa entre as médias dos constructos internos e externos atribuídas por alunos ingressantes para o modelo de decisão por programa de especialização a cursar. Sendo assim, a quinta hipótese não pode ser aceita como verdadeira. Essa constatação contraria Moraes *et al* (2006), que identificou que os programas escolhidos por executivos são os que lhes proporcionam credenciais externas valorizadas pelo mercado de trabalho. Contraria também a pesquisa de Wajeed e Micceri (1997), que verificou que a maioria dos atributos considerados mais importantes para os alunos no momento da escolha de um programa ou de uma instituição são externos (custo, localização do *campus*, oportunidades de carreira e reputação).

A sexta e última hipótese sugere que os alunos percebem mais valor nos constructos internos do que nos externos para a avaliação educacional. A hipótese não pode ser aceita como verdadeira, pois os testes indicam que não se pode rejeitar a igualdade entre as médias dos constructos internos e externos atribuídas por alunos para a avaliação educacional. Esperava-se que a sexta hipótese fosse suportada, visto que há o estudo de Abramson e Damewood (2000) que aponta o corpo docente e a qualidade da educação (aspectos internos) como fatores mais valorizados pelos alunos para a avaliação do programa de uma instituição.

Algumas questões não se constituíram em escopo da pesquisa, mas são dadas como sugestões para novos estudos. Dentre elas: Qual a percepção dos executivos quanto às influências do programa de especialização em suas atividades profissionais? O valor percebido por alunos e demais interessados aos constructos para avaliação educacional de programas de especialização para executivos difere do atribuído por profissionais de outras áreas do conhecimento? Em que medida os constructos de avaliação educacional identificados na pesquisa atendem às necessidades de alunos de programas de mestrado e doutorado na área de finanças? Os valores percebidos aos constructos para avaliação educacional por alunos, professores e administradores de programas classificados nas melhores posições dos *rankings* diferem dos valores percebidos pelos mesmos grupos oriundos dos programas classificados nas piores posições?

BIBLIOGRAFIA

ABRAMSON, J.; DAMEWOOD, E. Z. *The effect of university prestige on survey response rates, student recruitment and placement of graduates*. **Southwestern Marketing Association**. Texas, Mar. 2000. Disponível em: <<http://www.sbaer.uca.edu/research/swma/2000/01.pdf>>. Acesso em: 05/01/2008.

ALDUNATE, Felipe. Fome de MBA. **América Economia**. São Paulo, n. 346, p. 7, Ago. 2007.

ALKIN, Marvin. *Evaluation roots tracing theorists' views and influences*. California: Sage Publications, 2004.

AMERICAN EVALUATION ASSOCIATION - AEA. *About us*. Disponível em: <<http://www.eval.org/aboutus/organization/aboutus.asp>>. Acesso em: 31/10/2007.

AMES, Russell; AMES, Carole. *Research on motivation in education*. v. 1. Orlando: Academic Press, 1984.

AMES, Russell; AMES, Carole. *Research on motivation in education*. v. 3. Orlando: Academic Press, 1984.

ARMSTRONG, J. S. *et al. The ombudsman: business school prestige – research versus teaching*. **Interfaces**. Linthicum, Mar./Abr. 1994.

ARNOLD, L. R. *et al. Applicant evaluation in an executive MBA program*. **Journal of Evaluation for Business**. Washington, v. 71, n. 5, p. 277-283, Mai./Jun. 1996.

ARRUDA, Solange. **Difusão de especialistas**. Guia de Pós-Graduação & MBA 2007. Rio de Janeiro, 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - ANPAD. **Acreditação**. Disponível em: <http://www.anpad.com.br/sobre_acreditacao.php>. Acesso em: 31/10/2007.

ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS - AACSB. *Eligibility procedures and accreditation standards for business accreditation*. Disponível em: <http://www.aacsb.edu/accreditation/process/documents/AACSB_STANDARDS_Revised_Jan08.pdf>. Acesso em: 20/02/2008.

ATKINSON, John W.; FEATHER, Norman T. *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley & Sons, 1966.

AUKEN, S. *et al.* *The relative value of skills, knowledge, and teaching methods in explaining master of business administration (MBA) program return on investment.* **Journal of Education for Business.** Washington, v. 81, n. 1, p. 41-45, Set./Out. 2005.

BACELAR, Fátima C. T.; IKEDA, Ana A. Objetivos e expectativas de alunos de MBA executivos. **Revista Eletrônica do Curso de Administração da UNIMEP.** Piracicaba, v. 3, n. 3, p. 1-21, 2005.

BANDEIRA, M. L. *et al.* Avaliação da qualidade do ensino de pós-graduação: elementos para a construção e validação de um instrumento de pesquisa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

BARTEL, Ann P. *Measuring the employer's return on investments in training: evidence from the literature.* **Industrial Relations.** Malden, v. 39, n. 3, Jul. 2000.

BARUCH, Yehuda; PEIPERL, Maury. *The impact of an MBA on graduate careers.* **Human Resource Management Journal.** London, v. 10, n. 2, p. 69-90, 2000.

BARUCH, Yehuda; LEEMING, Anne. *The added value of MBA studies-graduates' perceptions.* **Personnel Review.** Farnborough, v. 30, n. 5-6, p. 589-608, 2001.

BEDNOWITZ, Ian. *The impact of the Business Week and U.S. News & World Report rankings on the business schools they rank.* Ithaca: Cornell University, spring 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/7e/ec.pdf>. Acesso em: 01/01/2008.

BIRCH, David; VEROFF, Joseph. **Motivação.** São Paulo: Herder, 1970.

BLACK, D. A.; SMITH, J. A. *How robust is the evidence on the effects of college quality? Evidence from matching.* **Journal of Econometrics.** Amsterdam, v. 121, n. 1-2, p. 99, Jul./Ago. 2004.

BOLTON, Elizabeth B. **Program evaluations procedures in adult basic education: na application of Scriven's methodology.** Florida, 1975. Tese (Doutorado em Filosofia) – The Florida State University.

BRADSHAW, Della. As glórias e incertezas do cenário MBA. **Valor Econômico.** São Paulo, 28/04/2008.

BREWER, D. J. *et al.* *Does it pay to attend an elite private college? Cross-cohort evidence on the effects of college type on earnings.* **The Journal of Human Resources.** Madison, v. 34, n. 1, p. 104-123, winter 1999.

BUONO, Anthony F. *Managers not MBA's: a hard look at the soft practice of managing and management development*. **Personnel Psychology**. Durham , v. 58, n. 2, p. 543-547, 2005.

CABRERA, A. F.; LA NASA, S. M. *On the path to college: three critical tasks facing america's disadvantaged*. **Research in Higher Education**. Memphis, v.42, n. 2, p. 119-150, 2001. Disponível em: <<http://www.education.umd.edu/EDPA/faculty/cabrera/On%20the%20path%20to%20college%20v11.pdf>>. Acesso em: 11/11/2008.

CARAS, Nicholas. **A factor analysis of physical therapists' reasons for participating in continuing professional education (motivational orientations, allied health)**. North Carolina, 1985. Tese (Doutorado em Educação) – North Carolina State University.

CARTER, Virginia Meta. **A study of motivations for adults to pursue a MBA degree at Temple University**. New Brunswick, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – The State University of New Jersey.

CLARK, Catherine S. *et al.* *Exploratory field study of training motivation*. **Group & Organization Management**. Beverly Hills, v. 18, n. 3, p. 292-308, Set. 1993.

CLINEBELL, Sharon k.; CLINEBELL, John M. *The tension in business education between academic rigor and real-world relevance: the role of executive professors*. **Academy of Management Learning & Education**. Nova York, v. 7, n. 1, p. 99-107, Mar. 2008.

COATES, David. *Marketing of further and higher education: an equal opportunities perspective*. **Journal of Further and Higher Education**. Oxford, v. 22, n. 2, p. 135-142, Jun. 1998.

CONNOLLY, Michael. *The end of the MBA as we know it?* **Academy of Management Learning and Education**. New York, v. 2, n. 4, p. 365-367, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE CFC. **Norma para educação profissional continuada**: NBC.P.4. Brasília, 2006.

CORNACHIONE JR., Edgard B. **Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais**. São Paulo, 2004. Tese (Livre-Docência) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

CORYN, C. L. S.; HATTIE, J. A. *The transdisciplinary model of evaluation*. **Journal of Multi Disciplinary Evaluation**. [S.I.], v. 3, n. 4, p. 107-114, 2006. Disponível em: <http://evaluation.wmich.edu/jmde/content/JMDE004content/PDFs_JMDE_004/10_The_Transdisciplinary_Model_of_Evaluation.pdf>. Acesso em: 19/09/2007.

CUNHA, Jacqueline V. A. Doutores em ciências contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

DALKEY, Norman; HELMER, Olaf. *An experimental application of the Delphi method to the use of experts.* **Management Science.** Linthicum, v. 9, n. 3, p. 458-467, Abr. 1963.

DENNIS, Anita. *Be a great manager – the benefits of executive education.* **Journal of Accountancy.** New York, v. 201, n. 5, p. 55-57, May. 2006.

DEPPE, Larry A. *et al. The debate over post-baccalaureate education: one university's experience.* **Issues in Accounting Education.** Sarasota, v. 7, n. 1, spring 1992.

DERANGER, Susana. **The relationship between leadership identity formation and motivation for further educational pursuits as seen through a First Nations Summer Leadership Institute.** Canada, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – The University of Regina.

DESILETS, Lynore Dutton. **Motivational reasons which influence the participation of registered nurses in continuing professional education programs.** Pennsylvania, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Temple University.

DEVINNEY, Timothy *et al. The Financial Times business schools ranking: what quality is this signal of quality.* **European Management Review.** Houndmills, v. 5, n. 4, p. 195-209, winter 2008.

DICHEV, Ilia D. *The Financial Times business schools ranking: what quality is this signal of quality.* **European Management Review.** Houndmills, v. 5, n. 4, p. 219-225, winter 2008.

DINIZ, Daniela. Melhores MBAs no Brasil. **Você S/A.** São Paulo, n. 112, p. 50-51, Out. 2007.

D'YDEWALLE, Gery; LENS, Willy. *Cognition in human motivation and learning.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, 1981.

DUALIBI, Julia. Um retrato dos que movem a economia. **Veja.** São Paulo, n. 2.000, 21/03/2007. Disponível em: <http://veja.abril.uol.com.br/210307/p_086.shtml>. Acesso em: 03/09/2007.

DUGAN, M. K. *et al. The benefits of an MBA: a comparison of graduates and non-graduates.* **Selections.** Santa Monica, v. 15, n. 2, p. 18-24, winter 1999.

EBERHARDT, B. J. *et al.* *Business concerns regarding MBA education: effects on recruiting.* **Journal of Education for Business.** Washington, v. 72, n. 5, p. 293-296, Mai./Jun. 1997.

ELY, Donald P.; PLOMP, Tjeerd. *Classic writings on instructional technology.* Westport: Libraries Unlimited, 1996.

EN, Huang Chien. **A motivação e o rendimento escolar dos alunos de ciências contábeis à luz da teoria das expectativas de Vroom.** São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

EUROPEAN FOUNDATION FOR MANAGEMENT DEVELOPMENT - EFMD. *EQUIS – the European Quality Improvement System.* Disponível em: <http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont_detail.asp?id=040929rpku&aid=041029wupz&tid=1&ref=ind>. Acesso em: 04/11/2007.

