

Modelos lógicos na avaliação de um mestrado profissional: um exemplo de aplicação

Logical models in the evaluation of the professional masters: a practical example

Modelos lógicos en la evaluación de un máster profesional: un ejemplo práctico

<http://dx.doi.org/10.221713/2358-2332.2016.v14.1429>¹

Daniela Borges Lima de Souza, doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB), pesquisadora em Assuntos Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, DF, Brasil. E-mail: daniela.borgesdesouza@yahoo.com.br.

Gardênia da Silva Abbad, doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), professora associada do Instituto de Psicologia da UnB, Brasília, DF, Brasil. E-mail: gardenia.abbad@gmail.com.

Sônia Maria Guedes Gondim, doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora associada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil. E-mail: [sggondim@gmail.com](mailto:ssggondim@gmail.com).

Resumo

O artigo apresenta a aplicação de modelos lógicos na avaliação de um mestrado profissional em desenvolvimento e gestão social, que incluiu diversas etapas, como: descrição dos componentes do programa, representações gráficas do modelo lógico adotado, investigação das hipóteses de relações de causalidade entre os componentes e os resultados do curso. O método incluiu análises documentais e entrevistas. As representações gráficas foram analisadas em conjunto com o conteúdo das manifestações dos participantes durante as entrevistas. Os modelos lógicos facilitam a descrição dos componentes e a identificação de efeitos do programa sobre o desempenho dos egressos e das instituições afetadas.

Palavras-chave: Avaliação de Programas. Modelos Lógicos. Mestrados Profissionais.

¹ Como citar: ABNT NBR 6023:2002 e incluir o DOI.

Abstract

This paper presents the application of logical models in the evaluation of a professional master in developmental and social management. The evaluation included several steps, such as the description of the program components, graphical representations of the logical model used, research on the hypotheses of causal relations between components and results of the course. The method included documentary analysis and interviews. The graphical representations were analyzed with the content of the participants' manifestations during the interviews. The logical models facilitated the description of the components and the identification of the effects of the program on the performance of the graduates and the institutions affected by them.

Keywords: Program Evaluation. Logical Models. Professional Masters.

Resumen

El artículo presenta la aplicación de marcos lógicos en la evaluación de un máster profesional en desarrollo y gestión social. La evaluación incluyó varias etapas, como: descripción de los componentes del programa, representaciones gráficas del marco lógico, investigación de las hipótesis de relaciones de causalidad entre los componentes y los resultados del curso. El método incluyó análisis documentales y entrevistas. Las representaciones gráficas de los marcos lógicos se analizaron en conjunto con el contenido de las manifestaciones de los participantes durante las entrevistas. Los modelos lógicos facilitaron la descripción de los componentes y la identificación de los efectos del programa en el desempeño de los graduados y de las instituciones afectadas por ellos.

Palabras clave: Evaluación de Programas. Marcos Lógicos. Másteres Profesionales.

1 INTRODUÇÃO

Os mestrados profissionais (MP) são cursos que enfatizam a formação de pessoas já inseridas no mercado de trabalho e promovem o alto desempenho em nível de qualificação (BRASIL, 2002). Em estudo que analisou a evolução dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, no período de 1998 a 2011, Cirani, Campanario e Silva (2015) discutiram o grande crescimento de cursos de mestrado acadêmico, doutorado e mestrados profissionais. A oferta de MP cresceu muito em todas as áreas do conhecimento, merecendo destaque em duas áreas, a Multidisciplinar, cuja oferta aumentou 1.083%, (de 41 para 485 cursos), e a de Ciências Sociais Aplicadas, cuja oferta saltou de 171 para 521 cursos, no referido período (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015) e chega aos dias de hoje com 718 cursos (BRASIL, 2017), um aumento de 204,7%.

A despeito deste crescimento, ainda há poucos estudos sobre os efeitos dos MP na qualidade da formação de recursos humanos, na produção intelectual e técnica e na inserção social. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sistematizou

questos de avaliação para os MP a partir de fichas técnicas, considerando que esses cursos exigem um rol de critérios avaliativos diferenciados. Segundo alguns autores, como Neves e Costa (2006), Ribeiro e Vinhaes (2012), as avaliações propostas pela Capes ainda não contemplam quesitos para tratar de parâmetros específicos para a formação *stricto sensu*, por mais que exista um esforço de empregar métodos de auxílio multicritério à decisão.

Em estudo de revisão, Nepomuceno, Costa e Shimoda (2010) também identificaram lacunas no tocante à avaliação de MP, especialmente sobre seus impactos no desempenho de egressos. Apontaram, ainda, a necessidade de expandir critérios, que considerem percepções dos diversos participantes desse processo, e de realizar avaliações formativas que retroalimentem e fomentem o desenvolvimento dos MP.

O estudo apresentado neste artigo teve como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento do campo da investigação de impactos de MP ao oferecer insumos sobre a aplicação prática de modelos lógicos na avaliação de um mestrado profissional em desenvolvimento e gestão social com destaque no cenário nacional.

O artigo está estruturado em quatro seções, incluindo esta introdução. Na sequência, são apresentados exemplos de aplicação de modelos lógicos em processos avaliativos de programas educacionais, contexto onde se insere o estudo relatado neste artigo. A seguir, é descrito o método usado neste estudo. Os resultados e a discussão são apresentados subsequentemente. Considerações, limitações e recomendações finalizam o artigo.

2 APLICAÇÃO DE MODELOS LÓGICOS NA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS

O uso de modelos lógicos, segundo Knowlton e Philips (2009), alcançou êxito a partir dos anos 1970, quando refinamentos técnicos importantes foram adicionados à área de avaliação. No Brasil, o uso de modelos lógicos em avaliações de programas começou a partir da década de 1990, pela equipe do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), na tentativa de criar diretrizes e uniformizar os processos avaliativos.

Para fins de ilustração, serão apresentados dois exemplos de aplicação de modelos lógicos. O primeiro programa, “Brasil Alfabetizado”, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009), e o segundo, o “Programa Segundo Tempo”, foi realizado pelo Ministério dos Esportes (FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALEZ, 2009).

O primeiro exemplo, Brasil Alfabetizado, realizado desde 2003, destina-se à educação de jovens, adultos e idosos, foi desenvolvido em todo o território nacional, faz parte do conjunto de estratégias governamentais de combate ao analfabetismo e foi criado para atender prioritariamente os municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25% (BRASIL, 2012). O modelo lógico desse projeto foi desenhado em 2007, no conjunto de ações da Casa Civil e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, com o propósito de consolidar o desenho de outras atividades prioritárias para o governo. Dois momentos se destacam nesse processo de construção do modelo lógico do programa: o primeiro, destinado à explicação do problema ou demanda geradora das atividades e a construção de referências básicas de avaliação, e o segundo, à elaboração do esboço do projeto e dos resultados esperados (BRASIL, 2009). A construção desse modelo lógico evidencia a importância de buscar a

integração e a vinculação de análises sobre os componentes da intervenção desde a descrição do contexto, dos problemas que justificaram a criação do programa, até a execução de suas atividades, desenhadas a partir de objetivos formulados para o atendimento de demandas específicas do público-alvo.

