

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**SILVANA PEZZI**

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS GRAUS DE MESTRE E DE DOUTOR:  
UMA ABORDAGEM CONSIDERANDO A PERCEPÇÃO DE  
ORIENTADORES E EXAMINADORES**

**TESE**

**FLORIANÓPOLIS**

**2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS GRAUS DE MESTRE E DE DOUTOR:**  
**UMA ABORDAGEM CONSIDERANDO A PERCEPÇÃO DE**  
**ORIENTADORES E EXAMINADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Engenharia de Produção.

Orientador: Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.

**FLORIANÓPOLIS**

**2004**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Bibliotecária Eleonora M. F. Vieira – CRB – 14/786

P356m

Pezzi, Silvana

O processo de avaliação dos graus de mestre e de doutor: uma abordagem considerando a percepção de orientadores e examinadores. / Silvana Pezzi. – Florianópolis, 2004.

2421p.

Tese (Dr. Eng.) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção

1.Critérios. 2. Avaliação. 3. Tese. 4 Dissertação. – Título

**SILVANA PEZZI**

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS GRAUS DE MESTRE E DE DOUTOR:  
UMA ABORDAGEM CONSIDERANDO A PERCEPÇÃO DE  
ORIENTADORES E EXAMINADORES**

Esta proposta de tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de  
Doutora em **Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-  
Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de  
Santa Catarina.

Florianópolis, maio de 2004.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.  
Coordenador do Curso

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.  
Orientador

---

Marco Cândido, Dr.  
Examinador Externo

---

Édis Mafra Lapolli, Dra.  
Examinadora

---

Malcon Tafner, Dr.  
Examinador Externo

---

Andrea Valéria Steil, Dra.  
Moderadora

---

Frederico A Alvarez, Dr.  
Examinador

# DEDICATÓRIA

A Deus e a todas suas manifestações de esperança..

Ao Ricardo e ao Bruno.

# AGRADECIMENTOS

*Muito se aprende quando se faz uma tese. Uma aprendizagem muito além do conhecimento formal resultante das disciplinas e das pesquisas realizadas. Nesta aprendizagem a auto-superação e os relacionamentos são, certamente, os constituintes mais importantes.*

*Em meu entendimento, nenhuma palavra poderá de fato exprimir minha gratidão às pessoas que me apoiaram e incentivaram nesta trajetória tão desafiadora. Assim, ao nomear algumas pessoas, considero esse apenas um gesto simbólico, minha gratidão está muito além de minhas palavras.*

*Obrigada ao Ricardo, por tudo que vivemos e aprendemos juntos. Embora de um jeito diferente do que eu desejava, à sua maneira você sempre me apoiou.*

*À amiga e companheira de longa jornadas, Andrea. À você eu devo o incentivo e apoio que demarcaram a reta final da concretização deste trabalho. Obrigada por ser uma grande amiga, do que jeito que eu precisava: competente e dedicada, mas sempre com muita alegria. Do fundo do meu coração, minha eterna gratidão.*

*À Sandra, que compartilhou comigo o florescimento dessa pesquisa e às suas incansáveis investigações, sempre com 'novidades' imprescindíveis.*

*Às minhas queridas amigas que sempre torceram e me incentivaram à concluir essa tarefa, para mim, tão solitária. Obrigada pelo apoio e alegria à Janae, Regina, Jussara e Nice.*

*À Rita e à Lidiane, além da eficiência e prontidão para os meus mil e um pedidos, obrigada pelo carinho. Seu auxílio foi determinante e não somente na realização desse trabalho.*

*Ao pessoal da Secretaria da Pós-graduação, em especial à Neiva e à Rosimeri. Incontáveis foram 'os galhos quebrados' sempre com muito carinho.*

*Aos professores cuja contribuição foi fundamental para a realização desse trabalho: Édis Lapolli, pela profunda experiência compartilhada; Tâmara Benakouche, pela clareza e objetividade que me guiou em tantos momentos em que o caminho parecia confuso; Frederico Álvares e sua equipe, em especial à Marta, com sua infinita paciência no processamento das entrevistas e à Cleisi pelas discussões dos questionários – sua cooperação foi inestimável; Roberto Pacheco e sua equipe do Grupo Stela, em especial ao Nikolai, pela construção do questionário on-line e pelas sugestões e discussões que enriqueceram a pesquisa.*

*Também aos professores João E.E. Castro e Osvaldo Quelhas pelas apresentações aos professores da ABEPRO e pelas informações disponibilizadas, respectivamente.*

*À Adria pela transcrição das entrevistas.*

*Enfim, a todos que de uma forma ou outra colaboraram nesta jornada, meu obrigada.*

# EPÍGRAFE

*[...] será sempre uma questão de decisão ou de convenção saber o que deve ser denominado ciência e quem deve ser chamado cientista.*

Karl Popper



# RESUMO

PEZZI, Silvana. **O processo de avaliação dos graus de mestre e de doutor: uma abordagem considerando a percepção de orientadores e examinadores.** 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

A qualidade dos cursos de mestrado e doutorado tem sido tradicionalmente avaliada por um conjunto de critérios, sendo a qualidade das dissertações e teses defendidas pelo seu corpo discente um desses critérios. Com relação a esse aspecto, há muitos estudos que enfatizam a ausência de normas e critérios comuns e transparentes adotados nas avaliações dos exames desses graus, revelando um quadro de avaliação confuso e desordenado nas universidades nacionais e estrangeiras. Na medida em que o termo qualidade possui características polissêmicas e a aferição da qualidade de teses e dissertações tem sido realizada sem um substrato comum de critérios explícitos, estabelece-se um quadro no qual o resultado dos processos de avaliação de dissertações e teses carece de sustentabilidade. Tal fato abre espaço para uma discussão mais ampla a respeito das bases sobre as quais a avaliação de qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* está sendo realizada. Nesse contexto, esta tese tem o objetivo de avançar o conhecimento teórico empírico sobre a relação entre os processos de avaliação de teses e dissertações e a percepção de qualidade de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. As questões de pesquisa que norteiam o trabalho são: a) qual a percepção de orientadores e examinadores de quais são os propósitos do mestrado e do doutorado? e, b) quais são os critérios que orientadores e examinadores prescrevem para a avaliação nos exames de mestrado e doutorado? A partir dessas questões foram levantadas três proposições a serem testadas: 1) há multiplicidade de interpretações sobre os propósitos de mestrados e doutorados formalmente estabelecidos e tais interpretações estão apoiadas em critérios pessoais e/ou subjetivos; 2) há variedade nos critérios prescritos para avaliar teses e dissertações; e 3) há diversidade na priorização e no consenso dos critérios prescritos. Em termos metodológicos, a coleta e análise dos dados pautaram-se pela combinação de abordagens qualitativas (entrevistas em profundidade) e quantitativas (questionário). Nas duas etapas de coleta de dados foram entrevistados orientadores e examinadores do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. Os resultados apontam para a confirmação parcial das proposições. De maneira geral, houve consenso no estabelecimento dos propósitos do doutorado, o que não ocorreu com o mestrado. Identificou-se também que os professores utilizam uma abordagem holística para avaliar, o que acarreta uma dificuldade para distinguir objetivamente quais critérios devem ser priorizados na avaliação de teses e dissertações. Esses fatos confirmam os resultados averiguados na literatura investigada.