EXAME: melhores & maiores. São Paulo: Abril, Jul. 2007.

FEE, C. E. *et al.* *Business school rankings and business school deans: a study of nonprofit governance.* **Financial Management.** London, v. 34, n. 1, p. 143-166, spring 2005.

FERRIS, Kenneth R. *Educational predictors of professional pay and performance.* **Accounting, Organizations and Society.** Oxford, v. 7, n. 3, p. 225-230, Dez. 1982.

_____; LARCHER, David F. *Explanatory variables of auditor performance in a large public accounting firm.* **Accounting, Organizations and Society.** Oxford, v. 8, n. 1, p. 1-11, 1983.

FISCHER, T. Pós-graduação e mestrado profissional: o que há de novo? *In:* ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO CLADEA, 37, 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CLADEA, 2002.

FURTADO, Júlio C. O desafio da avaliação da aprendizagem no ensino superior. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR, 6, 2008, São Paulo. **Resumo dos trabalhos...** São Paulo: Futuro, 2008.

GAINEN, J.; LOCATELLI, P. *Assessment for the new curriculum: a guide for professional accounting programs.* Sarasota: American Accounting Association and Accounting Education Change Commission, 1995. Disponível em: <<http://aaahq.org/AECC/assessment/index.htm>>. Acesso em: 07/11/2008.

GALL, Meredith D. *et al.* **Educational research: an introduction.** 6nd. ed. New York: Longman Publishers, 1996.

GARMAN, E. T. *et al.* *Workplace financial education improves personal financial wellness.* **Journal of Compensation and Benefits.** Boston, v. 14, n. 3, p. 24-27, Nov./Dez. 1998. Disponível em: <<http://www.salmonthrust.com/RR009.pdf>>. Acesso em: 11/11/2008.

GIACOMINO, Don E.; AKERS, Michael D. *An examination of the differences between personal values and value types of female and male accounting and nonaccounting majors.* **Issues in Accounting Education.** Sarasota, v. 13, n. 3, p. 565-584, Ago. 1998.

GIOVINAZZO, R. A. Modelo de aplicação da metodologia Delphi pela internet – vantagens e ressalvas. **Administração On Line.** São Paulo, v. 2, n. 2, Abri./Jun. 2001.

GIST, M. E.; MITCHELL, T. R. *Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability.* **Academy of Management.** Briarcliff Manor, v. 17, n. 2, p. 183-211, Abr. 1992.

GRZYB JR., Stanley. **Examining reasons for participation in continuing professional education:** a study of the relationship of reasons for participation, academic preparation, work roles and demographic factors of United States Army enginner professionals. Missouri, 1995. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Missouri.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos.** [S.I.], v. 1, n. 0, p. 1-113, Ago. 2007. Disponível em: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article985>>. Acesso em: 13/05/2008.

HAIR JR., J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARNISCH, Delwyn Lynn. **The continuing education reasons of veterinarians.** Illinois, 1981. Tese (Doutorado em Educação) – University of Illinois.

HENNING-THURAU, T. *et al.* *Modeling and managing student loyalty.* **Journal of Service Research.** Thousand Oaks, v. 3, n. 4, p. 331-344, May, 2001.

HOPWOOD, Anthony G. *The rankings game: reflections on Devinney, Dowling and Perm-Ajchariyawong.* **European Management Review.** Houndmills, v. 5, n. 4, p. 209-214, winter 2008.

HOULIHAN, James William. **A study of reasons for participation in continuing professional education in the Criminal Investigation Division of the United States Treasury Department.** Illinois, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – University of Illinois.

HUNTON, James E. *et al.* *Does graduate business education contribute to professional accounting success.* **Accounting Horizons.** Sarasota, v. 19, n. 2, p. 85-100, Jun. 2005.

HURLEY-HANSON, A. E. *et al.* *The changing role of education on managerial career attainment.* **Personnel Review**. Farnborough, v. 34, n. 5, p. 517-624, 2005.

IGARASHI, D. C. C. *et al.* A qualidade do ensino sob o viés da avaliação de um programa de pós-graduação em contabilidade: proposta de estruturação de um modelo híbrido. **Revista de Administração da USP**. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 117-137, Abr./Jun. 2008.

IKEDA, A. A. *et al.* Educação continuada para executivos: considerações sobre as expectativas e os atributos importantes para o aluno em um MBA. **Revista de Economia e Administração IBMEC**. São Paulo, v. 2, n. 3, p. 11-25, Jul./Set. 2003.

ISTO É DINHEIRO. **Especial MBA 2005**. São Paulo: Três, 2005. Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoedinheiro/especiais/mba2005/caca_talentos.htm> Acesso em: 04/09/2007.

JAMES, E. *et al.* *College quality and future earnings: where should you send your child to college?* **The American Economic Review**. Nashville, v. 79, n. 2, p. 247-252, Mai. 1989.

JUDGE, T. A. *et al.* *An empirical investigation of the predictors of executive career success.* **Personnel Psychology**. Durham, v. 48, n. 3, p. 485-519, 1995.

KANFER, Ruth; ACKERMAN, Phillip L. *Aging, adult development, and work motivation.* **Academy of Management Review**. Briarcliff Manor, v. 29, n. 3, p. 440-458, 2004.

KARABEL, J.; ASTIN, A. *Social class, academic ability, and college quality.* **Social Forces**, n. 53, p. 381-398, 1975.

KARATHANOS, D. *Quality: is education keeping pace with business?* **Journal of Education for Business**. Washington, v. 74, n. 4, p. 231-235, Mar./Abr. 1999.

KAYO, E. K.; SECURATO, J. R. Método Delphi: fundamentos, críticas e vieses. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 4, p. 51-61, 1997.

KIM, J.; GARMAN, E. T. *Financial education and advice changes worker attitudes and behaviors.* **Journal of Compensation and Benefits**. Boston, v. 19, n. 5, Set./Out. 2003.

KOONCE, Richard. *Management development: an investment in people.* **Credit**. Washington, v. 17, n. 1, p. 16-19, Jan./Fev. 1991.

KREUTZER, D. W.; WOOD, W. C. *Value-added adjustment in undergraduate business school ranking.* **Journal of Education for Business**. Washington, v. 82, n. 6, p. 357-358, Jul./Ago. 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LOCK, Marcos. Procuram-se professores. **Ensino Superior**. Ipiranga, v. 3, n. 30, p. 22-27, Mar. 2001.

LOCKE, Edwin A.; LATHAM, Gary P. *What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century*. **Academy of Management Review**. Briarcliff Manor, v. 29, n. 3, p. 388-403, 2004.

LOGAN, Frank A. **Fundamentals of learning and motivation**. 2nd. ed. United States: Wm. C. Brown Company Publishers, 1976.

LYONS, A. C. *et al.* *Are we making the grade? A national overview of financial education and program evaluation*. **The Journal of Consumer Affairs**. Milwaukee, v. 40, n. 2, p. 208-234, winter 2006.

_____. *et al.* *Translating financial education into behavior change for low-income populations*. **Financial Counseling and Planning Journal**. Columbus, v. 17, n. 2, p. 27-45, 2006. Disponível em: <<http://www.afcpe.org/doc/Vol%201721%20Lyons.pdf>>. Acesso em: 11/11/2008.

MADAUS, George F.; STUFFLEBEAM, Daniel L. *Educational evaluation and accountability*. **American Behavioral Scientist**. Thousand Oaks, v. 27, n. 5, p. 649-672, Mai./Jun. 1984.

MAROCO, João. **Análise estatística**. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002a.

_____. **Estatística geral e aplicada**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002b.

MATTOS, P. L. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 153-171, Maio./Ago. 1997. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_01/dwn/rac-v1-n2-plm.pdf>. Acesso em: 07/11/2008.

MAU, Vladimir A.; MANSILYA-KRUZ, Alexander V. *Right signals to applicants, wrong incentives for deans: business school rankings and the challenges to management education*. **European Management Review**. Houndmills, v. 5, n. 4, p. 215-218, winter 2008.

MCCAMEY, Randy B. **The relationship between the reasons for participation in continuing professional education and the leader effectiveness of first-line supervisors**. Texas, 2003. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of North Texas.

MCCLELLAND, David C.; STEELE, Robert S. *Human motivation: a book of readings*. New Jersey: General Learning Press, 1973.

MENDONÇA, Ricardo. O salário não é mais o mesmo. **Veja On-Line**. [S.I.], 11/12/2002. Disponível em: <http://veja.abril.uol.com.br/111202/p_064.html>. Acesso em: 03/09/2007.

MILLER, Paul B. W. *Reply to point/counterpoint: is the 150-hour requirement really progress? vs. the demand for 150-hours: let the market decide*. **Issues in Accounting Education**. Sarasota, v. 11, n. 2, p. 471-475, fall 1996.

_____. *The five-year program debate continues: an updated analysis of the supply of and demand for master's degrees in accounting*. **Issues in Accounting Education**. Sarasota, v. 18, n. 2, p. 211-220, Mai. 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. **Número de programas de pós-graduação**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <<http://ged.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/pgRelatorioPrograma.html?query=&order-by=&AREA=60200006&PROGRAMA=T>>. Acesso em: 10/10/2007.

MINTZBERG, Henry. *Strategy, action and an MBA education*. **European Business Forum**. London, n. 21, p. 21, spring 2005.

_____; LAMPEL, Joseph. *Do MBAs make better CEOs? Sorry, dubya, it ain't necessarily so*. **Fortune**. [S.I.], 19/02/2001. Disponível em: <http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/2001/02/19/296894/index.htm>. Acesso em: 22/03/2007.

MITCHEL, James O. *Individualized management development is key to field managers'success*. **LIMRA'S Market Facts**. Hartford, v. 7, n. 5, p. 17-19, Mai. 1988.

MITEFF, John. *Defying business downturn by improving performance effectiveness*. **The Canadian Manager**. Toronto, v. 7, n. 4, p. 16-18, Ago. 1982.

MONTSENKO, Darja. **The effect of the quantity and quality of education on earnings across gender and race**. South Dakota, 2004. Dissertação (Mestrado em Economia) – South Dakota State University.

MOORE, Thomas. *Repositioning the MBA*. **BizEd**. Tampa, v. 6, n. 4, p. 50-56, Jul./Ago. 2007.

MORAES, Edmilson A. *et al.* Seleção de cursos de educação continuada por executivos de empresas. **RAE-Eletrônica**. São Paulo, v. 5, n. 2, 2. sem. 2006. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=2058&Secao=ARTIGOS&Volume=5&Numero=2&Ano=2006>>. Acesso em: 13/07/2008.

MORRISON, James L. *Program evaluation: forms and approaches*. **Journal of Education for Business**. Washington, v. 82, n. 4, p. 244-245, Mar./Abr. 2007.

NASCIMENTO, A.; FERREIRA, R. O funil estreitou. **Revista Veja**. São Paulo, n. 49, p. 116-122, 04/12/1996.

NGUYEN, N.; LEBLANC, G. *Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions*. **The International Journal of Education Management**. Bingley, v. 15, n. 6-7, p. 303-311, 2001.