O Programa Segundo Tempo (PST), do Ministério dos Esportes, considerado à época da sua concepção um projeto estratégico do Governo Federal, tinha por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte para promover o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALEZ, 2009). Com este propósito e com o público-alvo localizado em todo o território nacional, o primeiro passo na elaboração do modelo lógico foi identificar os problemas, suas causas e consequências, que norteariam os propósitos das atividades. Após a descrição das atividades, foram traçados os produtos esperados. Esses produtos foram definidos como bens ou serviços que, se ofertados aos beneficiários, promoveriam a consecução de resultados. Para o PST, o resultado final esperado era que a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes em situação de risco diminuísse com a prática de esporte no tempo ocioso.

Ao analisarem a proposta do PST, Knijnik e Tavares (2012) reconheceram que, apesar de o projeto significar um avanço em termos de programas governamentais esportivos, encontrava-se limitado apenas ao ensino de esporte e era precário em termos dos seus métodos administrativos e de estruturação pedagógica, evidências que podem ser observadas em seu modelo lógico e nas frágeis relações entre ações, produtos e resultados. Por fim, o uso de modelos lógicos no PST contribuiu especialmente na orientação do enfoque avaliativo e na identificação dos indicadores adequados de monitoramento e avaliação. Reafirma-se, então, que o uso de modelos lógicos tem servido de referencial orientador em processos avaliativos e tem sido recomendado como ferramenta para definir indicadores de eficiência, eficácia e efetividade de programas (SOUSA et al., 2010). Em função dessas evidências e recomendações, o modelo lógico foi tomado como base para o estudo de caso do Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS), o qual se vincula a uma universidade pública federal.

Ao pesquisar sobre a avaliação de MP, Paixão (2012) aponta que o sucesso dos egressos e o desenvolvimento da capacidade de os estudantes intervirem positivamente no ambiente de trabalho favorecem a produção técnica, os intercâmbios, as parceiras, aumentando a aplicação de conhecimentos e tecnologias. O mesmo autor, ao empregar a técnica Delphi e grupos focais na pesquisa empírica realizada, propõe uma lista de indicadores a serem utilizados na avaliação de MP, como tentativa de sanar lacunas existentes nesse campo.

Avaliar o impacto dos programas de pós-graduação é um desafio, haja vista a necessidade de respeitar e considerar as diferenças de propósitos e as especificidades de cada um. Ademais, aspectos relacionados tanto ao contexto (onde se inserem) quanto aos processos decorrentes de sua estrutura precisam ser analisados em conjunto com os resultados e efeitos alcançados. Além disto, em se tratando de efeitos de atividades educacionais, é necessário avaliar se as mudanças observadas no público-alvo são, de fato, decorrentes da intervenção do programa e se existem outros fatores externos responsáveis pelos resultados obtidos. A análise dessas variáveis contextuais e os componentes da intervenção é aspecto essencial da avaliação, pois dessa compreensão advirá o julgamento de mérito adequado e as proposições de ajustes.

Nesses termos, surgem como desafios os processos avaliativos em diversos níveis de análise (AFONSO, 2009; KLEIN; KOZLOWSKY, 2000), os refinamentos de técnicas e ferramentas avaliativas (KNOWLTON; PHILIPS, 2009; MOURÃO; LAROS, 2008), os delineamentos robustos de pesquisas (KHANDKER; KOOLWAL; SAMAD, 2010) e o teste de métodos mistos quali-quantitativos (AFONSO, 2009).

Avaliações *ex-ante* preveem impactos do programa usando os dados antes da intervenção, e as avaliações *ex-post* examinam os resultados após a implementação das atividades. Ainda que pese o uso reiterado de dados de antes e depois da implementação do programa, questionamentos são lançados sobre as mudanças que ocorrem ao longo do tempo nas atividades cujo desenho avaliativo restrito, somente com dados de antes ou depois da intervenção, não conseguiriam medir os impactos alcançados.

Destaca-se, entretanto, que a questão não se restringe ao fato de os dados terem sido coletados antes ou depois da aplicação da intervenção. Na perspectiva de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a ênfase dada ao formativo (processual) ou ao somativo (no final do processo) depende principalmente do estágio em que se encontra o programa. Durante sua concepção e execução, a avaliação formativa é a predominante. Porém, quando pelo menos um ciclo inteiro da atividade do programa tenha sido entregue a um grupo de beneficiários, o método avaliativo requerido é o somativo. Na prática, o ideal seria a adoção das duas formas, pois, se os resultados das análises *ex-post* indicarem mudanças nos componentes do programa, na etapa seguinte, de implementação das mudanças, será também recomendável o uso de processos formativos de avaliação.

Ao analisar a interface entre a área de investigação sobre programas em ambientes corporativos (com verificações em tantos níveis que ela propõe) com a área de avaliação de programas, Owston (2007) sugeriu que futuros exames desse tipo de intervenção deveriam investir em possibilidades que ampliem o teste de hipóteses, tais como: “atividade ‘A’ causa resultado ‘B’”; nesse sentido, processos avaliativos devem buscar a compreensão dos elementos subjacentes às relações entre variáveis e os múltiplos elementos geradores dos efeitos observados. Os modelos podem ser desenvolvidos e testados para explicar como uma cadeia de eventos de um programa pode levar ao alcance de um objetivo final e em mudanças na sociedade. Para descrição dessas cadeias de causa e efeito, é necessária a explicitação de hipóteses sobre o relacionamento entre atividades e resultados, que vão compor a teoria do programa. O modelo lógico, por sua vez, é uma operacionalização dessas ideias de cadeias de causa e efeito, tal como percebido pelos diferentes atores (constituintes ou *stakeholders*) de um programa.

Em suma, Owston (2007) propõe a ampliação da análise de cadeias de causa e efeito e o uso, em avaliação de programas, da concepção de causa e efeito de Belnap (2002), segundo a qual o conceito de *inus condition* pressupõe a existência de elementos causadores (ou desencadeadores) de determinados efeitos, os quais precisam ser identificados, pois são condições necessárias, ainda que não suficientes, para desencadear os efeitos esperados.