Palavras-chave: mestrado, doutorado, tese, dissertação, critérios de avaliação.

# ABSTRACT

PEZZI, Silvana. **O processo de avaliação dos graus de mestre e de doutor: uma abordagem considerando a percepção de orientadores e examinadores.** 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Masters and doctoral programs have been traditionally evaluated by a number of criteria, such as the quality of theses and dissertations. Contemporary research has pointed out the lack of general and transparent criteria to evaluate these degree exams. Since the word quality has many interpretations, its assessment in theses and dissertations is being performed without an agreed substratum of explicit criteria, generating an evaluation process with no sustainability. This reality demands a deeper understanding of the basis from which the quality assessment of graduate programs is being performed. This work aims at advancing the understanding of theses and dissertations assessment process and the perception of quality of a graduate program. The research questions of this study are: a) what is the perception of advisors and examiners regarding the purposes of master and a doctoral programs?, and b) what are the criteria that advisors and examiners use to evaluate masters and doctoral exams? From these research questions three propositions were tested: 1) advisors and examiners formally hold many interpretations regarding the purposes of masters and doctoral programs and these are based upon personal and/or subjective criteria; 2) there are many criteria to evaluate theses and dissertations; and 3) there are priority and consensus diversity within the prescribed criteria. Qualitative (interviews) and quantitative (questionnaire) approaches were used to collect and analyze data. The subjects of the study were advisors and examiners of the Graduate Program in Production Engineering of the Federal University of Santa Catarina. The results partially confirmed the stated propositions. They indicated a consensus in the perceived purposes of a doctoral program but not of a masters'. The results also showed that the advisors and examiners use an holistic approach to assess, adding complexity in the process of objectively distinguishing which criteria should be prioritized. These facts confirm the results of other studies analyzed in the literature.

Key words: masters programs, doctorate programs, dissertation, theses, assessment.

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1 MOTIVAÇÃO.....	1
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA .....	3
1.3 OBJETIVO GERAL.....	15
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
1.5 JUSTIFICATIVA.....	16
1.6 ESTRUTURA.....	21
<b>2. A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> - MESTRADO E DOUTORADO .....</b>	<b>23</b>
2.1 DEFINIÇÃO E PROPÓSITOS.....	24
2.2 PESQUISAS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	29
2.3 ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DAS DEFINIÇÕES E PROPÓSITOS DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	34
2.4 FUNCIONAMENTO DOS CURSOS.....	36
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	37
<b>3. NOMENCLATURA DE TESES E DISSERTAÇÕES .....</b>	<b>39</b>
<b>4. DISSERTAÇÕES E TESES .....</b>	<b>51</b>
4.1 CONCEITUANDO TESE.....	56
4.2 CONCEITUANDO DISSERTAÇÃO.....	63
<b>5. CRITÉRIOS.....</b>	<b>66</b>
5.1 ORIGINALIDADE .....	66
5.2 CONTRIBUIÇÃO AO CONHECIMENTO .....	70
5.3 IMPORTÂNCIA E VIABILIDADE .....	71
<b>6. O EXAME DE GRAU.....</b>	<b>73</b>
6.1 O EXAME ORAL – A DEFESA PÚBLICA .....	80
6.2 HOMOGENEIDADE NO JULGAMENTO FINAL.....	82
6.3 INTERPRETAÇÃO DO SIGNIFICADO DAS RECOMENDAÇÕES .....	84
6.4 CARACTERÍSTICAS E CRITÉRIOS QUE OS EXAMINADORES BUSCAM AO AVALIAR.....	85
6.5 CONSENSO E PRIORIDADE ATRIBUÍDOS AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO .....	91
6.6 COMO OS EXAMINADORES REALIZAM A TAREFA DE AVALIAR .....	93
6.7 COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA.....	97
6.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	99
<b>7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>103</b>
7.1 MÉTODO DE PESQUISA.....	103

7.2	COLETA DE DADOS .....	105
<b>8.</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>109</b>
8.1	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS EM PROFUNDIDADE .....	109
8.2	SEGUNDA ETAPA: REFINAMENTO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE .....	133
8.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO .....	148
<b>9.</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>193</b>
9.1	DELIMITAÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	198
<b>10.</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>199</b>
<b>11.</b>	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>206</b>
<b>12.</b>	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE.....</b>	<b>208</b>
<b>13.</b>	<b>APÊNDICE B – SÍNTESE DOS CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO CITADOS PELOS PROFESSORES NA PRIMEIRA ETAPA DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>212</b>
<b>14.</b>	<b>APÊNDICE C – ASSERTIVAS UTILIZADAS COMO ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA A ETAPA DE REFINAMENTO .....</b>	<b>215</b>
<b>15.</b>	<b>APÊNDICE D – SÍNTESE DAS ANÁLISES REALIZADAS NAS DUAS PRIMEIRAS FASES DAPESQUISA DE CAMPO .....</b>	<b>223</b>
<b>16.</b>	<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>238</b>

# LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: SÍNTESE E INTERPRETAÇÃO DOS PROPÓSITOS DO DOUTORADO IDENTIFICADOS NA ENTREVISTA. ....	114
QUADRO 2: SÍNTESE DOS PROPÓSITOS DO MESTRADO IDENTIFICADOS NA ENTREVISTA....	116
QUADRO 3: SÍNTESE DA CARACTERIZAÇÃO DA TESE IDENTIFICADAS NA ENTREVISTA. ....	119
QUADRO 4: SÍNTESE DAS CARACTERIZAÇÕES DE DISSERTAÇÃO IDENTIFICADAS NA ENTREVISTA. ....	121
QUADRO 5: SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES IDENTIFICADOS NAS ENTREVISTAS.....	127
QUADRO 6: GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS ASSERTIVAS UTILIZADAS PARA A DEFINIÇÃO DOS PROPÓSITOS DO DOUTORADO.....	158
QUADRO 7: GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS ASSERTIVAS UTILIZADAS PARA A DEFINIÇÃO DOS PROPÓSITOS DO MESTRADO .....	163
QUADRO 8: IMPORTÂNCIA DAS ASSERTIVAS PARA OS PROPÓSITOS DA DEFESA DE DOUTORADO E DE MESTRADO.....	166
QUADRO 9: GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS ASSERTIVAS UTILIZADAS PARA A DEFINIÇÃO DOS ITENS AVALIADOS NA DEFESA DE DOUTORADO E DE MESTRADO.....	167
QUADRO 10: GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS ASSERTIVAS UTILIZADAS PARA DESCREVER OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE TESE (CONTINUA).....	171
QUADRO 11: AGRUPAMENTO DAS ASSERTIVAS EM DEZESSETE CATEGORIAS DE ANÁLISE	173
QUADRO 12: GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS ASSERTIVAS UTILIZADAS PARA DESCREVER OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO .....	183
QUADRO 13: GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS ASSERTIVAS UTILIZADAS PARA A INTERPRETAÇÃO DE ORIGINALIDADE.....	189

# LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CLASSIFICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES, SEGUNDO SUA NOMENCLATURA... 46	46
FIGURA 2: TRABALHOS ORIGINAIS E INÉDITOS .....	69
FIGURA 3: ÁREAS DE FORMAÇÃO DOS RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO .....	151
FIGURA 4: PAÍS DE FORMAÇÃO DE DOUTORADO DOS RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO	151
FIGURA 5: MÉDIA DE PARTICIPAÇÃO EM BANCAS DE AVALIAÇÃO (PB) DE DOUTORADO DA AMOSTRA E DA POPULAÇÃO.....	152
FIGURA 6: MÉDIA DE PARTICIPAÇÃO EM BANCAS DE DEFESA DE DOUTORADO POR TEMPO DE FORMADO .....	152
FIGURA 7: PARTICIPAÇÃO ANUAL EM BANCAS DE DOUTORADO POR TEMPO DE FORMADO	153
FIGURA 8: DISTRIBUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA COMO EXAMINADOR DOS RESPONDENTES. ....	154
FIGURA 9: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA EXPERIÊNCIA COMO EXAMINADOR DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DO TEMPO DE FORMAÇÃO DE DOUTORADO.....	154
FIGURA 10: CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS PROPÓSITOS DO DOUTORADO .....	157
FIGURA 11: PROPÓSITOS DO DOUTORADO EM FUNÇÃO DO GRAU DE EXPERIÊNCIA DOS EXAMINADORES.....	160
FIGURA 12 : CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS DOS PROPÓSITOS DO MESTRADO .....	162
FIGURA 13: PROPÓSITOS DO MESTRADO.....	164
FIGURA 14: CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS PROPÓSITOS DA DEFESA DE DOUTORADO E DE MESTRADO .....	165
FIGURA 15: CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS ITENS AVALIADOS NA DEFESA DE DOUTORADO E DE MESTRADO .....	167
FIGURA 16: CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE TESE.....	170
FIGURA 17: CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A TESE SEGUNDO A EXPERIÊNCIA COMO EXAMINADOR .....	178
FIGURA 18: CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO ....	181

FIGURA 19: CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A DISSERTAÇÃO SEGUNDO A EXPERIÊNCIA COMO EXAMINADOR .....	186
FIGURA 20: CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS ITENS CONSIDERADOS NA INTERPRETAÇÃO DE ORIGINALIDADE.....	188

# LISTA DE TABELAS

TABELA 2: GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS PROPÓSITOS DO DOUTORADO .....	157
TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DO GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS PROPÓSITOS DO DOUTORADO .....	158
TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DO GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS PROPÓSITOS DO DOUTORADO PELO GRAU DE EXPERIÊNCIA DOS EXAMINADORES .....	161
TABELA 5: GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS PROPÓSITOS DO MESTRADO .	162
TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DO GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS PROPÓSITOS DO MESTRADO .....	163
TABELA 7: DISTRIBUIÇÃO DO GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS PROPÓSITOS DO MESTRADO PELO GRAU DE EXPERIÊNCIA DOS EXAMINADORES .....	165
TABELA 8: GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS PROPÓSITOS DA DEFESA DE DOUTORADO E DE MESTRADO .....	166
TABELA 9: DISTRIBUIÇÃO DO GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS ITENS AVALIADOS NA DEFESA DE DOUTORADO E DE MESTRADO .....	168
TABELA 10: GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS ITENS AVALIADOS NAS DEFESAS DE DOUTORADO E DE MESTRADO .....	168
TABELA 11: GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE TESE .....	170
TABELA 12: DISTRIBUIÇÃO DO GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE TESE.....	176
TABELA 13: DISTRIBUIÇÃO DO GRAU DE HOMOGENEIDADE DOS CRITÉRIOS AVALIADOS NA TESE SEGUNDO A EXPERIÊNCIA COMO EXAMINADOR .....	177
TABELA 14: GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO .....	181



TABELA 15: DISTRIBUIÇÃO DO GRAU DE HOMOGENEIDADE NA INDICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO .....	185
TABELA 16: DISTRIBUIÇÃO DO GRAU DE HOMOGENEIDADE NOS CRITÉRIOS AVALIADOS NA DISSERTAÇÃO SEGUNDO A EXPERIÊNCIA COMO EXAMINADOR.....	187
TABELA 17: GRAU DE HOMOGENEIDADE NOS ITENS CONSIDERADOS PARA A INTERPRETAÇÃO DE ORIGINALIDADE.....	188
TABELA 18: DISTRIBUIÇÃO DO GRAU DE HOMOGENEIDADE NOS ITENS CONSIDERADOS PARA A INTERPRETAÇÃO DE ORIGINALIDADE.....	190

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Motivação

Ao iniciar a investigação sobre teses e dissertações, pretendia analisar a qualidade desses tipos de trabalho sob a ótica metodológica. Buscava descobrir o que eram esses trabalhos, que critérios eram utilizados para analisá-los e avaliá-los e quem os havia estipulado. Haveria critérios específicos para avaliar teses e dissertações na Engenharia de Produção? Ou seriam os critérios de qualidade de tais trabalhos os mesmos para todas as áreas do conhecimento?