NOE, Raymond A.; WILK, Steffannie L. *Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities*. **Journal of Applied Psychology**. Washington, v. 78, n. 2, p. 291-302, Abr. 1993.

OLIVEIRA, F. B. Inovando na pós-graduação: a experiência do MBA da EAESP/FGV. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 36, n. 1, p. 6-12, Jan./Mar. 1996.

_____, Wagner. Os cuidados na hora de escolher a parceria. **Suplemento Especial da Gazeta Mercantil**. São Paulo, p. 4, 11/07/2006. Edição Especial.

PAGENOTTO, Maria L. Para não cair em armadilhas. **Guia de Pós-Graduação & MBA 2007**. Rio de Janeiro, 2007.

PARASURAMAN, A. *et al.* *SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*. **Journal of Retailing**. Amsterdam, v. 64, n. 1, p. 12-40, spring 1988.

PENZER, Erika. *Employee motivation: the power of empowerment*. **Incentive**. New York, v. 165, n. 5, May. 1991.

RAPERT, M. I. *et al.* *The meaning of quality: expectations of students in pursuit of an MBA*. **Journal of Education for Business**. Washington, v. 80, n. 1, p. 17-24, Set./Out. 2004.

RINDOVA, V. *et al.* *Being good or being known: an empirical examination of the dimensions, antecedents, and consequences of organizational reputation*. **Academy of Management Journal**. Briarcliff Manor, v. 48, n. 6, p. 1.033-1.049, Dez. 2005.

RUSS-EFT, D.; PRESKILL, H. *Evaluation in organizations*. New York: Basic Books, 2001.

_____; _____. *In search of the holy grail: return on investment evaluation in human resource development*. **Advances in Developing Human Resources**. San Francisco, v. 7, n. 71, p. 71-85, 2005.

SAFÓN, Vicente. *Factors that influence recruiters' choice of B-schools and their MBA graduates: evidence and implications for B-schools*. **Academy of Management Learning & Education**. Briarcliff Manor, v. 6, n. 2, p. 217-233, 2007.

SCHATZ, Martin. *What's wrong with MBA ranking surveys?* **Management Research News**. Patrinton, v. 16, n. 7, p. 15-18, 1993.

SCRIVEN, Michael. *Value claims in the social sciences*. Indiana: Social Science Education Consortium, 1966.

_____; STUFFLEBEAM, Daniel L. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. *Evaluation thesaurus*. 4th. ed. California: Sage Publications, 1991.

_____. *Hard -won lessons in program evaluation*. **New Directions for Program Evaluation**. San Francisco, n. 58, p. 1-107, 1993.

_____. *Out of the frying pan into the fire: comments on Roth/Tobin*. **Journal of Personnel Evaluation in Education**. Boston, v. 16, n. 4, p. 303-306, Dez. 2002.

SIEMENS, J. C.; BURTON, S. *An examination of the relationship between research productivity in prestigious business journals and popular press business school rankings*. **Journal of Business Research**. New York, v. 58, n. 4, p. 467-476, Abr. 2005.

SILVA, Marcos F. G. *Budgeting and resource allocation in universities: a public choice approach*. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 48-55, Out./Dez. 2000.

SIMPSON, Ruth. *Winners and losers: who benefits most from the MBA?*. **Management Learning**. London, v. 31, n. 3, p. 331-351, 2000.

SINCLAIR, Sonja. *A matter of degree*. **Successful Executive**. Canada, v. 1, n. 4, p. 28-33, Set. 1986.

SOLMON, L.; WACHTEL, P. *The effect on income of type of college attended*. **Sociology of Education**. New York, v. 48, p. 75-90, winter 1975. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w0014.pdf>>. Acesso em: 30/07/2008.

SPILERMAN, S.; LUNDE, T. *Features of educational attainment and job promotion prospects*. **The American Journal of Sociology**. Chicago, v. 97, n. 3, p. 689-720, Nov. 1991.

SPINK, P. A formação acadêmica e a ciência: ampliando o debate sobre o mestrado profissional. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 1, n. 3, Set./Out. 1997. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_01/dwn/rac-v1-n3-doc1.pdf>. Acesso em: 07/11/2008.

STAKE, Robert E. *The countenance of educational evaluation*. **Teachers College Record**. Illinois, v. 68, 1967. Disponível em: <<http://www.ed.uiuc.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>>. Acesso em: 11/11/2008.

STEERS, Richard M. *et al. Introduction to special topic forum: the future of work motivation theory*. **Academy of Management Review**. Briarcliff Manor, v. 29, n. 3, p. 379-387, 2004.

STUFFLEBEAM, Daniel L. *et al. Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

_____. *Evaluation models*. **New Directions for Program Evaluation**. San Francisco, n. 89, p. 1-106, 2001.

_____; SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluation theory, models & applications*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2007.

SWINYARD, A. W.; BOND, F. A. *Who gets promoted*. **Harvard Business Review**. Boston, v. 58, n. 5, Set./Out. 1980.

TANSKY, Judith W. *The relationship between organizational support, employee development, and organizational commitment: an empirical study*. **Human Resource Development Quarterly**. San Francisco, v. 12, n. 3, p. 285-301, fall 2001.

TEEVAN, Richard C.; BIRNEY, Robert C. *Theories of motivation in learning*. Princeton: D. Van Nostrand Company, 1964.

THOMAS, S. L. *Deferred costs and economic returns to college major, quality and performance: recent trends*. In: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION, 1998, Florida. **Anais eletrônicos...** Florida: 1998. Disponível em: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/57/57.pdf>. Acesso em: 30/07/2008.

TRACY, J.; WALDFOGEL, J. *The best business schools: a market-based approach*. **The Journal of Business**. Chicago, v. 70, n. 1, p. 1-31, Jan. 1997.

URBANO, Mary Theresa. **Motivational orientations for participation in mandatory professional continuing education.** Florida, 1984. Tese (Doutorado em Filosofia) – The Florida State University.

USEEM, Michael; KARABEL, Jerome. *Pathways to top corporate management.* **American Sociological Review.** Albany, v. 51, n. 2, p. 184, Abr. 1986.

VIANNA, Nadia W. H. **A subjetividade no processo de previsão.** São Paulo, 1989. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

VOÇÊ S.A.: Melhores MBAs. São Paulo, Abril, 2005. Disponível em: <<http://vocesa.abril.uol.com.br/melhoresmbas>>. Acesso em: 27/03/2007.

_____. São Paulo: Abril, n. 112, Jul. 2007.

_____. 150 melhores empresas para você trabalhar. São Paulo: Abril, 2007.

VOLTOLINE, Luiz. Cursos de MBA atingem a maturidade. **Suplemento Especial da Gazeta Mercantil.** São Paulo, p. 2, 11/07/2006. Edição Especial.

VROOM, Victor H.; DECI, Edward L. *Management and motivation.* 10th. ed. New York: Penguin Books, 1977.

WAJEEH, E. M.; MICCERI, T. *Factors influencing students' college choice at traditional and metropolitan universities.* In: XXXVII ANNUAL FORUM OF THE ASSOCIATION FOR INSTITUTIONAL RESEARCH, 37., 1997, Orlando. **Anais...** Orlando: 1997.

WALKER, S. L. *Objective evaluation in an online geographic information system certificate program.* **Turkish Online Journal of Distance Education.** Eskisehir, v. 6, n. 1, p. 60-75, Jan. 2005.

WANG, G. G. *et al.* *A systems approach to measuring return on investment for HRD programs.* **Human Resource Development Quarterly.** Pennsylvania, v. 13, n. 2, p. 203-224, 2002.

_____; SPITZER, D. R. *Human resource development measurement and evaluation: looking back and moving forward.* **Advances in Developing Human Resources.** San Francisco, v. 7, n. 5, p. 5-15, 2005.

WILLIAMS, Susan Neill. **Testing the relationships between personality, motivation, leadership and process to success of self-directed work teams.** Nebraska, 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – The University of Nebraska - Lincoln.

WILSON, Stephani Richards. **An analysis of the benefits of an MBA degree as reported by a diverse graduate population of a southwestern university.** San Diego, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – University of San Diego.

WLODKOWSKI, Raymond J. *Enhancing adult motivation to learn.* 2nd. ed. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1999.

WOOD JUNIOR, Thomaz; PAULA, Ana Paula Paes de. *Pop-management: MBAs no Brasil. Relatório de Pesquisa.* São Paulo: FGV-EAESP, 2002.

WRIGHT, Arnold. *The comparative performance of MBAs vs. undergraduate accounting majors in public accounting.* **The Accounting Review.** Sarasota, v. 63, n. 1, p. 123-136, Jan. 1988.

_____, J. T. C.; GIOVINAZZO, R. A. *Delphi – uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo.* **Caderno de Pesquisas em Administração.** São Paulo, v. 1, n. 12, 2000.

_____, et al. Prospecção estratégica para 2003 com a utilização do método *Delphi*. In: V SEMINÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO, 5., 2001, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: SEMEAD, 2001. Disponível em: <<http://www.fundacaofia.com.br/profuturo/uploads/documents/artigos/art52.htm>>. Acesso em: 16/07/2008.

WUORIO, Jeff. *The impact of the rankings: multiple perspectives.* **Selections.** Santa Monica, fall, 2001.

YANG, B.; LU, D. R. *Predicting academic performance in management education: an empirical investigation of MBA success.* **Journal of Education for Business.** Washington, v. 77, n. 1, p. 15-19, Set./Out. 2001.

YI, Pilnam. **An analysis of college choice and the consequences of college education on labor market outcomes.** Columbia, 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – Columbia University.

YOO, Gil-Han. **Higher education accreditation in Korea: an adaptation of university students' perceptions of institutional quality.** Pittsburg, 2001. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Pittsburg.

ZHANG, Liang. **How college affects students: toward the reconciliation of theory with empirical evidence.** Arizona, 2003. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Arizona.

APÊNDICES

- APÊNDICE 1 – CONVITE AOS ESPECIALISTAS PARTICIPANTES DA *DELPHI*
- APÊNDICE 2 – CARTA DA 1ª. RODADA *DELPHI*
- APÊNDICE 3 – 1ª. RODADA *DELPHI*
- APÊNDICE 4 – CARTA DA 2ª. RODADA *DELPHI*
- APÊNDICE 5 – 2ª. RODADA *DELPHI*
- APÊNDICE 6 – CARTA DA 3ª. RODADA *DELPHI*
- APÊNDICE 7 – 3ª. RODADA *DELPHI*
- APÊNDICE 8 – CONVITE AOS ESPECIALISTAS PARA ENTREVISTAS
- APÊNDICE 9 – CONVITE AOS EMPREGADORES PARA ENTREVISTAS
- APÊNDICE 10 – CONVITE AOS ADMINISTRADORES PARA ENTREVISTAS
- APÊNDICE 11 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
- APÊNDICE 12 – ROTEIRO DE ENTREVISTA - MODELO DE DECISÃO DOS ALUNOS
- APÊNDICE 13 – CARTA - APRESENTAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS
- APÊNDICE 14 – CARTA - APRESENTAÇÃO DE QUESTIONÁRIO - EMPREGADORES
- APÊNDICE 15 – QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
- APÊNDICE 16 – QUESTIONÁRIO – MODELO DE DECISÃO DOS ALUNOS
- APÊNDICE 17 – FREQUÊNCIA DOS VALORES ATRIBUÍDOS PELOS ADMINISTRADORES DE PROGRAMAS
- APÊNDICE 18 – FREQUÊNCIA DOS VALORES ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES
- APÊNDICE 19 – FREQUÊNCIA DOS VALORES ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS COM PELO MENOS 2/3 DOS CRÉDITOS OU DISCIPLINAS CURSADOS
- APÊNDICE 20 – FREQUÊNCIA DOS VALORES ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS INGRESSANTES
- APÊNDICE 21 – FREQUÊNCIA DOS VALORES ATRIBUÍDOS PELOS EMPREGADORES

APÊNDICE 1 - CONVITE AOS ESPECIALISTAS PARTICIPANTES DA *DELPHI*

Prezado(a)

Sou aluna do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA / USP, onde desenvolvo tese sobre a avaliação de programas de educação continuada analisando a percepção do aluno e seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil. A pesquisa está sob a orientação dos Professores Doutores Edgard B. Cornachione Jr. e Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

Para desenvolvimento da pesquisa, torna-se necessária a aplicação de uma técnica para categorizar quais são os fatores componentes dessa avaliação. A técnica é a *Delphi*, utilizada para consulta individualizada a especialistas de renome e expressão com a finalidade de se obter um posicionamento de possível consenso qualificado sobre problemas complexos. A consulta é feita por meio de duas ou, no máximo, três aplicações de questionários em rodadas sucessivas, via *e-mail*.