Verificar se o programa foi bem desenhado para alcançar os resultados esperados é possível a partir da abordagem de sua teoria. Segundo Cassiolato (2010), a teoria do programa é a articulação entre a descrição das ideias, hipóteses e expectativas que constituem a sua estrutura e o seu funcionamento esperado. A construção de modelo lógico, orientada pela teoria

do programa, favorece a compreensão do que este espera alcançar e como pretende alcançar os resultados. A explicitação dessa teoria mostra as hipóteses que as pessoas (constituintes e *stakeholders*) têm sobre quais causas (atividades) produzirão quais efeitos.

Para McLaughlin e Jordan (2010), modelos lógicos devem ser compreendidos como um conjunto de técnicas de planejamento que descrevem a sequência de eventos de um programa e sintetizam seus principais componentes, de tal forma que se possa prever o desempenho esperado por esse programa. Os autores afirmam também que os modelos lógicos explicitam três estruturas centrais: (1) os elementos de contexto, que representam as influências externas ao programa; (2) a estrutura do programa (formada pelos recursos, atividades e produtos); e (3) a estrutura dos resultados (que revela os resultados de curto, médio e longo prazo a serem atingidos pelo programa).

A análise de contexto e a definição do problema indicam as características do problema de um determinado segmento da sociedade (que se transformará, quando a atividade for realizada) em elementos da estrutura do programa que irão beneficiar determinado público-alvo e gerar resultados. O problema, então, é identificado antes da execução do programa, na fase de planejamento, em que se torna relevante situá-lo à luz da análise do contexto. A concepção do programa é, pois, função dessa análise de demandas sociais (contexto). As atividades são concebidas de modo a resolver o problema de acordo com as teorias formuladas de como solucioná-lo.

Na fase de implementação do programa, o contexto continua interferindo nos processos, atividades e também nos seus resultados intermediários. Após a implementação de um ciclo inteiro da atividade para um determinado público-alvo, o contexto continua agindo e servindo de fonte de explicação alternativa para os resultados do programa, tanto para mascarar os resultados quanto para diminuir ou aumentar a sua magnitude. O contexto, em suma, é fonte de variáveis que precisam ser descritas e monitoradas em todas as fases do ciclo de gestão de um programa.

Segundo Knowlton e Phillips (2009), duas são as possibilidades de uso dos modelos lógicos em avaliações de programas. A primeira é baseada na teoria da mudança, em que os modelos traçados têm um foco genérico, pois apresenta nível de detalhamento menor e poucos elementos representativos das relações, utilizando-se apenas de organizadores gráficos para explicitarem o “fazer” (atividades) e o “conseguir” (resultados). A outra aplicação de modelos lógicos, amparada na teoria do programa, preconiza que elementos relacionados à transformação do programa ao longo do tempo podem ser captados, uma vez que o nível de detalhamento das informações coletadas é maior e o escopo avaliativo mais complexo. Por sua vez, as representações gráficas utilizadas no uso de modelos lógicos captam elementos gráficos e textuais e, com isso, ampliam a possibilidade de ilustração das relações internas entre componentes do programa e deste com o contexto, além de possibilitarem a compreensão dos múltiplos elementos que compõem o problema central abordado (LOIZOS, 2002).

Os modelos lógicos possibilitam a elaboração de organizadores gráficos que facilitam a descrição e o reconhecimento dos componentes críticos dos programas, ou seja, daqueles imprescindíveis à compreensão da cadeia lógica de eventos e atividades que produzem os resultados esperados e possibilitam a aferição da eficácia e da efetividade da intervenção. O uso de ilustrações gráficas das ligações entre os componentes e os resultados, insumos e atividades

do programa é um diferencial dos modelos lógicos que, por serem focados na explicitação da teoria do programa, podem apontar resultados e atividades explicativas, o “como” e o “porquê” as relações e componentes observados se estruturam em temas de relações causais.

Reconhecer os componentes e as relações entre atividades, contexto e resultados ocorre a partir da percepção dos atores ou constituintes do programa avaliado, sendo uma estratégia metodológica válida e aconselhável para a avaliação de programas de elevada complexidade. Entretanto, o método escolhido de apreensão do modelo lógico pelos envolvidos (ou as formas, uma vez que podem ser utilizadas mais de uma) constitui o diferencial para uma melhor ou pior compreensão das relações causais estabelecidas (ROGERS, 2008).

Modelos lógicos são, portanto, referenciais de avaliação, que explicitam os diversos componentes de um programa, revelam variáveis que devem ser observadas, mensuradas e avaliadas e indicam hipóteses de relacionamento entre as atividades do programa, seus resultados e variáveis externas que interferem nessas relações. Também explicitam como um programa irá funcionar, caracterizam sua estrutura de execução, seus beneficiários e demais atores envolvidos. Mostram a relação entre seus componentes, identificando as condições contextuais disponíveis para resolução dos problemas-alvos dos programas, além de sugerir explicações alternativas para os resultados.

De modo especial, os modelos lógicos revelam tanto os elementos constitutivos do programa (estrutura do programa e dos resultados) quanto os aspectos que caracterizam a sua dinâmica. A avaliação de MP não conta com modelos específicos e já validados, razão pela qual a abordagem por modelos lógicos pode ajudar a conceber um modelo de avaliação de impacto, adaptado à realidade dos mestrados profissionais.

3 MÉTODO

Este estudo se caracteriza pela adoção de um método qualitativo de investigação, baseado em múltiplas fontes de informação (documentais e orais) e vários procedimentos de coleta e análise de dados. Foram adotadas como ferramentas de pesquisa: o modelo lógico e representações gráficas da teoria do programa, as quais foram obtidas após a triangulação de informações coletadas mediante análises documentais, entrevistas individuais, atividades de oficinas e análise de figuras. O Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) foi escolhido como objeto deste estudo tendo em vista ser uma das importantes ações de formação de recursos humanos do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (Ciags), que já oferecia cursos de especialização. Havia também interesse da coordenação do Ciags no desenvolvimento do estudo, o que abriu as portas para o acordo de parceria firmado entre a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade de Brasília (UnB). O desenvolvimento do estudo foi realizado com o apoio do projeto Procad/Novas fronteiras da Capes.

3.1 Apresentação do caso estudado

O MMDGS, proposto em 2005, é de caráter profissional e gratuito, oferecido pelo Ciags da UFBA. Ele busca formar gestores sociais sensíveis aos desafios da contemporaneidade e às

transformações sociais. O MMDGS integra o Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS) que atua na reflexão de saberes e práticas, relacionados ao desenvolvimento e à gestão social (FISCHER et al., 2011). O curso tem uma duração total de 540 horas, distribuídas em 36 créditos (14 disciplinas obrigatórias). O currículo se organiza por meio de disciplinas, oficinas, seminários, estudos de caso, projetos de aplicação de tecnologias sociais, residência social e dissertação-projeto (trabalho de conclusão do curso). Na ocasião da realização do estudo, o currículo era estruturado em cinco sequências de ensino (S1 – Indivíduo, Sociedade e Desenvolvimento Sócio-Territorial; S2 – Desenvolvimento Sustentável, Cultura e Identidades; S3 – Estratégias e Instrumentos de Desenvolvimento e Requalificação Territorial; S4 – Áreas de Aplicação e Escalas de Intervenção em Desenvolvimento e Requalificação Sócio-Territorial; e S5 – Tecnologias Sociais em Desenvolvimento Sócio-Territorial).