Essas questões surgiram a partir de minha experiência acadêmica e profissional<sup>1</sup>, no acompanhamento no desenvolvimento de teses e dissertações e pelas observações durante suas defesas perante as bancas de avaliação. Neste segundo contexto, percebe-se ampla variedade de critérios utilizados na avaliação e, às vezes, divergências entre os examinadores no julgamento da qualidade de um mesmo trabalho.

Todavia, à medida que as pesquisas bibliográficas progrediam, passei a compreender que dissertações e teses não são um fim em si mesmas. Elas são o ápice de um esforço empreendido durante vários anos<sup>2</sup>, o produto de um processo bastante exigente e complexo que está envolto em diversos obstáculos e que compreende a própria aprendizagem durante os cursos de mestrado e doutorado. (DENICOLO, 2003; VELOSO; VELHO, 2001). Entretanto, tal processo, em que há um alto investimento emocional, de tempo, de recursos financeiros e de pessoas, é avaliado de uma forma não muito clara, basicamente subjetiva, merecendo por toda sua relevância ser mais bem compreendido e desvendado.

Analisar a qualidade de teses e dissertações somente por seus critérios metodológicos parece não ser exatamente o que ocorre nas avaliações. Além disso, a

---

<sup>1</sup> Durante mais de cinco anos, desde de 1998, tenho me dedicado ao trabalho de tutoria de orientação de mestrado e contribuído com o desenvolvimento de teses de doutorado, entre as quais duas receberam prêmios nacionais em concursos de teses (CRUZ, 2001; TORRES, 2002).

<sup>2</sup> Especialmente no doutorado, cujo prazo de conclusão pode variar em média de três a cinco anos e meio, em casos excepcionais até sete anos. (VELOSO; VELHO, 2001)

análise metodológica, apesar de imprescindível na busca da qualidade, muito possivelmente não leva em consideração outras características intrínsecas aos cursos de mestrado e doutorado. Características tais quais a aprendizagem para a pesquisa; o processo de orientação; formação de bancas de defesa e as possíveis pressões sofridas pelo examinador. Ainda, a análise metodológica, quando aponta critérios para avaliação, como por exemplo a contribuição ao conhecimento gerado pela pesquisa, muitas vezes, não explora suas diversas interpretações<sup>3</sup>.

Portanto, preparar-se para ser um doutor ou mestre e fazer uma tese ou dissertação exige muito mais do que seguir um manual metodológico, apesar de sua indiscutível relevância. A tarefa está muito além do que seguir os preceitos do método científico, que nos dias atuais não é mais nem único, nem inquestionável. Muito pelo contrário, diz-se que se pode fazer uso de tantos métodos quanto se queira, e a ciência já não é mais a senhora absoluta das verdades indiscutíveis, embora ainda seja o caminho que pretende apresentar respostas mais objetivas e das quais se podem levantar questionamentos lógicos para avançar o conhecimento. Mas isso é uma outra discussão, importante, porém que foge ao escopo deste estudo..

O que importa destacar aqui é que, para formar um mestre ou doutor, com sua dissertação ou tese, é necessário, porém não suficiente, seguir um conjunto de regras pré-determinadas. Há de se considerar, neste processo, muitas de suas peculiaridades e, quanto mais obscuro este for, ou seja, sujeito às mais diversas interpretações, mais difícil será produzir um julgamento justo de seus resultados.

Neste contexto, além das características específicas que envolvem o desenvolvimento e avaliação de dissertações e teses e uma discussão sobre os propósitos atuais de mestrados e doutorados, questões referentes às atuais avaliações institucionais desses cursos, realizadas por órgãos reguladores, cujas avaliações também incluem a análise de teses e dissertações, são abordadas, nesse estudo, em caráter marginal. Tal tópico objetiva apresentar as discussões que têm ocorrido em âmbito nacional e enfatizar

---

<sup>3</sup> Expressa o caráter polissêmico associado a alguns critérios de qualidade, como originalidade.

a divergência de opiniões quanto ao novo processo de avaliação que tem sido imposto à pós-graduação brasileira.

Ainda que abordado em caráter secundário, considera-se que toda contribuição para discussão de assunto tão complexo e abrangente é relevante na busca de entendimento e da qualidade tão almejada. Dessa forma, inicia-se a apresentação das discussões por uma breve investigação das pesquisas já realizadas sobre qualidade em educação no Brasil, seguindo-se para qualidade na pós-graduação *stricto sensu*. Sendo o foco principal deste estudo, serão apresentadas as pesquisas e discussões mais recentes sobre mestrados e doutorados e suas dissertações e teses.

## **1.2 Contextualização e problemática**

Falar em qualidade em educação é lugar comum na universidade. Um dos lemas mais exaltados é “Universidade Pública e Gratuita de Qualidade”. No entanto, ainda parece não haver um real entendimento do que seja tal “qualidade”.

Desde a década de 1960, quando se iniciou a expansão desordenada do ensino superior nas universidades brasileiras, tem-se buscado a qualidade. Porém, apenas recentemente é que se instalou efetivamente a necessidade de se institucionalizá-la, momento em que ela se estabelece como um expressivo problema institucional e social (SCHWARTZMAN, 1992 apud MONTEIRO, 1996).