É com grande prazer que o(a) convidamos a participar da pesquisa como componente da comissão de especialistas. Seu nome foi selecionado em razão de satisfazer o critério para seleção de especialistas, adotado neste trabalho: ser especialista em avaliação educacional, pesquisado na Plataforma Lattes do CNPq, nas áreas de atuação de Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Multidisciplinar), de Ciências Humanas (Educação e Multidisciplinar), ou de Ciências Exatas e da Terra (Probabilidade e Estatística), de instituições públicas ou privadas, ou de ser jornalista com experiência em periódicos especializados em avaliação educacional.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento dessa etapa da investigação. Por favor, indique sua aceitação respondendo a este *e-mail* para que a primeira etapa do processo lhe seja enviada.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Simone Silva da Cunha Vieira simoneantonio@uol.com.br

Edgard Cornachione

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

APÊNDICE 2 - CARTA DA 1ª. RODADA *DELPHI*

Prezado(a)

Reiteramos nossos agradecimentos ao aceite para participar desta etapa da pesquisa.

Anexo, segue material para a primeira rodada de aplicação da técnica *Delphi*. Caso tenha alguma dúvida, favor contatar-me por meio do e-mail simoneantonio@uol.com.br ou pelo telefone (21) 9854-2044.

Gostaríamos de ressaltar que os nomes dos componentes da comissão de especialistas serão divulgados no relatório de pesquisa, acompanhados de suas filiações acadêmicas e/ou profissionais, entretanto, os dados, informações e resultados alcançados com a aplicação da técnica *Delphi*, serão apenas divulgados de forma agregada, preservando a privacidade dos participantes.

Atenciosamente,

Simone Silva da Cunha Vieira simoneantonio@uol.com.br

Edgard Cornachione

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

APÊNDICE 3 – 1ª. RODADA *DELHI*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

1ª. Rodada de aplicação da técnica *Delphi*

A avaliação se refere ao processo de determinar o mérito, a importância, ou o valor de algo. A avaliação de programas de especialização é um meio de compreender melhor o que tem sido feito na área de educação de executivos e os seus efeitos no contexto social e no mercado de trabalho.

Nosso intuito é identificar fatores para a avaliação da qualidade de programas de especialização para executivos e seus respectivos pesos sob a ótica de cada grupo pesquisado (alunos, professores, administradores de programas, empregadores e especialistas).

A literatura sugere os fatores abaixo. Por favor, expresse sua concordância (C) ou discordância (D) quanto a eles.

Fator	C/D
Reputação	
Corpo docente	
Infraestrutura	
Custo	
Mercado de trabalho	
Localização	
Qualidade das disciplinas	
Perfil da turma	
Análise de valor	

A seguir, as definições de cada um dos fatores:

Reputação – tradição, renome, reputação acadêmica da instituição e dos professores;

Corpo Docente – qualidade e nível das aulas, a atenção, a motivação e a competência dos professores;

Infraestrutura – aparência física, atração, tamanho e extensão do *campus*, moradia, condições de vida e serviços administrativos;

Custo – preço da matrícula, assistência financeira aos alunos, mensalidade/custo menor;

Mercado de Trabalho – colocação no mercado de trabalho, preparação para obter sucesso na carreira, serviço de colocação no mercado, oportunidades de carreira para os alunos e aceitação no mercado de trabalho;

Localização – distância de casa, localização do *campus*, localização adequada e boa localização;

Qualidade das Disciplinas – utilidade das disciplinas para a capacitação profissional, distribuição equilibrada das disciplinas durante o curso, coerência entre carga horária

destinada a cada disciplina e o conteúdo da mesma, adequação das disciplinas aos objetivos do curso, conteúdo das disciplinas, atualidade dos temas abordados, qualidade da bibliografia utilizada, atualidade da bibliografia utilizada, equilíbrio entre teoria e prática, horários de aulas convenientes, volume adequado de atividades extra-classe;

Perfil da Turma – nível de preparação dos colegas da turma, participação dos colegas nas discussões em sala, relacionamento entre colegas, relacionamento com professores;

Análise de Valor – relação entre tempo investido e benefícios obtidos, e relação entre custo monetário e benefícios obtidos.

Por favor, sugira fatores caso os anteriormente indicados não sejam suficientemente esclarecedores e que, segundo a sua própria experiência e conhecimentos, devem ser considerados na avaliação da qualidade de programas de especialização para executivos.

Fator	Comentários

Dúvidas: Simone - (21) 9854-2044 – simoneantonio@uol.com.br
 Enviar questionário preenchido para simoneantonio@uol.com.br

APÊNDICE 4 – CARTA DA 2ª. RODADA *DELPHI*

Prezado(a) Professor(a) Doutor(a)

Renovamos nossos agradecimentos à primeira participação nesta etapa da pesquisa.

Anexos, seguem os resultados da 1ª. etapa realizada e material para a 2ª. rodada de aplicação da técnica *Delphi*. Caso tenha alguma dúvida, favor contatar-me por meio do *e-mail* simoneantonio@uol.com.br ou pelo telefone (21) 9854-2044.

Solicito que respondam a esta 2ª. rodada de aplicação da técnica *Delphi* em um prazo máximo de uma semana. Com os resultados recebidos desta etapa teremos condições de encerrar o processo com a 3ª. e última rodada.

Atenciosamente

Simone Silva da Cunha Vieira simoneantonio@uol.com.br

Edgard Cornachione

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

APÊNDICE 5 – 2ª. RODADA *DELPHI*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisa sobre avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil

2ª. Rodada de aplicação da técnica *Delphi*

Resultados da 1ª. Rodada

O nível de aceitabilidade de cada fator foi calculado e pode ser verificado no quadro abaixo:

Fator	% Concordância
Reputação	100
Corpo docente	100
Infraestrutura	75
Custo	66,7
Mercado de trabalho	100
Localização	41,7
Qualidade das disciplinas	91,7
Perfil da turma	91,7
Análise de valor	83,3

Foi considerado como fator de baixa aceitabilidade, e retirado da lista para a 2ª. Rodada, aquele fator que não obteve pelo menos 50% de aceitação pelo grupo.

Parte das sugestões de novos fatores feitas pelo grupo foram acrescentadas à lista para a 2ª. Rodada.

2ª. Rodada

Por favor, avalie o grau de importância dos fatores relacionados à avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivos, atribuindo uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada um deles. Sinta-se à vontade para emitir comentários.

Fator	Nota	Comentários
Reputação		
Corpo docente		
Infraestrutura		
Custo		
Mercado de trabalho		
Qualidade das disciplinas		
Perfil da turma		
Análise de valor		
Satisfação do empregador		
Internacionalização		
Biblioteca		
Monografia		
Estudos de casos		
Gestão do programa		
Forma de ingresso		
Classificação em <i>rankings</i>		

A comissão de especialistas fez várias sugestões de fatores que foram agrupados e sintetizados. O entendimento dos novos fatores acrescentados na segunda rodada é apresentado a seguir:

Satisfação do empregador: em que medida o empregador ficou mais satisfeito com os funcionários que realizaram o programa.

Internacionalização: convênios, parcerias, participação em eventos e em publicações internacionais.

Biblioteca: acervo, acesso, horários de funcionamento e espaço.

Monografia: temas, orientações, socialização dos resultados e divulgação.

Estudos de casos: saber se as experiências trazidas pelos alunos e os problemas por eles enfrentados são tratados no programa.

Gestão do programa: desempenho de coordenadores e pessoal administrativo.

Forma de ingresso: provas escritas, análise curricular e entrevistas.

Classificação do curso: posição do programa em *rankings* de classificação.

Comentários

Dúvidas: Simone - (21) 9854-2044 – simoneantonio@uol.com.br

Enviar questionário preenchido para simoneantonio@uol.com.br

APÊNDICE 6 – CARTA DA 3ª. RODADA *DELPHI*

Prezado(a) Professor(a) Doutor(a)

Renovamos nossos agradecimentos à participação nesta etapa final da pesquisa.

Anexo, segue material para a terceira e última rodada de aplicação da técnica *Delphi*. Caso tenha alguma dúvida, favor contatar por meio do *e-mail* simoneantonio@uol.com.br ou pelo telefone (21) 9854-2044.

Em breve enviaremos o relatório final com os resultados do processo.

Atenciosamente

Simone Silva da Cunha Vieira simoneantonio@uol.com.br

Edgard Cornachione

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

APÊNDICE 7 – 3ª. RODADA *DELPHI*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisa sobre avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil

3ª. e última rodada de aplicação da técnica *Delphi*

Resultados da 2ª. Rodada

O escore alcançado para cada um dos fatores, a média, a mediana e o coeficiente de variação das notas atribuídas pelos especialistas estão registrados abaixo:

Fator	Escore	Média	Mediana	Coeficiente de Variação – CV - %
Reputação	114	9,5	10	10,5
Corpo docente	112	9,3	10	11,5
Infraestrutura	98	8,2	8	13,6
Custo	90	7,5	7,5	20,1
Mercado de trabalho	102	8,5	8,5	14,6
Qualidade das disciplinas	105	8,8	9	14,7
Perfil da turma	99	8,3	8	12,8
Análise de valor	99	8,3	8	13,8
Satisfação do empregador	95	7,9	8	15,7
Internacionalização	90,5	7,5	7,3	11,8
Biblioteca	96	8,0	8	17,7
Monografia	88	7,3	7,5	26,2
Estudos de casos	97	8,1	8	17,1
Gestão do programa	96	8,0	8,5	19,9
Forma de ingresso	94	7,8	7,5	18,7
Classificação em <i>rankings</i>	89	7,4	8,5	38,8

Observação: “se CV menor que 15% tem-se baixa dispersão; entre 15% e 30% tem-se média dispersão; e, maior que 30% tem-se alta dispersão” (MARTINS, 2002, p. 58).