3.2 Participantes

Entre 2006, ano de realização do primeiro processo seletivo do MMDGS, e fevereiro de 2012, quando se encerrou a coleta de dados, o MMDGS formou três turmas de gestores sociais. A primeira e a segunda turmas foram formadas por 20 alunos, e a terceira, por 42. Na primeira turma, 85% dos alunos concluíram (N = 17), na segunda 80% (N = 16) e, na terceira, 74% (N = 31). O corpo docente era formado por 14 docentes permanentes, seis docentes colaboradores e quatro professores visitantes. Esse é o universo estudado e a partir dele foi constituída a amostra desta pesquisa. O estudo contou com 12 participantes nas etapas iniciais de elaboração e validação do modelo lógico e 12 participantes nas validações dos resultados feitas pelas três turmas de egressos.

A verificação do modelo lógico junto aos constituintes do programa foi realizada quatro vezes, sendo que, na primeira verificação, realizou-se oficina com cinco representantes da equipe gestora do curso, entrevistas com dois docentes e mais cinco entrevistas com cinco egressos. Na segunda verificação, com representantes da turma 1, participaram três egressos; na terceira validação, os entrevistados foram os da turma 2, com quatro egressos; e, na quarta validação, foram os egressos da turma 3, com cinco respondentes. Entre os pesquisados predominaram mulheres (76%), com idade superior a 41 anos, com área de formação predominante em ciências humanas e sociais, com atuação no setor público (44%).

3.3 Etapas do processo de avaliação

Entre os anos de 2009 e 2011, as seguintes etapas foram empreendidas: (1) coleta de informações relacionadas ao programa, por meio de levantamento bibliográfico e análise documental; (2) descrição do contexto e do problema abordado pelo programa; (3) descrição dos elementos descritivos e prescritivos do MMDGS; (4) descrição das questões para investigação; (5) definição e organização gráfica dos elementos do modelo lógico inicial (Versão 1); (6) investigação das relações de causalidade entre os elementos do modelo; (7) validação da teoria do programa por meio do modelo lógico com os constituintes do programa; (8) descrição de itens descritivos de efeitos do curso no desempenho do egresso, nas organizações em que atuam e na sociedade. Ao final dessas etapas, foram produzidas cinco

versões representativas do modelo lógico com figuras descritivas das suposições de relacionamento entre componentes, contexto e resultados esperados pelo programa, e um conjunto de itens descritivos dos efeitos do programa no desempenho do egresso, definido como exemplos de expressão de competências e impactos dessas sobre outros níveis de análise.

3.4 Construção e validação de modelos lógicos e teorias do programa

Na primeira etapa, foram colhidas informações relacionadas ao programa por meio de análises bibliográficas e documentais. Entre os documentos disponíveis no Ciags, foram estudados relatórios internos de avaliação do curso de especialização e do mestrado profissional, produzidos entre 2003 e 2011, documentos relativos à estruturação curricular do MMDGS, projeto do curso; regimento interno do curso de Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social da UFBA e manual do estudante. Foram também analisados documentos oficiais: Ficha de Avaliação de Proposta de Curso Novo (APCN) da Capes e Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009).

Para viabilizar esse processo, um roteiro de análise documental foi elaborado para facilitar a localização dos componentes do programa: contexto, situação problema, atividades previstas, público-alvo e resultados almejados. Na etapa 2, foram identificadas as causas associadas às lacunas de formação em gestão social e as situações de contexto que ensejaram a oferta do curso.

Depois de compreendidos o contexto e o problema central que originou o curso, passou-se à etapa 3 na qual se procedeu à descrição das atividades e do funcionamento do programa. A coleta de dados foi conduzida por meio de indagações do tipo “como” e “porquê”, procedimento chamado de *forward* e *backward mapping*, em que se organiza a cadeia de recursos, atividades, produtos e resultados sequenciais, associados ao programa esboçado no modelo lógico.

A etapa 4 consistiu na descrição dos resultados almejados pelo MMDGS. Buscou-se identificar efeitos observáveis nos egressos do mestrado e naqueles que receberam a ação desses egressos, descrever as relações entre os efeitos do rendimento do estudante no curso (aprendizagem) com efeitos de médio e longo prazo em sua vida profissional, identificar meios, indicadores, fontes de informação válidas sobre os efeitos das ações de egressos sobre a sociedade, além de estimar quanto tempo é necessário transcorrer desde o término do mestrado para que os impactos profissionais e sociais desse programa possam ser percebidos e avaliados.

Na etapa 5, foi construído o modelo lógico (Versão 1). Na etapa 6, além da descrição dos componentes do programa, foram explicitadas hipóteses sobre relações de causalidade entre esses componentes e os resultados esperados, a partir da análise documental. Essas relações, e também a existência de explicações alternativas aos resultados (externalidades), foram investigadas e representadas graficamente.

Na etapa 7, o primeiro esboço do modelo lógico foi discutido com os principais atores constituintes do programa por meio de duas oficinas (uma com membros da equipe gestora e outra com docentes) e de quatro entrevistas individuais com representantes das três turmas de egressos do mestrado profissional em foco.

Quanto às oficinas, o encontro foi organizado em três momentos: apresentação da estrutura do projeto de pesquisa que resultou no modelo lógico do MMDGS; respostas individuais às questões descritas no formulário de validação de modelo lógico; coleta de sugestões e debates sobre aspectos apontados pelos participantes. O formulário de registro de respostas individuais continha um termo de consentimento livre e esclarecido. As entrevistas ocorreram utilizando como referência o mesmo formulário das oficinas. De maneira geral, as entrevistas individuais duraram entre 40 e 60 minutos. As respostas orais foram gravadas e literalmente transcritas a fim de subsidiar a análise do conteúdo.