Na revisão bibliográfica sobre “A interpretação da Qualidade no Ensino Superior” realizada por Monteiro (1996), que explora a influência da aposentadoria docente na qualidade de programas de pós-graduação, destacam-se estudos que apontam para o pouco conhecimento e informação acerca da qualidade nas instituições de ensino superior (TRIGUEIRO, 1994); para a necessidade de “definir a qualidade”, não apenas quantificando-a, mas qualificando-a (BUARQUE, 1994); para a falta de sentido unívoco de “qualidade na educação”, reflexo direto de pensar-se qualidade no ensino superior (DIAS LOPES, 1994); e para o caráter inter e transdisciplinar do tema, cujo sistema de valores reporta-nos a uma escolha “inegavelmente política, ideológica e cultural”, assim subjetiva e que varia no tempo e no espaço (DIAS SOBRINHO, 1995).

Esses estudos permitem observar os problemas existentes quando se aborda a questão da qualidade em educação de um modo geral. Sendo o mais relevante para este estudo, a falta de sentido unívoco para o conceito de qualidade, associado à idéia de que qualidade depende de quem está avaliando (PHILLIPS; PUGH, 2000; POLE, 2000; MADSEN, 1992). Este estado de coisas reflete um tema cuja compreensão, envolta em subjetividades, é ainda incipiente. Em geral, não há indicação clara de critérios utilizados para a determinação e avaliação da qualidade da educação e, quando são indicados, tais critérios são questionáveis tanto pelas possíveis interpretações a eles atribuídas, quanto por não contemplarem as suas diversas dimensões de análise.

Essas mesmas dificuldades estendem-se à discussão da qualidade na pós-graduação e, em especial, à qualidade de dissertações e teses. As principais pesquisas sobre essa questão têm enfatizado: à análise da demanda por pessoal pós-graduado (BEVILACQUA; GUTIERREZ; BEVILACQUA, 1996); a necessidade de produzir referenciais e critérios mais detalhados e transparentes para o desenvolvimento e avaliação da pós-graduação; a discussão sobre os propósitos de mestrados e doutorados, bem como a clarificação desses propósitos em termos de objetivos e habilidades em preparar estudantes para a pesquisa, em contraste com sua utilidade para profissões extra-acadêmicas (DENICOLO, 2003; FRAME; ALLEN, 2002; SEVERINO, 2002; HOLBROOK et al., 2002; LILJEGREN, 1998; POLE, 2000); o processo de elaboração, orientação e avaliação de teses e dissertações (DENICOLO, 2003; POWELL; GREEN, 2003; LOVAT et al., 2001; MULLINS; KILLEY; MACHADO, 2002; MOURA CASTRO, 2002; VELLOSO; VELHO, 2001; BIANCHETTI, 2002; WINTER et al, 2000); os fatores que influenciam os estudantes e seus índices/taxas de conclusão de curso, e tempo ideal de duração dos cursos (SAVIANI, 2002; LATONA; BROWNE, 2001, VELLOSO; VELHO, 2001; FRIGOTTO, 1997; WARDE, 1997); e, finalmente, às discussões sobre avaliações institucionais e sua influência na qualidade da produção de teses e dissertações (BIANCHETTI, 2002; GHIRARDELLI JR, 2002; MORAES, 2002; SAVIANI, 2002; SEVERINO, 2002; ZAPELINI, 2002; FÁVERO, 1998; WARDE, 1997).

Os **propósitos do doutorado e mestrado** têm sido tema de discussões de governos, por intermédio de órgãos reguladores e de instituições acadêmicas e de

financiamento, indústrias e pesquisadores, principalmente em âmbito internacional (DENICOLO, 2003; VELHO, 2003; LOVAT et al., 2002; MULLINS; KILLEY, 2002; SEVERINO, 2002; LATONA; BROWNE; 2001; VELLOSO; VELHO, 2001; WRIGHT; COCHRANE, 2000; POLE, 2000; WINTER et al., 2000; JOHNSTON, 1999; LILJEGREN, 1998; GAZOLA, 1996; CLARK, 1993).

Nesses estudos tem sido demonstrada a expansão da pós-graduação e a preocupação com o aumento de demanda associado à garantia de manutenção da qualidade, situação em que as relações, os objetivos e a significância dos cursos, em especial do doutorado, são colocados em evidência. A expansão da pós-graduação e seus objetivos e de sua significância têm sido atribuídas ao interesse crescente de diversos setores da sociedade, além da academia (VELHO, 2003; LILJEGREN, 1998; CLARK, 1993). Conseqüentemente, as discussões em torno do propósito do doutorado quanto às habilidades esperadas dos futuros doutores e das pesquisas a serem realizadas são também resultado do aumento do interesse e da demanda da sociedade (VELHO, 2003; POLE, 2002; CLARK, 1993).

Uma das características mais marcantes da sociedade atual é sua demanda por conhecimento continuado. Exige-se dos profissionais um constante processo de atualização e de aprendizagem e, um dos meios para essa atualização é a pós-graduação. Assim, o mercado de trabalho, dos mais diversos setores, começa a pressionar a academia a repensar seu papel como formadora de pesquisadores e fornecedora de conhecimento; e, principalmente, repensar o significado e a relevância do conhecimento que tem sido produzido em seus cursos de pós-graduação (CLARK, 1993).

Diante desse desafio, os propósitos de mestrados e doutorados são colocados em xeque, ainda mais quando suas próprias definições “clássicas” – formação para a pesquisa, produção de conhecimento original e contribuição à área de estudo – são vagas, gerais, sujeitas à multiplicidade de interpretações e dependentes de quem as está analisando (PHILLIPS; PUGH, 2000; POLE, 2000, MADSEN, 1992). Além disso, a experiência dos estudantes sugere que tais definições permanecem contestáveis (POLE, 2000).

Considerando o contexto brasileiro, há **duas correntes opostas** para os propósitos da pós-graduação. A primeira considera que a única justificativa de valor para a existência da pós-graduação é a sua destinação à produção de conhecimento, mediante pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores, e que, por esta razão, não há sentido em falar de uma pós-graduação *stricto sensu* puramente profissionalizante. Neste contexto, por exemplo, o mestrado profissionalizante é visto como uma “deturpação do sentido qualitativo de um curso de pós-graduação *stricto sensu*” por buscar finalidades fundamentalmente diferentes do conceito clássico de fazer pesquisa e produzir conhecimento novo, e não apenas de transmiti-lo, o que ocorreria no mestrado profissionalizante (HAGUETTE, 2002; SAVIANI, 2002; SEVERINO, 2002, p. 67).