3ª. Rodada

Considerando os resultados encontrados para o grupo de especialistas, o senhor (a) gostaria de reavaliar alguma nota atribuída ou mantém sua nota anterior?

Fator	Sua Nota Atribuída (Anterior)	Nota Atual (Reavaliação)
Reputação		
Corpo docente		
Infraestrutura		
Custo		
Mercado de trabalho		
Qualidade das disciplinas		
Perfil da turma		
Análise de valor		
Satisfação do empregador		
Internacionalização		
Biblioteca		
Monografia		
Estudos de casos		
Gestão do programa		
Forma de ingresso		
Classificação em <i>rankings</i>		

Dúvidas: Simone - (21) 9854-2044 – simoneantonio@uol.com.br
 Enviar questionário preenchido para simoneantonio@uol.com.br

APÊNDICE 8 - CONVITE AOS ESPECIALISTAS PARA ENTREVISTAS

Prezado(a) Professor(a) Doutor(a)

Sou aluna do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA / USP, onde desenvolvo tese sobre a avaliação de programas de educação continuada analisando a percepção do aluno e seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil. A pesquisa está sob a orientação dos Professores Doutores Edgard B. Cornachione Jr. e Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

Para desenvolvimento da pesquisa, torna-se necessária a realização de entrevistas para o levantamento, confirmação e melhor entendimento sobre a percepção de valor de fatores para a avaliação educacional sobre qualidade sob a perspectiva de especialistas.

É com grande prazer que o(a) convidamos a participar novamente da pesquisa, agora como entrevistado(a). Seu nome foi selecionado em razão de ter sido membro da comissão de especialistas para a técnica *Delphi* aplicada nesta tese, com atuação em uma das seguintes áreas: Ciências Sociais Aplicadas (Administração e Multidisciplinar); Ciências Humanas (Educação e Multidisciplinar) ou Ciências Exatas e da Terra (Probabilidade e Estatística); ou jornalista.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento dessa etapa da investigação. Por favor, indique sua aceitação respondendo a este *e-mail* para que possa ser agendada a entrevista. Para a sua conveniência, a entrevista poderá ser realizada por telefone, e tem duração prevista de uma hora.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Simone Silva da Cunha Vieira simoneantonio@uol.com.br

Edgard Cornachione

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

APÊNDICE 9 - CONVITE AOS EMPREGADORES PARA ENTREVISTAS

À Empresa

Aos cuidados do Departamento de Recursos Humanos

Prezado(a) Sr.(a)

Sou aluna do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA / USP, onde desenvolvo tese sobre a avaliação de programas de educação continuada analisando a percepção do aluno e seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos Brasil. A pesquisa está sob a orientação dos Professores Doutores Edgard B. Cornachione Jr. e Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

Para desenvolvimento da pesquisa, torna-se necessária a realização de entrevistas para o levantamento, confirmação e melhor entendimento sobre a percepção de valor de fatores para a avaliação educacional sobre qualidade sob a perspectiva de empregadores de alunos dos programas de especialização para executivos.

É com grande prazer que o(a) convidamos a participar da pesquisa, como entrevistado(a) representando a empresa em que atua. A empresa foi selecionada em razão de ter sido classificada nos *rankings* da revista Você S/A 150 Melhores Empresas para Você Trabalhar em 2007 e nas Melhores & Maiores da revista Exame em 2007.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento dessa etapa da investigação. Por favor, indique sua aceitação respondendo a este *e-mail* para que possa ser agendada a entrevista. Para a sua conveniência, a entrevista poderá ser realizada por telefone, e tem duração prevista de uma hora.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Simone Silva da Cunha Vieira simoneantonio@uol.com.br

Edgard Cornachione

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

APÊNDICE 10 - CONVITE AOS ADMINISTRADORES PARA ENTREVISTAS

Prezado(a) Prof.(a) Doutor(a) Coordenador(a)

Sou aluna do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA / USP, onde desenvolvo tese sobre a avaliação de programas de educação continuada analisando a percepção do aluno e seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil. A pesquisa está sob a orientação dos Professores Doutores Edgard B. Cornachione Jr. e Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

Para desenvolvimento da pesquisa, torna-se necessária a realização de entrevistas para o levantamento, confirmação e melhor entendimento sobre a percepção de valor de fatores para a avaliação educacional sobre qualidade sob a perspectiva de alunos, professores e administradores de programas de especialização para executivos.

É com grande prazer que o(a) convidamos a participar da pesquisa, como entrevistado(a) representando a instituição de ensino em que coordena o programa de especialização. A instituição foi selecionada em razão de ter sido classificada no *ranking* Melhores MBAs no Brasil - Especialização em Finanças da revista Você S/A.

Também solicito que indique um aluno que já tenha concluído 2/3 (dois terços) dos créditos ou disciplinas do programa, e um professor que tenha no mínimo 6 (dez) anos de experiência docente na instituição, que aceitem participar da pesquisa e serem entrevistados.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento dessa etapa da investigação. Por favor, indique sua aceitação respondendo a este *e-mail* para que possa ser agendada a entrevista. Para a sua conveniência, cada entrevista poderá ser realizada por telefone, e tem duração prevista de uma hora.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Simone Silva da Cunha Vieira simoneantonio@uol.com.br

Edgard Cornachione

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

APÊNDICE 11 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Pesquisa sobre avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil

A. IDENTIFICAÇÃO

1.

Nome _____

2.

Situação:

☐ Especialista☐ Professor☐ Administrador de programa de especialização☐ Empregador

Escola/Empresa _____ Cidade _____ UF _____

3. Nascimento: 19 ____

4. Estado civil:

☐ Casado(a)☐ Desquitado(a) ou separado(a) judicialmente☐ Divorciado(a)☐ Viúvo(a)☐ Solteiro(a)5. Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino**B. PERCURSO ACADÊMICO**

Graduação

Início (ano) ____ Término (ano) ____ Curso _____ Instituição _____

Graduação

Início (ano) ____ Término (ano) ____ Curso _____ Instituição _____

MBA

Início (ano) ____ Término (ano) ____ Curso _____ Instituição _____

Outra Especialização

Início (ano)____ Término (ano)____ Curso_____ Instituição _____

Mestrado

Início (ano)____ Término (ano)____ Curso_____ Instituição _____

Doutorado

Início (ano)____ Término (ano)____ Curso_____ Instituição _____

Outros Níveis

Início (ano)____ Término (ano)____ Curso_____ Instituição _____

C. QUESTÕES SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

1. Qual a sua experiência com avaliação educacional?
2. Na instituição onde cursa o programa de especialização, o(a) Sr.(a) realiza auto-avaliação, avaliação de professores e avaliação do programa?
3. Que tipo de dificuldades encontrou para a realização da avaliação educacional?
4. Quais as modificações, benefícios e impactos ocorridos no programa através dos resultados da avaliação educacional?
5. Qual a importância de um título de especialização para contratações, promoções e manutenção da empregabilidade?
6. Qual o valor da reputação da instituição de ensino onde é oferecido um programa de especialização para a empregabilidade?
7. Qual o valor da posição da instituição de ensino onde é oferecido um programa de especialização em *rankings* para a empregabilidade?
8. Cite os *rankings* de programa de especialização que consulta.

D. CONSTRUCTOS PARA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE QUALIDADE

1. A revisão da bibliografia sugere os constructos para avaliação educacional apresentados na tabela a seguir. O(a) Sr.(a) sugere a inclusão de algum constructo para avaliação educacional que não tenha sido apresentado e que julga necessário?

Fator
Reputação
Corpo docente
Infraestrutura
Custo
Mercado de trabalho
Qualidade das disciplinas
Perfil da turma
Análise de valor
Satisfação do empregador
Internacionalização
Biblioteca
Monografia
Estudos de casos
Gestão do programa
Forma de ingresso
Classificação em <i>rankings</i>

A seguir, as definições de cada um dos fatores:

Reputação – tradição, renome, reputação acadêmica da instituição e dos professores;

Corpo Docente – qualidade e nível das aulas, a atenção, a motivação e a competência dos professores;

Infraestrutura – aparência física, atração, tamanho e extensão do *campus*, moradia, condições de vida e serviços administrativos;

Custo – preço da matrícula, assistência financeira aos alunos, mensalidade/custo menor;

Mercado de Trabalho – colocação no mercado de trabalho, preparação para obter sucesso na carreira, serviço de colocação no mercado, oportunidades de carreira para os alunos e aceitação no mercado de trabalho;

Qualidade das Disciplinas – utilidade das disciplinas para a capacitação profissional, distribuição equilibrada das disciplinas durante o curso, coerência entre carga horária destinada a cada disciplina e o conteúdo da mesma, adequação das disciplinas aos objetivos do curso, conteúdo das disciplinas, atualidade dos temas abordados, qualidade da bibliografia utilizada, atualidade da bibliografia utilizada, equilíbrio entre teoria e prática, horários de aulas convenientes, volume adequado de atividades extra-classe;

Perfil da Turma – nível de preparação dos colegas da turma, participação dos colegas nas discussões em sala, relacionamento entre colegas, relacionamento com professores;

Análise de Valor – relação entre tempo investido e benefícios obtidos, e relação entre custo monetário e benefícios obtidos.

Satisfação do empregador: em que medida o empregador ficou mais satisfeito com os funcionários que realizaram o programa.

Internacionalização: convênios, parcerias, participação em eventos e em publicações internacionais.

Biblioteca: acervo, acesso, horários de funcionamento e espaço.

Monografia: temas, orientações, socialização dos resultados e divulgação.

Estudos de casos: saber se as experiências trazidas pelos alunos e os problemas por eles enfrentados são tratados no programa.

Gestão do programa: desempenho de coordenadores e pessoal administrativo.

Forma de ingresso: provas escritas, análise curricular e entrevistas.

Classificação do curso: posição do programa em *rankings* de classificação.

E. OUTRAS PERGUNTAS

1. Qual sua impressão sobre os constructos apresentados?
2. O(a) Sr.(a) sugere a inclusão de algum constructo para avaliação educacional que não tenha sido apresentado e que julga necessário?
3. Enumere os constructos em ordem decrescente de valor para a avaliação educacional de programas de especialização para executivos.
4. Outros comentários que julgue necessários.

**APÊNDICE 12 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - MODELO DE DECISÃO DOS
ALUNOS**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Pesquisa sobre avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil

A. IDENTIFICAÇÃO

1.
Nome _____

2. Instituição _____ Cidade _____ UF _____

3. Nascimento: 19 ____

4. Estado civil:

- ☐ Casado(a)
☐ Desquitado(a) ou separado(a) judicialmente
☐ Divorciado(a)
☐ Viúvo(a)
☐ União estável
☐ Solteiro(a)

5. Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino

B. PERCURSO ACADÊMICO

Graduação

Início (ano) _____ Término (ano) _____ Curso _____ Instituição _____

Graduação

Início (ano) _____ Término (ano) _____ Curso _____ Instituição _____

MBA

Início (ano) _____ Término (ano) _____ Curso _____ Instituição _____

Outra Especialização

Início (ano)_____ Término (ano)_____ Curso_____ Instituição _____

C. QUESTÕES SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

1. Qual a sua experiência com avaliação educacional?
2. Na instituição onde cursa o programa de especialização, o(a) Sr.(a) realiza auto-avaliação, avaliação de professores e avaliação do programa?
3. Que tipo de dificuldades encontrou para a realização da avaliação educacional?
4. Quais as modificações, benefícios e impactos ocorridos no programa através dos resultados da avaliação educacional?
5. Qual a importância de um título de especialização para contratações, promoções e manutenção da empregabilidade?
6. Qual o valor da reputação da instituição de ensino onde é oferecido um programa de especialização para a empregabilidade?
7. Qual o valor da posição da instituição de ensino onde é oferecido um programa de especialização em *rankings* para a empregabilidade?
8. Cite os *rankings* de programas de especialização que consulta.