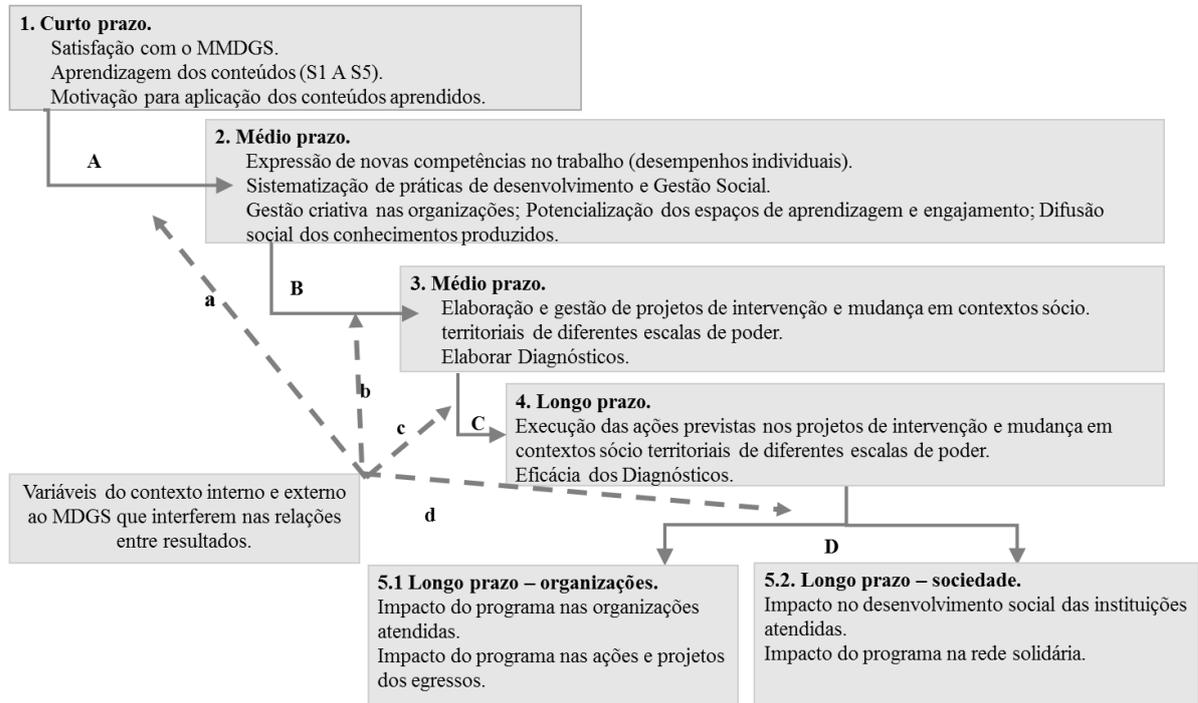
Na etapa 7, tomou-se como referência o modelo lógico emergente da validação ocorrida na etapa 6. Para melhor compreensão, considerando a figura que emergiu, esse modelo lógico foi nomeado “modelo lógico bolo de noiva”. Essa nova representação gráfica resultou na reformulação de parte do modelo lógico, para incluir descrições de impactos do curso no desempenho do egresso, nas organizações onde atuam e na sociedade.

A seguir, são apresentados os resultados, referentes ao processo de avaliação empreendido por meio de modelos lógicos, provenientes dos quatro momentos de validação com equipe gestora e egressos das três turmas de egressos.

4 RESULTADOS

Esta seção apresentará os resultados provenientes das etapas de construção e validação dos modelos lógicos de descrição e avaliação do programa. Ressalta-se, entretanto, que os resultados das etapas 1 – coleta de informações relacionadas ao programa, por meio de levantamento bibliográfico e análise documental – até a etapa 4 – descrição das questões a serem investigadas – serviram de base para a definição e organização gráfica dos elementos do modelo lógico inicial (versão 1), fato este que dispensa a apresentação dos resultados dessas etapas separadamente. A Figura 1 mostra as relações entre resultados e variáveis externas ao programa. Identificados os resultados associados ao MMDGS, fez-se necessário explicitar as relações de causalidade hipoteticamente estabelecidas entre esses resultados (A, B, C, D, conforme Figura 1).

Figura 1. Resultados e variáveis de contexto: organização gráfica do modelo lógico adotado



Fonte: Souza (2013, p. 208).

Após a análise dos dados, observou-se que o MMDGS busca promover resultados imediatos (1) sobre seus participantes – os gestores sociais –, os quais deveriam se sentir satisfeitos com o curso e adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à elaboração e gestão de projetos de intervenção e mudanças em contextos socioterritoriais de diferentes escalas de poder. Somado a isto os egressos deveriam, ao final do curso, ser capazes de elaborar diagnósticos, valendo-se de conhecimentos, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos aprendidos durante o curso.

A Figura 1 destaca as hipóteses de relações de causalidade, sob a ótica dos participantes do programa. Assim, ao retornarem ao trabalho após terem passado pelo MMDGS, os gestores sociais (Figura 1, Resultado 2) estariam aptos a transferir as novas aprendizagens para o seu contexto de trabalho, expressando-as em termos de competências e desempenhos individuais esperados. Esses desempenhos foram descritos como: sistematizar práticas de desenvolvimento e gestão social; aplicar formas criativas de gestão nas organizações e de interiorizações em diferentes dimensões de tempo e espaço; potencializar espaços de aprendizagem por meio do engajamento nas oportunidades oferecidas pelo curso e na busca ativa para estabelecer relações com pessoas e organizações envolvidas em práticas relacionadas à sua área de atuação. Por fim, esses desempenhos estão associados à difusão social dos conhecimentos produzidos ao longo do curso.

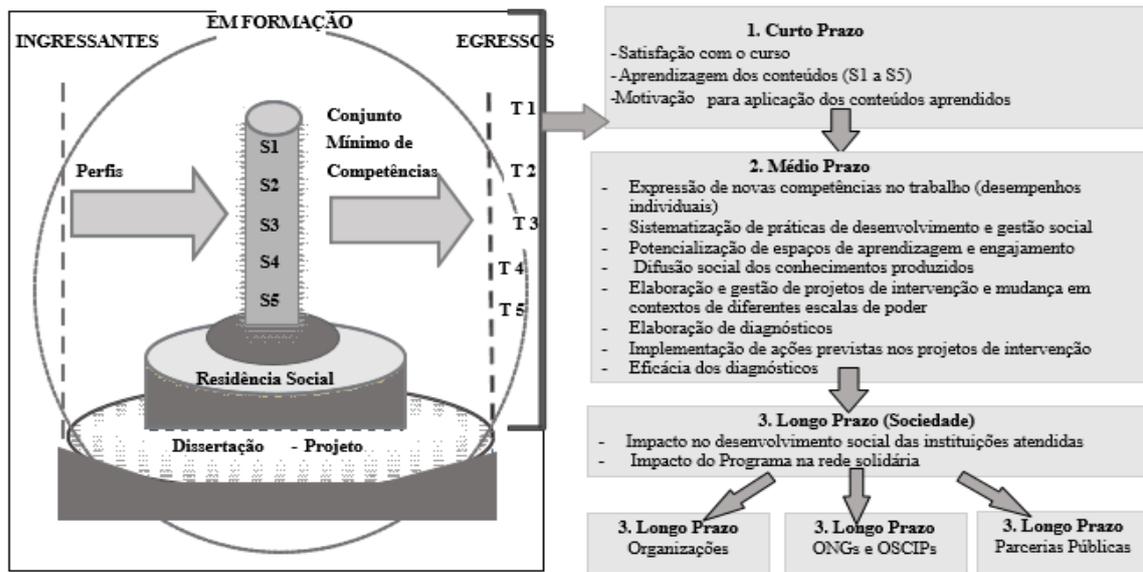
Os resultados de curto prazo (satisfação, aprendizagem de conteúdos e motivação para aplicação) causariam os efeitos de médio prazo descritos na Figura 1 (3): elaboração e gestão de projetos de intervenção e mudança em contextos socioterritoriais de diferentes escalas de