Outra corrente, em maior sintonia com as tendências dos debates internacionais, e também preocupada com a qualidade da pós-graduação *stricto sensu*, alerta para a rigidez dos modelos e paradigmas da pós-graduação brasileira. Segundo esta corrente, não há total clareza quanto aos objetivos e propósitos para cada um dos níveis de formação da pós-graduação brasileira. Esta análise decorre da observação do superdimensionamento do mestrado exigido por alguns programas, em que há excessivo número de créditos a serem cumpridos, muitas disciplinas obrigatórias, exames de qualificação excessivamente abrangentes, o que configura modelos conservadores, pouco atentos às demandas atuais do mercado de trabalho (VELHO, 2003; VELLOSO; VELHO, 2001; GAZOLLA, 1996).

Internacionalmente, apesar das tendências para a busca de uma maior confluência da pós-graduação com o mercado de trabalho, observa-se também essa dicotomia de perspectivas. Entretanto, como comenta Warde (2002) em seu artigo que relata os debates sobre a pós-graduação nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, a discussão nestes centros, ao contrário do Brasil, tem se concentrado mais no grau de doutorado. A autora sugere que isso seja decorrência de o mestrado, nestes países, já ter respondido às demandas do mercado e se adequado a elas.

Nesse contexto, Liljegren (1998) destaca as posições dicotômicas ao afirmar que alguns setores da sociedade, em especial da indústria, têm questionado a utilidade dos programas atuais de doutorado para propósitos não-acadêmicos e propõe doutorados profissionais como um grau distinto dos doutorados exclusivamente de pesquisa. Porém,

ressalta que alguns autores afirmam que formas alternativas para a educação de doutorado podem ser um grande risco à sua qualidade, principalmente se forem feitas muitas modificações aos seus propósitos, além daqueles atualmente considerados pela academia.

Nacional ou internacionalmente, pode-se concluir que essas duas correntes revelam a necessidade de estudos mais detidos que busquem, à luz da multiplicidade de mudanças e desenvolvimentos que estão ocorrendo atualmente na pós-graduação, clarificar as ambigüidades e aprofundar o grau de entendimento das definições. Assim, tornando mais explícitos quais são e quais deveriam ser os objetivos e propósitos de mestrados e doutorados, buscando obter maior transparência em relação ao processo de formação, qualificações e habilidades específicas esperadas, e à relevância do conhecimento produzido (DENICOLO, 2003; WARDE, 2002; POLE, 2000).

Os propósitos e objetivos para mestrados e doutorados deveriam, também, ter a finalidade de atender às exigências de seus maiores interessados, os estudantes, e dos demais envolvidos que se preocupam em produzir cursos dentro de padrões de qualidade. Qualidade essa que deve se fundamentar em critérios claros e que representem um consenso entre seus pares (POLE, 2000).

Associado ao debate em relação ao propósitos e objetivos de mestrados está a discussão em torno do processo de elaboração, orientação e avaliação desses graus de formação. Tais aspectos têm sido objeto de interesse de pesquisadores e referem-se, também, às habilidades necessárias que o aluno deve desenvolver para a produção do trabalho escrito, onde deve demonstrar sua capacidade para analisar, interpretar e sintetizar informações, o incentivo ao desenvolvimento de uma vida científica expandida<sup>4</sup>, além de estimular a preocupação com a divulgação do conhecimento produzido em seu curso. Apesar da importância para a qualidade global dos cursos, os autores têm argumentado que tais aspectos não têm recebido a devida atenção por parte dos pesquisadores (DENICOLO, 2003; POWELL; GREEN, 2003; BIANCHETTI, 2002; SEVERINO, 2002; LOVAT et al., 2001; MACHADO, 2002; MOURA CASTRO, 2002;

---

<sup>4</sup> Refere à participação, com ou sem publicação, em eventos científicos, como workshops, congressos e conferências.



MULLINS; KILLEY, 2002; TARGINO; GARCIA, 2000; MARCHINI; LEITE; VELASCO, 2001; VELLOSO; VELHO, 2001; MEADWOS, 1998; COUNCIL Of GRADUATE SCHOOLS, 2003).

O processo de avaliação de grau<sup>5</sup> tem sido foco de intensas pesquisas da comunidade científica internacional, em contraste com a situação nacional, onde não há efetivamente pesquisas e os debates ainda são genéricos em torno do assunto. Dentro do processo de avaliação têm interessado aos pesquisadores internacionais investigar especificamente o que deve ser considerado na avaliação de grau, se o processo de formação do aluno – seu desenvolvimento como um pesquisador – ou se apenas o produto final resultante dessa formação, as dissertações e teses (DENICOLO, 2003; POWELL; GREEN, 2003; HOLBROOK et al., 2002; MULLINS; KILEY, 2002; LOVAT et al., 2001; POLE, 2000).

As dissertações e as teses são o ápice dos cursos de mestrado e doutorado respectivamente, e têm importância fundamental na avaliação de sua qualidade. São o atestado último da efetividade do programa de pós-graduação ao qual os candidatos estão submetidos. A avaliação destes trabalhos têm, assim, assumido caráter determinante na avaliação de mestres e doutores, a ponto de se confundirem com o próprio curso – “fazer um doutorado é fazer a tese”<sup>6</sup>, única e exclusivamente. A questão que tem sido levantada é se tal concepção reflete justa e efetivamente a aprendizagem tão rica de um mestrado ou doutorado.

Essa realidade tem gerado discussões acerca do foco da avaliação: se no processo ou no produto. Nesse contexto se a avaliação for orientada ao produto, então o que pode ser considerado como **formato tradicional e seqüencial** da tese é desejável e aceitável. São os trabalhos que seguem a seqüência: origem do problema, revisão de literatura, refinamento das perguntas, metodologia do estudo, implementação do estudo, resultados, análise, implicações e conclusões (DENICOLO, 2003). Refere-se à tese ou à dissertação

---

<sup>5</sup> O processo de avaliação de grau, neste trabalho é designado como o conjunto de duas ações: a) a leitura e avaliação prévia, pelos examinadores, da tese ou dissertação e b) a avaliação realizada durante a defesa pública.