D. CONSTRUCTOS PARA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE QUALIDADE

A revisão da bibliografia e o resultado da técnica de pesquisa Delphi realizada com especialistas em avaliação educacional sugerem os constructos para avaliação educacional apresentados na tabela a seguir.

Fator
Reputação
Corpo docente
Infraestrutura
Custo
Mercado de trabalho
Qualidade das disciplinas
Perfil da turma
Análise de valor
Satisfação do empregador
Internacionalização
Biblioteca
Monografia
Estudos de casos
Gestão do programa
Forma de ingresso
Classificação em <i>rankings</i>

A seguir, as definições de cada um dos fatores:

Reputação – tradição, renome, reputação acadêmica da instituição e dos professores;

Corpo Docente – qualidade e nível das aulas, a atenção, a motivação e a competência dos professores;

Infraestrutura – aparência física, atração, tamanho e extensão do *campus*, moradia, condições de vida e serviços administrativos;

Custo – preço da matrícula, assistência financeira aos alunos, mensalidade/custo menor;

Mercado de Trabalho – colocação no mercado de trabalho, preparação para obter sucesso na carreira, serviço de colocação no mercado, oportunidades de carreira para os alunos e aceitação no mercado de trabalho;

Qualidade das Disciplinas – utilidade das disciplinas para a capacitação profissional, distribuição equilibrada das disciplinas durante o curso, coerência entre carga horária destinada a cada disciplina e o conteúdo da mesma, adequação das disciplinas aos objetivos do curso, conteúdo das disciplinas, atualidade dos temas abordados, qualidade da bibliografia utilizada, atualidade da bibliografia utilizada, equilíbrio entre teoria e prática, horários de aulas convenientes, volume adequado de atividades extra-classe;

Perfil da Turma – nível de preparação dos colegas da turma, participação dos colegas nas discussões em sala, relacionamento entre colegas, relacionamento com professores;

Análise de Valor – relação entre tempo investido e benefícios obtidos, e relação entre custo monetário e benefícios obtidos.

Satisfação do empregador: em que medida o empregador ficou mais satisfeito com os funcionários que realizaram o programa.

Internacionalização: convênios, parcerias, participação em eventos e em publicações internacionais.

Biblioteca: acervo, acesso, horários de funcionamento e espaço.

Monografia: temas, orientações, socialização dos resultados e divulgação.

Estudos de casos: saber se as experiências trazidas pelos alunos e os problemas por eles enfrentados são tratados no programa.

Gestão do programa: desempenho de coordenadores e pessoal administrativo.

Forma de ingresso: provas escritas, análise curricular e entrevistas.

Classificação do curso: posição do programa em *rankings* de classificação.

E. OUTRAS PERGUNTAS

1. Qual sua impressão sobre os constructos apresentados?
2. O(a) Sr.(a) sugere a inclusão de algum constructo para avaliação educacional que não tenha sido apresentado e que julga necessário?
3. Enumere os constructos em ordem decrescente de valor para a avaliação educacional de programas de especialização para executivos.
4. Enumere os constructos em ordem decrescente de valor para o seu modelo para escolha de um programa de especialização a cursar.
5. Entre as respostas para os itens 2 e 3 anteriores existem diferenças significativas? Quais as justificativas para a sua existência?
6. Outros comentários que julgue necessários.

APÊNDICE 13 – CARTA - APRESENTAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

Prezado(a) Sr.(a)

Sou aluna do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA / USP, onde desenvolvo tese sobre a avaliação de programas de educação continuada analisando a percepção do aluno e seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil. A pesquisa está sob a orientação dos Professores Doutores Edgard B. Cornachione Jr. e Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

Para desenvolvimento da pesquisa, torna-se necessária a realização de questionários para o levantamento, confirmação e melhor entendimento sobre a percepção de valor de fatores para a avaliação educacional sobre qualidade sob a perspectiva de professores/alunos/administradores dos programas de especialização para executivos.

É com grande prazer que o(a) convidamos a participar da pesquisa. Sua participação é essencial para o desenvolvimento dessa etapa. Os resultados serão tratados estatisticamente de forma agregada. Os respondentes serão relacionados na tese, excetuando-se aqueles que optarem por manter sigilo sobre sua identidade. E terão acesso privilegiado aos resultados encontrados. Caso aceite participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de responder ao questionário o mais breve possível.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Simone Silva da Cunha Vieira simoneantonio@uol.com.br

Edgard Cornachione

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

**APÊNDICE 14 – CARTA - APRESENTAÇÃO DE QUESTIONÁRIO -
EMPREGADORES**

À Empresa

Aos cuidados do Departamento de Recursos Humanos

Prezado(a) Sr.(a)

Sou aluna do Programa de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA / USP, onde desenvolvo tese sobre a avaliação de programas de educação continuada analisando a percepção do aluno e seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil. A pesquisa está sob a orientação dos Professores Doutores Edgard B. Cornachione Jr. e Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

Para desenvolvimento da pesquisa, torna-se necessária a realização de questionários para o levantamento, confirmação e melhor entendimento sobre a percepção de valor de fatores para a avaliação educacional sobre qualidade sob a perspectiva de empregadores de alunos dos programas de especialização para executivos.

É com grande prazer que o(a) convidamos a participar da pesquisa, representando a empresa em que atua. A empresa foi selecionada em razão de ter sido classificada nos *rankings* da revista Você S/A 150 Melhores Empresas para Você Trabalhar em 2007, e Melhores & Maiores da revista Exame em 2007.

Sua participação é essencial para o desenvolvimento dessa etapa. Os resultados serão tratados estatisticamente de forma agregada. Os respondentes serão relacionados na tese, excetuando-se aqueles que optarem por manter sigilo sobre sua identidade. E terão acesso privilegiado aos resultados encontrados.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Simone Silva da Cunha Vieira simoneantonio@uol.com.br

Edgard Cornachione

Silvia Pereira de Castro Casa Nova

APÊNDICE 15 – QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisa sobre avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil

Dúvidas sobre o preenchimento do questionário, favor entrar em contato com Simone (21) 9854-2044 ou pelo e-mail simoneantonio@uol.com.br

A. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome _____

2.

Situação:

- () Aluno de programa de especialização para executivos
() Professor de programa de especialização para executivos
() Administrador de programa de especialização para executivos
() Empregador

3. Instituição _____ Cidade _____ UF _____

4. Nascimento: 19 ____

5. Estado civil:

- () Casado(a)
() Desquitado(a) ou separado(a) judicialmente
() Divorciado(a)
() Viúvo(a)
() União estável
() Solteiro(a)

6. Gênero: () Masculino () Feminino

B. PERCURSO ACADÊMICO

Graduação

Início (ano) _____ Término (ano) _____ Curso _____ Instituição _____

Graduação

Início (ano) _____ Término (ano) _____ Curso _____ Instituição _____

MBA

Início (ano)____ Término (ano)____ Curso_____ Instituição _____

Outra Especialização

Início (ano)____ Término (ano)____ Curso_____ Instituição _____

Mestrado

Início (ano)____ Término (ano)____ Curso_____ Instituição _____

Doutorado

Início (ano)____ Término (ano)____ Curso_____ Instituição _____

Outros Níveis

Início (ano)____ Término (ano)____ Curso_____ Instituição _____

C. CONSTRUCTOS PARA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE QUALIDADE

Uma lista com fatores para avaliação educacional sobre qualidade de programas de especialização para executivos será apresentada. Por favor, indique **o quanto importante o(a) senhor(a) acredita que eles sejam para a avaliação educacional sobre qualidade para programas de especialização para executivos.** Circule o número que corresponda à importância de cada fator, de acordo com uma escala de 0 (para menos importante) até 10 (para mais importante).

Reputação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Corpo docente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Infraestrutura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Custo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mercado de trabalho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Qualidade das disciplinas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Perfil da turma	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Análise de valor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfação do empregador	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Internacionalização	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Biblioteca	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Monografia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudos de casos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gestão do programa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Forma de ingresso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Classificação em <i>rankings</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

A seguir, as definições de cada um dos fatores:

Reputação – tradição, renome, reputação acadêmica da instituição e dos professores;

Corpo Docente – qualidade e nível das aulas, a atenção, a motivação e a competência dos professores;

Infraestrutura – aparência física, atração, tamanho e extensão do *campus*, moradia, condições de vida e serviços administrativos;

Custo – preço da matrícula, assistência financeira aos alunos, mensalidade/custo menor;

Mercado de Trabalho – colocação no mercado de trabalho, preparação para obter sucesso na carreira, serviço de colocação no mercado, oportunidades de carreira para os alunos e aceitação no mercado de trabalho;

Qualidade das Disciplinas – utilidade das disciplinas para a capacitação profissional, distribuição equilibrada das disciplinas durante o curso, coerência entre carga horária destinada a cada disciplina e o conteúdo da mesma, adequação das disciplinas aos objetivos do curso, conteúdo das disciplinas, atualidade dos temas abordados, qualidade da bibliografia utilizada, atualidade da bibliografia utilizada, equilíbrio entre teoria e prática, horários de aulas convenientes, volume adequado de atividades extra-classe;

Perfil da Turma – nível de preparação dos colegas da turma, participação dos colegas nas discussões em sala, relacionamento entre colegas, relacionamento com professores;

Análise de Valor – relação entre tempo investido e benefícios obtidos, e relação entre custo monetário e benefícios obtidos.

Satisfação do empregador: em que medida o empregador ficou mais satisfeito com os funcionários que realizaram o programa.

Internacionalização: convênios, parcerias, participação em eventos e em publicações internacionais.

Biblioteca: acervo, acesso, horários de funcionamento e espaço.

Monografia: temas, orientações, socialização dos resultados e divulgação.

Estudos de casos: saber se as experiências trazidas pelos alunos e os problemas por eles enfrentados são tratados no programa.

Gestão do programa: desempenho de coordenadores e pessoal administrativo.

Forma de ingresso: provas escritas, análise curricular e entrevistas.

Classificação do curso: posição do programa em *rankings* de classificação.

Outros comentários que julgar necessários:

Muito Obrigada!

APÊNDICE 16 – QUESTIONÁRIO – MODELO DE DECISÃO DOS ALUNOS

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisa sobre avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil

Dúvidas sobre o preenchimento do questionário, favor entrar em contato com Simone (21) 9854-2044 ou pelo e-mail simoneantonio@uol.com.br

A. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome _____

2. Instituição _____ Cidade _____ UF _____

3. Nascimento: 19 ____

4. Estado civil:

- ☐ Casado(a)
☐ Desquitado(a) ou separado(a) judicialmente
☐ Divorciado(a)
☐ Viúvo(a)
☐ União estável
☐ Solteiro(a)

5. Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino

B. PERCURSO ACADÊMICO

Graduação

Início (ano) _____ Término (ano) _____ Curso _____ Instituição _____

Especialização

Início (ano) _____ Término (ano) _____ Curso _____ Instituição _____

Outros? Qual?