poder e a elaboração de diagnósticos, valendo-se do conhecimento, de instrumentos institucionais e tecnológicos e de recursos metodológicos produzidos em diversos campos do saber. Esses, por sua vez, seriam importantes para alcançar os resultados de longo prazo descritos em 4: (4.1) execução das ações previstas nos projetos de intervenção e mudança em contextos socioterritoriais de diferentes escalas de poder, assim como para a eficácia dos diagnósticos (4.2).

Entendem-se, então, que haveria dois tipos de resultados situados em médio prazo para alcançar os resultados de longo prazo. Ressalta-se que a execução das ações previstas nos projetos de intervenção e mudança em contextos socioterritoriais de diferentes escalas de poder, assim como a eficácia dos diagnósticos, não dependeria apenas da sua correta elaboração pelos egressos, segundo os participantes. Outras variáveis do contexto interno e externo ao curso precisam ser consideradas e tal fato também foi ilustrado nas setas a, b e c da Figura 1.

A partir do alcance das metas das ações dos projetos de intervenção e mudança em contextos socioterritoriais e da realização de diagnósticos, esperava-se alcançar objetivos de longo prazo, como apresentado na Figura 1, que dizem respeito à maior efetividade de atuação dos gestores em decorrência da aplicação das ferramentas de gestão e governança dos projetos de intervenção e dos diagnósticos, e com isso fomentar a criação de redes sociais solidárias para apoio mútuo e troca de experiências entre gestores e membros dos empreendimentos sociais nos quais estes gestores estão vinculados. Ou seja, é a partir da execução das ações previstas (4.1) e do diagnóstico (4.2) que se poderia esperar alcançar os resultados de longo prazo, quais sejam: impacto do programa nas organizações atendidas, nas ações e nos projetos dos egressos (5.1), e impacto do programa no desenvolvimento social das instituições atendidas e na rede solidária (5.2). Como mencionado anteriormente, o modelo lógico foi reformulado após a realização da etapa 7.

A Figura 2 constitui a primeira síntese organizadora dos componentes do curso e foi apresentada aos egressos das três turmas e também aos membros da equipe gestora do mestrado. Esta etapa mostrou que a investigação das relações entre os componentes do programa deve incluir também efeitos intermediários, ocorridos durante o curso.

Figura 2. Representação gráfica do modelo lógico 2 – Bolo de Noiva

Fonte: Souza (2013, p. 213).

Observou-se, a partir desse processo de validação inicial, que havia diversas cadeias simultâneas de relações de causalidade, o que levou a mudanças na representação gráfica e na descrição desses relacionamentos. Além disto, importantes efeitos, inicialmente considerados observáveis apenas após a conclusão do curso, ocorreram no transcorrer do curso, de acordo com o relato de participantes.

A segunda versão do modelo lógico incluiu elementos importantes não contemplados na Figura 1. Entre eles, o perfil dos ingressantes, uma vez que os estudantes diferiam quanto aos seus repertórios de entrada, formação e experiências profissionais. As atividades do curso ficaram representadas pelas disciplinas (S1 – S5), pela residência social e pelas exigências de avaliação, relativas ao projeto de pesquisa e à dissertação-projeto de mestrado. As três turmas de egressos representam os produtos diretos do curso.

Os resultados de curto prazo de consenso foram: a) satisfação com o curso, aprendizagem dos conteúdos, motivação para aplicar as novas aprendizagens em outros contextos; b) os resultados de médio prazo fazem referência aos efeitos ocorridos após o curso, definidos, neste contexto, como o impacto do curso no desempenho profissional do egresso.

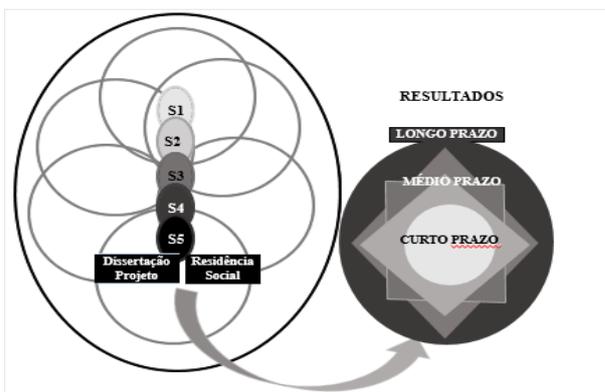
Entre os indicadores descritos no modelo lógico, há resultados na sociedade ou nas organizações em que trabalham os egressos, entre eles: a difusão social de conhecimentos e a gestão de mudanças em espaços territoriais diversos. São denominados de efeitos de médio prazo, porque não são passíveis de avaliação logo após o término do curso, pois dependem de tempo para realização de projetos e intervenções em outros contextos de atuação dos mestres, egressos do programa. Os efeitos de longo prazo foram apenas citados pelos discentes e docentes entrevistados e indicam uma expectativa de impactos indiretos do mestrado sobre o desenvolvimento social das instituições atendidas e da rede solidária, em diferentes contextos de trabalho e atuação dos egressos.