<sup>6</sup> O mesmo se aplica ao mestrado.

que segue os padrões do relatório científico tradicional, configurando-se na única evidência avaliada da formação.

Se, contudo, o foco for no desenvolvimento do pesquisador, então teses e dissertações devem elucidar o desenvolvimento interativo do conhecimento adquirido pelo aluno. Nesse caso são levadas em consideração como as dificuldades metodológicas foram tratadas, quais as publicações e participações em encontros científicos realizadas durante o curso, qual foi a contribuição mais importante do curso para o aluno, e assim por diante. Enfim, essa abordagem analisa o trabalho final com um reflexo da experiência vivenciada pelo aluno (DENICOLO, 2003).

Ainda em torno da avaliação, tomada como um tópico de qualidade, alguns estudos questionam a ausência de normas e critérios a serem adotados nas avaliações dos exames de grau, enfatizando a necessidade de uma abordagem comum e transparente a ser adotada nas diversas instituições. Para os autores (POWELL; GREEN, 2003; TINKLER; JACKSON, 2001; JOHNSTON, 1997), tal deficiência resulta em um quadro de avaliação confuso e desordenado nas universidades<sup>7</sup>. Essa confusão reflete-se especialmente nas bancas de defesa, nas quais é identificada grande variedade de procedimentos para o processo de avaliação, evidenciando a inexistência de fórmulas e falta de consenso para os exames de mestrado e doutorado.

A dificuldade em se apresentar uma fórmula única para os exames de mestrado e doutorado pode ser considerada reflexo da impossibilidade de se definir de forma burocrática o que se constitui um doutorado ou mestrado, uma tese ou dissertação (MOURA CASTRO, 2002; PHILLIPS; PUGH, 2000; MADSEN, 1999). Velloso e Velho (2001) observaram, a partir de sua pesquisa com coordenadores de mestrado em todo o Brasil, a dificuldade de se estabelecer o que deve ser exigido das dissertações, em função das diferentes interpretações dos propósitos de tais cursos. E, seguindo uma tendência internacional, a comunidade acadêmica nacional questiona a exigência de dissertação como trabalho de conclusão para o mestrado. Alternativas têm sido sugeridas e utilizadas, porém sendo recente a discussão, as divergências de opinião ainda predominam.

---

<sup>7</sup> Estes estudos têm sido desenvolvidos especialmente no Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia.

Ter ou não a dissertação como elemento fundamental do processo de avaliação do mestrado influencia significativamente o modo de avaliar. Embora ambos os lados apresentem forte argumentação em sua defesa, demonstrando ainda muito fôlego para as discussões, o importante é que além de bons argumentos, a comunidade acadêmica ampare-se em pesquisas que expressem os anseios e a realidade das pós-graduações.

Com relação aos procedimentos e critérios utilizados, observa-se que, embora mostrem consistência considerável em algumas características utilizadas para avaliações de dissertações e teses, os examinadores apresentam grandes variações em outras (LOVAT et al., 2001). De forma complementar, em sua pesquisa, Denicolo (2003) relata que opiniões a respeito do curso de doutorado expressa por examinadores de áreas correlatas, ou que até trabalham juntos, indicam que há baixo grau de consenso sobre os critérios para avaliação e sobre as interpretações de tais critérios, das regulamentações e procedimentos estipulados pelas instituições<sup>8</sup> que conferem o grau. Fazendo um paralelo entre publicações científicas e teses e dissertações, poder-se-ia comparar os resultados obtidos por Bertero, Caldas e Wood Jr. (1998) com os de Denicolo (2003) e Lovat e seus colegas (2001). Os primeiros constataram que a heterogeneidade quanto aos critérios de avaliação e suas interpretações é também dominante quando referees nacionais avaliam publicações científicas na área da Administração.

Aprofundando a questão da falta de consenso, Holbrook et al. (2002) destaca que ainda não foram realizadas investigações que explorem em maiores detalhes os significados dos critérios que são realmente usados para uma análise mais apurada das diferenças na qualidade entre as dissertações e entre as teses.

Lovat et al. (2001) têm interpretado as dificuldades dos examinadores em expressar os critérios que utilizam como um possível reflexo do desconhecimento ou inabilidade para articular o que deve ser avaliado nos níveis de aprendizagem de mestrados e doutorados, refletidos em suas dissertações e teses. Tal interpretação é corroborada pela pesquisa de Denicolo (2003), que averigua que o “nível de insegurança” dos examinadores sobre seu conhecimento quanto aos padrões gerais de avaliação é alto.

---

<sup>8</sup> Instituições internacionais.

A conclusão geral de tais estudos é que a qualidade atribuída às dissertações e teses depende muito mais da instituição onde a avaliação é realizada, do apoio e preparação para a submissão e re-submissão dos trabalhos que eles recebem de seus orientadores, do que da qualidade absoluta do trabalho submetido. Além disso, é possível ainda constar que não existe uma maneira única de avaliar e que as avaliações são completamente dependentes dos examinadores e sujeitas às suas diferentes interpretações.

Conseqüentemente, qualquer análise sobre a qualidade de teses e dissertações avaliadas deve ser muito cuidadosa, uma vez que não existe homogeneidade no processo e assim, torna-se bastante tendenciosa qualquer crítica aos resultados das avaliações produzidas pelas bancas examinadoras. Possivelmente existam algumas linhas ou tendências que determinem estilos de avaliação, mas, no Brasil, não existem pesquisas elucidando essa questão.

Sobre os aspectos do processo de formação de mestres e doutores, Bianchetti (2002, p.172) afirma que a orientação não tem recebido a devida atenção da parte dos pesquisadores. “É como se o escrever e o orientar fossem inerentes, pressupostos ao que fazer dos pós-graduandos e seus professores [...] atividades que não precisariam ou não demandariam pesquisas particularizadas”<sup>9</sup>.

De maneira geral, as pesquisas relacionadas à pós-graduação realizadas no Brasil ainda focam nas instituições, isto é, investigam questões relacionadas aos cursos de mestrado e doutorado sob o ponto de vista dos programas de pós-graduação (NIEDERAUER, 2002; ZAPELINI, 2002; FÁVERO, 1998; CARVALHO; SPAGNOLO, 1996; GAZOLLA, 1996; MONTEIRO, 1996).