Início (ano) _____ Término (ano) _____ Curso _____ Instituição _____

C. CONSTRUCTOS PARA O MODELO DE DECISÃO PARA ESCOLHA DO PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO PARA EXECUTIVOS A CURSAR

Uma lista com fatores para escolha de programas de especialização para executivos será apresentada. Por favor, indique o que você considerou quando escolheu seu programa de especialização para executivos a cursar. Circule o número que corresponda à importância de cada fator, de acordo com uma escala de 0 (para menos importante) até 10 (para mais importante).

Reputação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Corpo docente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Infraestrutura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Custo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mercado de trabalho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Qualidade das disciplinas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Perfil da turma	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Análise de valor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfação do empregador	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Internacionalização	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Biblioteca	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Monografia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudos de casos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gestão do programa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Forma de ingresso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Classificação em <i>rankings</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

A seguir, as definições de cada um dos fatores:

Reputação – tradição, renome, reputação acadêmica da instituição e dos professores;

Corpo Docente – qualidade e nível das aulas, a atenção, a motivação e a competência dos professores;

Infraestrutura – aparência física, atração, tamanho e extensão do *campus*, moradia, condições de vida e serviços administrativos;

Custo – preço da matrícula, assistência financeira aos alunos, mensalidade/custo menor;

Mercado de Trabalho – colocação no mercado de trabalho, preparação para obter sucesso na carreira, serviço de colocação no mercado, oportunidades de carreira para os alunos e aceitação no mercado de trabalho;

Qualidade das Disciplinas – utilidade das disciplinas para a capacitação profissional, distribuição equilibrada das disciplinas durante o curso, coerência entre carga horária destinada a cada disciplina e o conteúdo da mesma, adequação das disciplinas aos objetivos do curso, conteúdo das disciplinas, atualidade dos temas abordados, qualidade da bibliografia utilizada, atualidade da bibliografia utilizada, equilíbrio entre teoria e prática, horários de aulas convenientes, volume adequado de atividades extra-classe;

Perfil da Turma – nível de preparação dos colegas da turma, participação dos colegas nas discussões em sala, relacionamento entre colegas, relacionamento com professores;

Análise de Valor – relação entre tempo investido e benefícios obtidos, e relação entre custo monetário e benefícios obtidos.

Satisfação do empregador: em que medida o empregador ficou mais satisfeito com os funcionários que realizaram o programa.

Internacionalização: convênios, parcerias, participação em eventos e em publicações internacionais.

Biblioteca: acervo, acesso, horários de funcionamento e espaço.

Monografia: temas, orientações, socialização dos resultados e divulgação.

Estudos de casos: saber se as experiências trazidas pelos alunos e os problemas por eles enfrentados são tratados no programa.

Gestão do programa: desempenho de coordenadores e pessoal administrativo.

Forma de ingresso: provas escritas, análise curricular e entrevistas.

Classificação do curso: posição do programa em *rankings* de classificação.

Acrescente outros fatores para a sua decisão de escolha por programa de especialização a cursar que não tenham sido citados e que julgue necessários:

Muito Obrigada!

**APÊNDICE 17 – FREQUÊNCIA DOS VALORES ATRIBUÍDOS PELOS
ADMINISTRADORES DE PROGRAMAS**

Constructos		Escala	N	%
Reputação N <i>Missing</i>	34 <i>0</i>	0	0	0
		1	0	0
		2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	1	2,9
		7	0	0
		8	5	14,7
		9	7	20,6
		10	21	61,8
Corpo Docente N <i>Missing</i>	34 <i>0</i>	0	0	0
		1	0	0
		2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	0	0
		7	0	0
		8	1	2,9
		9	1	2,9
		10	32	94,1
Infraestrutura N <i>Missing</i>	34 <i>0</i>	0	0	0
		1	0	0
		2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	1	2,9
		6	3	8,8
		7	4	11,8
		8	15	44,1
		9	8	23,5
		10	3	8,8
Custo N <i>Missing</i>	34 <i>0</i>	0	0	0
		1	0	0
		2	1	2,9
		3	1	2,9
		4	3	8,8
		5	3	8,8
		6	7	20,6
		7	8	23,5
		8	6	17,6
		9	4	11,8
		10	1	2,9
Mercado de Trabalho N <i>Missing</i>	34 <i>0</i>	0	1	2,9
		1	0	0
		2	0	0
		3	0	0
		4	1	2,9
		5	0	0
		6	1	2,9

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Mercado de Trabalho		7	2	5,9
N	34	8	10	29,4
Missing	0	9	10	29,4
		10	9	26,5
Qualidade das Disciplinas		0	0	0
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	0	0
		7	0	0
		8	3	8,8
		9	3	8,8
		10	28	82,4
Perfil da Turma		0	0	0
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	1	2,9
		5	2	5,9
		6	2	5,9
		7	2	5,9
		8	12	35,3
		9	8	23,5
		10	7	20,6
Análise de Valor		0	0	0
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	2	5,9
		5	0	0
		6	3	8,8
		7	2	5,9
		8	8	23,5
		9	8	23,5
		10	11	32,4
Satisfação do Empregador		0	0	0
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	2	5,9
		5	2	5,9
		6	4	11,8
		7	7	20,6
		8	7	20,6
		9	7	20,6
		10	5	14,7
Internacionalização		0	0	0
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	1	2,9
		4	0	0
		5	1	2,9
		6	3	8,8
		7	6	17,6

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Internacionalização		8	10	29,4
N	34	9	9	26,5
Missing	0	10	4	11,8
Biblioteca		0	0	0
N	34	1	0	0
Missing	0	2	1	2,9
		3	0	0
		4	0	0
		5	1	2,9
		6	3	8,8
		7	4	11,8
		8	11	32,4
		9	7	20,6
		10	7	20,6
Monografia		0	1	2,9
N	34	1	1	2,9
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	1	2,9
		5	5	14,7
		6	2	5,9
		7	8	23,5
		8	8	23,5
		9	4	11,8
		10	4	11,8
Estudos de Casos		0	0	0
N	34	1	0	0
Missing	0	2	1	2,9
		3	0	0
		4	1	2,9
		5	0	0
		6	0	0
		7	5	14,7
		8	6	17,6
		9	9	26,5
		10	12	35,3
Gestão do Programa		0	0	0
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	1	2,9
		7	1	2,9
		8	6	17,6
		9	9	26,5
		10	17	50,0
Forma de Ingresso		0	1	2,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	2	5,9
		4	0	0
		5	0	0
		6	2	5,9
		7	6	17,6
		8	14	41,2

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Forma de Ingresso		9	4	11,8
N	34	10	5	14,7
<i>Missing</i>	0			
Classificação em <i>Rankings</i>		0	0	0
N	34	1	0	0
<i>Missing</i>	0	2	0	0
		3	1	2,9
		4	0	0
		5	2	5,9
		6	1	2,9
		7	3	8,8
		8	13	38,2
		9	7	20,6
		10	7	20,6

APÊNDICE 18 – FREQUÊNCIA DOS VALORES ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES

Constructos		Escala	N	%
Reputação		0	0	0
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	1	1,8
		5	3	5,5
		6	3	5,5
		7	3	5,5
		8	13	23,6
		9	13	23,6
		10	19	34,5
Corpo Docente		0	0	0
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	0	0
		7	1	1,8
		8	2	3,6
		9	11	20,0
		10	41	74,5
Infraestrutura		0	0	0
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	3	5,5
		6	2	3,6
		7	13	23,6
		8	17	30,9
		9	11	20,0
		10	9	16,4
Custo		0	1	1,8
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	5	9,1
		4	4	7,3
		5	16	29,1
		6	6	10,9
		7	6	10,9
		8	11	20,0
		9	5	9,1
		10	1	1,8
Mercado de Trabalho		0	1	1,8
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	1	1,8
		4	0	0
		5	2	3,6
		6	4	7,3
		7	8	14,5

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Mercado de Trabalho		8	14	25,5
N	55	9	14	25,5
Missing	0	10	11	20,0
Qualidade das Disciplinas		0	0	0
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	1	1,8
		7	2	3,6
		8	8	14,5
		9	15	27,3
		10	29	52,7
Perfil da Turma		0	1	1,8
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	4	7,3
		6	5	9,1
		7	10	18,2
		8	17	30,9
		9	4	7,3
		10	14	25,5
Análise de Valor		0	1	1,8
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	6	10,9
		6	4	7,3
		7	13	23,6
		8	15	27,3
		9	9	16,4
		10	7	12,7
Satisfação do Empregador		0	1	1,8
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	3	5,5
		4	3	5,5
		5	6	10,9
		6	3	5,5
		7	11	20,0
		8	9	16,4
		9	10	18,2
		10	9	16,4
Internacionalização		0	2	3,6
N	55	1	0	0
Missing	0	2	1	1,8
		3	0	0
		4	3	5,5
		5	5	9,1
		6	7	12,7
		7	9	16,4
		8	12	21,8

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Internacionalização		9	8	14,5
N	55	10	8	14,5
Missing	0			
Biblioteca		0	0	0
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	3	5,5
		4	3	5,5
		5	3	5,5
		6	4	7,3
		7	7	12,7
		8	10	18,2
		9	6	10,9
		10	19	34,5
Monografia		0	0	0
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	4	7,3
		4	2	3,6
		5	5	9,1
		6	8	14,5
		7	7	12,7
		8	15	27,3
		9	7	12,7
		10	7	12,7
Estudos de Casos		0	0	0
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	1	1,8
		5	3	5,5
		6	4	7,3
		7	9	16,4
		8	11	20,0
		9	14	25,5
		10	13	23,6
Gestão do Programa		0	0	0
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	1	1,8
		4	0	0
		5	0	0
		6	2	3,6
		7	13	23,6
		8	10	18,2
		9	15	27,3
		10	14	25,5
Forma de Ingresso		0	3	5,5
N	55	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	2	3,6
		4	1	1,8
		5	5	9,1
		6	5	9,1
		7	12	21,8

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Forma de Ingresso			8	16
N	55		9	6
Missing	0		10	5
Classificação em Rankings			1	1,8
N	55		0	0
Missing	0		0	0
			3	3,6
			4	5,5
			5	5,5
			6	5,5
			7	10,9
			8	36,4
			9	16,4
			10	14,5

**APÊNDICE 19 – FREQUÊNCIA DOS VALORES ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS
COM PELO MENOS 2/3 DOS CRÉDITOS OU DISCIPLINAS CURSADOS**

Constructos		Escala	N	%
Reputação		0	0	0
N	84	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	1	1,2
		6	1	1,2
		7	3	3,6
		8	18	21,4
		9	10	11,9
		10	51	60,7
Corpo Docente		0	1	1,2
N	84	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	1	1,2
		7	3	3,6
		8	9	10,7
		9	11	13,1
		10	59	70,2
Infraestrutura		0	0	0
N	84	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	4	4,8
		7	13	15,5
		8	24	28,6
		9	19	22,6
		10	24	28,6
Custo		0	0	0
N	84	1	0	0
Missing	0	2	2	2,4
		3	2	2,4
		4	0	0
		5	13	15,5
		6	8	9,5
		7	16	19,0
		8	18	21,4
		9	14	16,7
		10	11	13,1
Mercado de Trabalho		0	0	0
N	84	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	4	4,8
		7	6	7,1