Como resultante da aplicação dos modelos lógicos nos momentos anteriores, foi possível perceber algumas diferenças de percepção dos egressos com relação a alguns aspectos

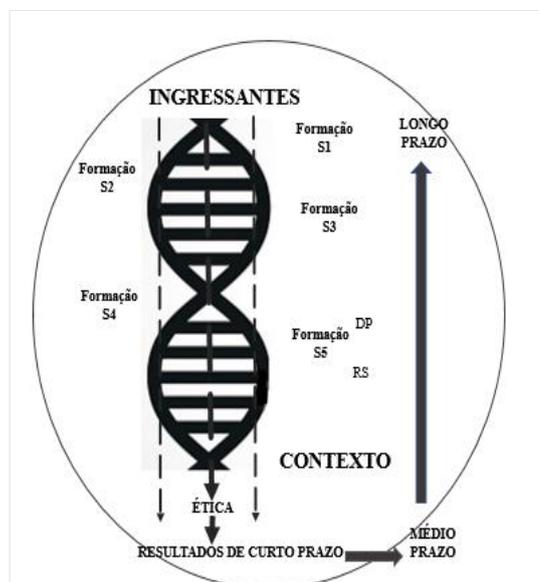
do MMDGS. Acredita-se que isto possa ser explicado, em parte, pela realização de oficinas avaliativas periódicas pelo corpo gestor do curso que esporadicamente efetuava ajustes necessários ao bom desenvolvimento do MMDGS, mas também pelas diferenças de repertórios de entrada dos estudantes de cada turma. Dessa forma, novas etapas de validação com os representantes das três turmas de egressos foram realizadas a fim de validar a representação lógica do curso ilustrada na Figura 2, mas também, a fim de identificar indicadores de efeitos intermediários do curso na vida profissional dos egressos. Esses efeitos são relevantes e podem ser incorporados em avaliações formativas das turmas subsequentes. A Figura 3 representa o modelo lógico resultante de entrevistas de validação com representantes da turma 1, a Figura 4, o modelo lógico de entrevistados da turma 2, e a Figura 5, o modelo lógico de entrevistados da turma 3.

A versão do modelo lógico contida na Figura 3 destaca a relação entre o contexto dos ingressantes e o repertório de entrada deles, sendo evidenciado que esses dois elementos, articulados, podem aproximar ou distanciar o egresso da apreensão de competências advindas da passagem pelas séries (S1 a S5). Outro elemento importante, que distingue este modelo dos anteriores, é a afirmação de que os resultados de curto prazo são percebidos durante o curso e não apenas após sua conclusão. Além disso, essa turma evidenciou também que o contexto no qual esses egressos se inserem funciona como uma mola propulsora de resultados de médio e longo prazo.

Diferentemente dos modelos anteriores, o modelo da turma 2 (Figura 4) foi feito pelos egressos privilegiando os elementos constituintes do programa, entendidos como ingredientes de uma grande “poção mágica” que, quando mesclados e perpassados pelos tantos ciclos de atividades, criaram condições aos egressos de realizarem com êxito a dissertação-projeto e a residência social e, essa mistura, tal qual um caleidoscópio, poderia criar novos cenários e possibilidades de transferência da aprendizagem em (e para) novos contextos de atuação. Esses ingredientes é que produziram impactos variados do curso em Gestão Social, que, em muito, superariam os objetivos educacionais, revelando-se mais ricos e diversificados. Esta versão do modelo se destaca pela ênfase em efeitos positivos não planejados do curso.

Figura 3. Modelo Lógico – Turma 1**Figura 5. Modelo Lógico – Turma 3**

Fonte: Adaptado de Souza (2013, p. 217).

Figura 4. Modelo Lógico – Turma 2

A Figura 5, que apresenta o modelo lógico da turma 3, mescla dois aspectos trazidos pelas turmas anteriores, tal como a presença central do contexto como elemento diferenciador dos resultados individuais obtidos pelos egressos e como condição necessária à manifestação de resultados. Nessa turma apareceu a ética como um eixo central da formação. As atividades do curso foram consideradas ações que se articularam e criaram cadeias de transformações, as quais deram suporte ao curso e aos egressos nos resultados que produziram.

Ao se comparar o modelo lógico, explicitado pela equipe gestora com os modelos explicitados pelas turmas, têm-se pontos de consenso. Porém, observam-se percepções particulares que enfatizam aspectos distintos dos processos formativos em suas relações com o contexto e com o perfil dos estudantes. Como ponto de consenso se destaca o conjunto de atividades entregues pelo programa, ou seja, tanto a equipe gestora quanto os egressos conceberam a mesma estrutura para o MMDGS, composta por sequências de ensino, pela residência social e pela dissertação-projeto e, em linhas gerais, pelos resultados esperados pelo curso.

Entre as diferenças de elementos explicitados pela equipe gestora e pelos egressos, destaca-se a importância do contexto como elemento impulsionador da escolha dos egressos, mas também como elemento que influencia a formação e a atuação dos egressos. Além disso, a lógica explicitada pelos egressos evidencia que a estrutura de resultados (curto, médio e longo prazos) não ocorre da forma linear, tal como explicitada inicialmente pela equipe gestora, pois os resultados, além de não ocorrerem apenas no final, ocorrem ao longo do processo formativo e são influenciados direta e continuamente pelos contextos de atuação desses egressos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como principal objetivo a aplicação de modelos lógicos na avaliação de um mestrado profissional em desenvolvimento e gestão social. O uso de modelos lógicos, assim como revelou Rogers (2008), mostrou-se adequado e oportuno, uma vez que conseguiu, com sucesso, explicitar a teoria do MMDGS a partir da percepção dos seus atores, possibilitar a escolha de indicadores adequados à identificação de efeitos do programa, além de apreender mudanças que ocorreram ao longo do tempo no próprio curso de mestrado.

A abordagem dos modelos lógicos, amparada na teoria do programa, revelou-se adequada à realidade do MMDGS, visto que foi capaz de captar tanto os elementos centrais do programa quanto o dinamismo das relações estabelecidas entre os seus componentes. Consequentemente, o nexos causal existente entre a estrutura do programa, a estrutura dos resultados e os elementos do contexto puderam ser identificados e analisados, conforme afirmado por McLaughlin e Jordan (2010).

As etapas que orientaram a construção e validação dos modelos lógicos seguiram pressupostos preconizados por diversos autores, dentre eles Cassiolato (2010) e McLaughlin e Jordan (2010). No entanto, o uso de modelos lógicos neste estudo revelou outras necessidades e segmentação de etapas. Duas delas devem ser mencionadas devido à sua importância: a etapa de descrição das questões a serem investigadas (etapa 4) e a etapa de verificação do modelo lógico junto aos constituintes do programa (etapa 7). O levantamento de questões possibilitou maior clareza na compreensão dos resultados e das relações estabelecidas no programa; a verificação junto aos atores constituintes evidenciou uma brecha a ser estruturada teórica e metodologicamente em aplicações futuras dos modelos lógicos, qual seja, a aplicação de mais de uma etapa de validação, quando necessário. A análise do modelo lógico em momentos diferentes, realizada por atores distintos, possibilitou a identificação dos efeitos de curto, médio e longo prazos do MMDGS e o aprofundamento da compreensão da amplitude dos impactos esperados pelos docentes e egressos do curso.

As cinco versões do modelo lógico revelaram os mesmos elementos centrais do MMDGS, evidenciando que, embora sendo oriundos de turmas distintas, os estudantes têm percepções iguais em relação ao curso. O uso dos modelos lógicos serviu, inclusive, como elemento de negociação e análise dos componentes e resultados do programa, sob a ótica de seus diferentes participantes. Por fim, como lacuna desse trabalho, deve-se mencionar a necessidade, em estudos futuros, de considerar comparativamente a percepção do corpo docente e de egressos com as opiniões de outros *stakeholders* de instituições que recebem esses egressos, de modo a mensurar efeitos indiretos de médio e longo prazos do mestrado sobre organizações e a sociedade.

Em suma, o uso de modelos lógicos, como metodologia orientadora da avaliação dos programas, associado ao uso de entrevistas para identificação dos efeitos de médio e longo prazos no desempenho de egressos facilitou a descrição das atividades, resultados e relações entre componentes, resultados e contexto, revelando-se uma ferramenta válida para identificar e mensurar efeitos de ações educacionais de programas de alta complexidade e de longa duração como os mestrados profissionais.

É preciso destacar que a elaboração do modelo lógico exige uma análise apurada dos pressupostos implícitos e explícitos em seus elementos descritivos e prescritivos. A consecução dessas etapas é o que possibilita a elaboração do organizador gráfico avançado, também chamado de mecanismo de foco, importante estratégia de identificação e posterior mensuração de indicadores de resultados e de impactos que se almejam.

A partir das reflexões sobre esta experiência, faz-se as seguintes recomendações sobre o uso de modelos lógicos no planejamento e avaliação de mestrados profissionais: (1) conceber esses modelos como ferramentas flexíveis e abertas à desconstrução e reconstrução, caso contrário, não serão representativos, por falta de articulação com as percepções e teorias dos participantes sobre o programa, ou, ainda, inibir o potencial de contribuição dos participantes; (2) facilitar a visualização das relações de causa e efeito por meio de representações gráficas, as quais possibilitam uma análise criteriosa dos componentes e a validação da teoria do programa; (3) adotar essa ferramenta como estratégia metodológica de identificação de indicadores de resultados e impactos em diversos níveis de análise (egressos, organizações e sociedade), o que indica a sua aplicabilidade em outros processos de avaliação similares; (4) adotar metodologia qualitativa que estimule a participação ativa de diversas fontes humanas e também possibilite a análise de fontes documentais de informação sobre o curso, seu contexto e resultados esperados, de modo a tornar explícita a teoria do programa em seus elementos descritivos e prescritivos; (5) identificar impactos esperados e obtidos pela mestrado, bem como analisar os relacionamentos entre os componentes e os resultados em sua dimensão temporal.

Acredita-se que o uso dos modelos lógicos, neste estudo, favoreceu o diálogo e a avaliação do programa, ao possibilitar a identificação de pontos fracos e fortes, a avaliação de efeitos do curso no desempenho dos egressos e também a indicação de estratégias metodológicas capazes de identificar os impactos da atuação dos mestres sobre as organizações onde trabalham. Ao explicitar as competências adquiridas por participantes de mestrados profissionais, será possível, em pesquisas similares, avaliar o quanto a aplicação das competências no trabalho provocam mudanças favoráveis nas equipes e nas organizações às quais se vinculam esses egressos.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2009.

BENALP, N. A theory of causation: causae e causantes (originating causes) as inus conditions in branching space-times. **PhilSci Archive**, Pittsburg, PA, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/xuB2Vu>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Fazenda. Portaria Interministerial nº 413, de 31 de dezembro de 2002. Define competências dos órgãos responsáveis pela implementação do Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jan. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/VpnhQt>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **O modelo lógico do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**. Brasília: Diretoria de Políticas da Educação de Jovens e Adultos, 2009. 25 slides.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/paMzUK>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2yfVUtC>>. Acesso em: jan. 2016.

_____. **MEC anuncia adoção da modalidade de doutorado profissional**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2yEaaAz>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CASSIOLATO, M. M. M. C. Modelo lógico e a teoria do programa: uma proposta para organizar avaliação. **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, DF, v. 7, n. 63, p. 1, 2010.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. A.; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino de pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015.

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. **Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do Programa Segundo Tempo**. Brasília, DF: Ipea, 2009. (Texto para discussão nº 1.369). Disponível em: <<https://goo.gl/y4uDJE>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

FISCHER, T. et al. Simultaneamente Interdisciplinar e profissional: desafios do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social da UFBA. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. (Ed.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri: Manole, 2011. p. 607-628.

KHANDKER, S. R.; KOOLWAL, H. A.; SAMAD, H. A. **Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practices**. Washington, DC: The World Bank, 2010.

KLEIN, K. J.; KOZLOWSKI, S. W. J. **Multilevel theory, research and methods in organizations: foundations, extensions and new directions**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

KNIJNIK, J.; TAVARES, O. Educating Copacabana: a critical analysis of the “Second Half”, an Olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, Abingdon, v. 64, n. 3, p. 353-368, 2012.

KNOWLTON, L. W.; PHILLIPS, C. C. **The Logic Model Guidebook: better strategies for great results**. Thousand Oaks: Sage, 2009.

LOIZOS, P. Vídeos, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

MCLAUGHLIN, J. A.; JORDAN, G. Using logic models. In: WHOLEY, J. S.; HATRY, H. P.; NEWCOMER, K. E. **Handbook of practical program evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010. p. 55-80.

MOURÃO, L.; LAROS, J. A. Avaliação de programas sociais: comparando estratégias de análise de dados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 24, n. 4, p. 545-558, 2008.

NEPOMUCENO, L. D.; COSTA, H. G.; SHIMODA, E. Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 4, p. 817-828, 2010.

NEVES, R. B.; COSTA, H. G. Avaliação de programas de pós-graduação: proposta baseada na integração ELECTRE TRI, SWOT e sistema Capes. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, Niterói, v. 1, n. 3, p. 276-298, 2006.

OWSTON, R. Models and methods for evaluation. In: SPECTOR, M. et al. **Handbook of research on educational communications and technology**. 3rd ed. Abingdon: Routledge, 2008. p. 605-618.

PAIXÃO, R. B. **Avaliação de impacto de mestrados profissionais: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação**. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RIBEIRO, N. M.; VINHAES, L. **Ficha de Avaliação de MP: reflexões e propostas**. Semana Pedagógica do Mestrado de Desenvolvimento e Gestão Social, Salvador, 2012.

ROGERS, P. J. Using programme theory to evaluate complicated and complex aspects of interventions. **Evaluation**, Thousand Oaks, v. 14, n. 1, p. 29-48, 2008.

SOUSA, E. S. et al. **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

SOUZA, D. B. L. **Avaliação do impacto de Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social**. 2013. 381 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.

Submetido em 22/06/2017

Aprovado em 18/10/2017