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Mercado de Trabalho		8	14	16,7
N	84	9	18	21,4
Missing	0	10	42	50,0
Qualidade das Disciplinas		0	0	0
N	84	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	2	2,4
		7	2	2,4
		8	8	9,5
		9	22	26,2
		10	50	59,5
Perfil da Turma		0	0	0
N	84	1	1	1,2
Missing	0	2	0	0
		3	2	2,4
		4	2	2,4
		5	2	2,4
		6	4	4,8
		7	11	13,1
		8	21	25,0
		9	23	27,4
		10	18	21,4
Análise de Valor		0	0	0
N	84	1	0	0
Missing	0	2	1	1,2
		3	0	0
		4	0	0
		5	1	1,2
		6	7	8,3
		7	14	16,7
		8	21	25,0
		9	18	21,4
		10	22	26,2
Satisfação do Empregador		0	0	0
N	84	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	2	2,4
		4	1	1,2
		5	4	4,8
		6	7	8,3
		7	14	16,7
		8	20	23,8
		9	16	19,0
		10	20	23,8
Internacionalização		0	0	0
N	84	1	1	1,2
Missing	0	2	2	2,4
		3	0	0
		4	0	0
		5	6	7,1
		6	11	13,1
		7	14	16,7
		8	20	23,8

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Internacionalização		9	16	19,0
N	84	10	14	16,7
Missing	0			
Biblioteca		0	0	0
N	84	1	0	0
Missing	0	2	2	2,4
		3	1	1,2
		4	0	0
		5	6	7,1
		6	8	9,5
		7	9	10,7
		8	21	25,0
		9	13	15,5
		10	24	28,6
Monografia		0	2	2,4
N	84	1	2	2,4
Missing	0	2	2	2,4
		3	1	1,2
		4	2	2,4
		5	5	6,0
		6	8	9,5
		7	7	8,3
		8	25	29,8
		9	17	20,2
		10	13	15,5
Estudos de Casos		0	0	0
N	84	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	2	2,4
		6	5	6,0
		7	9	10,7
		8	16	19,0
		9	26	31,0
		10	26	31,0
Gestão do Programa		0	0	0
N	84	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	1	1,2
		4	1	1,2
		5	1	1,2
		6	3	3,6
		7	7	8,3
		8	21	25,0
		9	23	27,4
		10	27	32,1
Forma de Ingresso		0	0	0
N	84	1	1	1,2
Missing	0	2	1	1,2
		3	3	3,6
		4	1	1,2
		5	7	8,3
		6	4	4,8
		7	11	13,1
		8	21	25,0

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Forma de Ingresso		9	17	20,2
N	84	10	18	21,4
<i>Missing</i>	0			
Classificação em <i>Rankings</i>		0	0	0
N	84	1	0	0
<i>Missing</i>	0	2	0	0
		3	0	0
		4	2	2,4
		5	3	3,6
		6	0	0
		7	6	7,1
		8	21	25,0
		9	18	21,4
		10	34	40,5

**APÊNDICE 20 – FREQUÊNCIA DOS VALORES ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS
INGRESSANTES**

Constructos		Escala	N	%
Reputação		0	0	0
N	93	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	1	1,1
		6	1	1,1
		7	2	2,2
		8	8	8,6
		9	18	19,4
		10	63	67,7
Corpo Docente		0	0	0
N	93	1	0	0
Missing	0	2	1	1,1
		3	1	1,1
		4	0	0
		5	0	0
		6	5	5,4
		7	6	6,5
		8	17	18,3
		9	24	25,8
		10	39	41,9
Infraestrutura		0	1	1,1
N	93	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	2	2,2
		4	1	1,1
		5	7	7,5
		6	5	5,4
		7	18	19,4
		8	29	31,2
		9	20	21,5
		10	10	10,8
Custo		0	0	0
N	93	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	6	6,5
		4	3	3,2
		5	14	15,1
		6	5	5,4
		7	14	15,1
		8	17	18,3
		9	16	17,2
		10	18	19,4
Mercado de Trabalho		0	1	1,1
N	93	1	0	0
Missing	0	2	1	1,1
		3	1	1,1
		4	2	2,2
		5	2	2,2
		6	2	2,2
		7	9	9,7

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Mercado de Trabalho		8	15	16,1
N	93	9	15	16,1
Missing	0	10	45	48,4
Qualidade das Disciplinas		0	0	0
N	93	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	2	2,2
		4	0	0
		5	3	3,2
		6	4	4,3
		7	6	6,5
		8	19	20,4
		9	22	23,7
		10	37	39,8
Perfil da Turma		0	8	8,6
N	93	1	0	0
Missing	0	2	3	3,2
		3	2	2,2
		4	3	3,2
		5	12	12,9
		6	9	9,7
		7	16	17,2
		8	17	18,3
		9	11	11,8
		10	12	12,9
Análise de Valor		0	2	2,2
N	93	1	0	0
Missing	0	2	2	2,2
		3	1	1,1
		4	1	1,1
		5	4	4,3
		6	8	8,6
		7	13	14,0
		8	19	20,4
		9	30	32,3
		10	13	14,0
Satisfação do Empregador		0	16	17,2
N	93	1	0	0
Missing	0	2	2	2,2
		3	2	2,2
		4	1	1,1
		5	10	10,8
		6	2	2,2
		7	13	14,0
		8	16	17,2
		9	21	22,6
		10	10	10,8
Internacionalização		0	11	11,8
N	93	1	0	0
Missing	0	2	1	1,1
		3	6	6,5
		4	3	3,2
		5	14	15,1
		6	5	5,4
		7	11	11,8

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Internacionalização		8	16	17,2
N	93	9	13	14,0
Missing	0	10	13	14,0
Biblioteca		0	8	8,6
N	93	1	3	3,2
Missing	0	2	3	3,2
		3	8	8,6
		4	3	3,2
		5	10	10,8
		6	4	4,3
		7	13	14,0
		8	21	22,6
		9	10	10,8
		10	10	10,8
Monografia		0	11	11,8
N	93	1	4	4,3
Missing	0	2	3	3,2
		3	8	8,6
		4	2	2,2
		5	8	8,6
		6	4	4,3
		7	18	19,4
		8	20	21,5
		9	11	11,8
		10	4	4,3
Estudos de Casos		0	8	8,6
N	93	1	0	0
Missing	0	2	1	1,1
		3	3	3,2
		4	1	1,1
		5	9	9,7
		6	7	7,5
		7	18	19,4
		8	19	20,4
		9	13	14,0
		10	14	15,1
Gestão do Programa		0	4	4,3
N	93	1	2	2,2
Missing	0	2	2	2,2
		3	2	2,2
		4	0	0
		5	2	2,2
		6	3	3,2
		7	16	17,2
		8	22	23,7
		9	24	25,8
		10	16	17,2
Forma de Ingresso		0	11	11,8
N	93	1	3	3,2
Missing	0	2	7	7,5
		3	4	4,3
		4	3	3,2
		5	8	8,6

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Forma de Ingresso		6	7	7,5
N	93	7	16	17,2
Missing	0	8	14	15,1
		9	13	14,0
		10	7	7,5
Classificação em Rankings		0	4	4,3
N	93	1	0	0
Missing		2	2	2,2
0		3	0	0
		4	2	2,2
		5	5	5,4
		6	4	4,3
		7	8	8,6
		8	16	17,2
		9	15	16,1
		10	37	39,8

APÊNDICE 21 – FREQUÊNCIA DOS VALORES ATRIBUÍDOS PELOS EMPREGADORES

Constructos		Escala	N	%
Reputação		0	0	0
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	1	2,9
		4	0	0
		5	0	0
		6	0	0
		7	1	2,9
		8	3	8,8
		9	10	29,4
		10	19	55,9
Corpo Docente		0	1	2,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	1	2,9
		6	0	0
		7	0	0
		8	4	11,8
		9	5	14,7
		10	23	67,6
Infraestrutura		0	1	2,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	1	2,9
		3	0	0
		4	1	2,9
		5	3	8,8
		6	0	0
		7	7	20,6
		8	9	26,5
		9	4	11,8
		10	8	23,5
Custo		0	1	2,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	2	5,9
		3	0	0
		4	0	0
		5	5	14,7
		6	2	5,9
		7	6	17,6
		8	11	32,4
		9	4	11,8
		10	3	8,8
Mercado de Trabalho		0	1	2,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	1	2,9
		6	1	2,9
		7	3	8,8

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Mercado de Trabalho		8	6	17,6
N	34	9	5	14,7
Missing	0	10	17	50,0
Qualidade das Disciplinas		0	1	2,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	1	2,9
		6	0	0
		7	0	0
		8	8	23,5
		9	4	11,8
		10	20	58,8
Perfil da Turma		0	1	2,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	1	2,9
		3	1	2,9
		4	2	5,9
		5	3	8,8
		6	1	2,9
		7	9	26,5
		8	8	23,5
		9	4	11,8
		10	4	11,8
Análise de Valor		0	1	2,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	4	11,8
		6	1	2,9
		7	5	14,7
		8	9	26,5
		9	4	11,8
		10	10	29,4
Satisfação do Empregador		0	2	5,9
N	34	1	1	2,9
Missing	0	2	1	2,9
		3	0	0
		4	2	5,9
		5	2	5,9
		6	1	2,9
		7	1	2,9
		8	5	14,7
		9	10	29,4
		10	9	26,5
Internacionalização		0	1	2,9
N	34	1	1	2,9
Missing	0	2	1	2,9
		3	0	0
		4	0	0
		5	3	8,8
		6	6	17,6
		7	8	23,5
		8	4	11,8

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Internacionalização		9	6	17,6
N	34	10	4	11,8
Missing	0			
Biblioteca		0	3	8,8
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	1	2,9
		5	5	14,7
		6	3	8,8
		7	4	11,8
		8	9	26,5
		9	4	11,8
		10	5	14,7
Monografia		0	3	8,8
N	34	1	0	0
Missing	0	2	1	2,9
		3	2	5,9
		4	1	2,9
		5	5	14,7
		6	1	2,9
		7	4	11,8
		8	6	17,6
		9	5	14,7
		10	6	17,6
Estudos de Casos		0	2	5,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	6	17,6
		6	1	2,9
		7	8	23,5
		8	3	8,8
		9	8	23,5
		10	6	17,6
Gestão do Programa		0	1	2,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	0	0
		4	0	0
		5	3	8,8
		6	2	5,9
		7	2	5,9
		8	7	20,6
		9	7	20,6
		10	12	35,3
Forma de Ingresso		0	2	5,9
N	34	1	0	0
Missing	0	2	0	0
		3	1	2,9
		4	1	2,9
		5	5	14,7
		6	3	8,8
		7	6	17,6
		8	7	20,6

continua

continuação

Constructos		Escala	N	%
Forma de Ingresso		9	5	14,7
N	34	10	4	11,8
Missing	0			
Classificação em Rankings		0	1	2,9
N	34	1	1	2,9
Missing		2	0	0
0		3	0	0
		4	0	0
		5	0	0
		6	1	2,9
		7	1	2,9
		8	7	20,6
		9	12	35,3
		10	11	32,4