Especificamente dentro da Engenharia de Produção, encontra-se o estudo realizado em 1993 que trata do estado e papel da ciência e tecnologia, a partir das potencialidades do ensino de pós-graduação e pesquisa para a Engenharia no Brasil (CARNEIRO JR., 1993).

---

<sup>9</sup> Encontraram-se pesquisas sobre o processo de orientação e sobre a questão da escrita de teses e dissertações, porém, estando fora do escopo principal deste trabalho, elas não serão apresentadas.

A pesquisa desenvolvida por Monteiro (1996) investigou como a qualidade da pós-graduação é influenciada pela aposentadoria de seus docentes. Entre as dimensões investigadas, o autor verificou que a produção científica foi o fator mais influente para observar a qualidade de cursos de mestrado e doutorado. A partir desses resultados, ressalta-se que o local natural de produção científica no Brasil é em seus programas de pós-graduação e que uma boa parte desta produção é realizada pelos mestrandos e doutorandos em suas dissertações e teses. Mais uma evidência da importância de tais trabalhos.

Buscando analisar os aspectos metodológicos da produção científica, embora não diretamente focado em mestrados e doutorados, Bertero, Caldas e Wood Jr. (1998) investigaram quais são os critérios prescritos e quais os critérios realmente utilizados para avaliar artigos científicos na área de Administração no Brasil. Os autores observaram uma dicotomia entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado quando são avaliados os trabalhos científicos.

É possível, a partir desses resultados, levantar algumas hipóteses quanto às avaliações de dissertações e teses. Se já existem dificuldades em se estabelecerem critérios homogêneos para a avaliação de artigos científicos, que, uma vez submetidos às revistas científicas, deveriam se adequar à sua linha editorial, o que dizer dos critérios de avaliação de dissertações e teses que, *a priori*, não têm pressupostos de exigência consensualmente definidos? Considerando que fazer uma tese ou dissertação exige muito mais do que seguir um manual metodológico, embora sua indiscutível relevância, qual o procedimento e que critérios devem ser seguidos para o desenvolvimento de tais trabalhos? Com certeza a resposta não está apenas em seguir os preceitos do método científico indicados nos livros de metodologia científica.

Deste modo, buscando uma perspectiva mais ampla, encontra-se a coletânea de pesquisas e artigos apresentados no livro *A Bússola do Escrever: Desafios e Estratégias na Orientação de Teses e Dissertações* (BIANCHETTI; MACHADO, 2002). A importância desse trabalho está exatamente em mostrar uma outra perspectiva da produção do conhecimento e sua avaliação, aqui especificamente relacionada à produção de teses e dissertações. Nessa perspectiva o elemento humano fica mais em evidência e

busca-se compreender outras dimensões envolvidas na produção desses trabalhos, além de suas dimensões metodológicas. Esta referência também merece destaque quando vista como uma das únicas produções nacionais, atual e específica, sobre o assunto teses e dissertações.

O que pode ser averiguado das pesquisas, estudos e discussões relatados é que o consenso no entendimento sobre os propósitos de mestrados e doutorados fica prejudicado pelas próprias “definições” de tais cursos, que englobam generalidades e subjetividades difíceis de serem compreendidas, exatamente por estarem abertas à diversas interpretações. Hoje, o consenso sobre propósitos, ao menos em esfera internacional, refere-se ao fato de que o doutorado já não serve mais exclusivamente à carreira acadêmica, e sim à toda a comunidade (FRAME; ALLEN, 2002).

Todavia, essa conclusão não é suficiente para esclarecer os demais aspectos relacionados à avaliação de mestrados e doutorados. As pesquisas revelaram que o consenso sobre critérios para avaliação nos exames de grau recai sobre níveis muito gerais e, portanto, não fornecem informações suficientes para orientar uma linha de avaliação. A literatura e a observação das avaliações de bancas de defesa de mestrado e de doutorado explicitam a profunda complexidade desse processo de formação e de sua avaliação, cuja complexidade deriva da subjetividade envolvida em cada etapa do processo. Com decisões dependentes basicamente da interpretação de cada envolvido no processo, o consenso encontrado, de modo geral é raro e, quando ocorre, recai sobretudo em níveis mais gerais.

Não obstante, fica clara a preocupação dos envolvidos em se estabelecer um consenso mínimo, a fim de obter maior consistência e responsabilidade nos procedimentos e avaliação dos exames de mestrado e doutorado. Assim, contribuindo para uma avaliação mais justa e coerente, melhorando as condições dos estudantes de pós-graduação e de seus cursos e tornando as instituições mais sensíveis às demandas por clareza de objetivos solicitada pelos estudantes.

Em resumo, as atuais discussões e pesquisas sobre o tema mestrado e doutorado, juntamente com a vivência do dia-a-dia das pós-graduações evidenciam a necessidade de pesquisas teórico-empíricas para uma busca mais efetiva e clara da qualidade. Sendo a

qualidade basicamente dependente de quem a está avaliando, para que haja maior clareza e correção nos processos de avaliação, é necessário que se verifique quais são as características mais valorizadas nas avaliações e, a partir delas, que se busque estabelecer um consenso mínimo para o processo.

Conquanto se observe a preocupação em busca de maior clareza e grau de entendimento sobre o assunto, qualquer apoio que se queira estabelecer para orientadores, examinadores e alunos será inadequado enquanto a confusão e a diversidade permanecerem. O desenvolvimento de pesquisas empíricas pode contribuir com efetividade para uma melhor compreensão dos diversos aspectos subjetivos (propósitos, orientação, desenvolvimento de dissertações e teses e avaliação) que são subjacentes aos mestrados e doutorados conduzindo a busca mais efetiva e clara da qualidade.

O desafio final é desenvolver uma avaliação transparente, equilibrada e justa, na qual a diversidade do produto e do processo de mestrados e doutorados seja reconhecida e valorizada. Partindo dessa perspectiva, é possível estabelecer as perguntas de pesquisa que permeiam este trabalho. Considera-se que elas refletem as dúvidas básicas relacionadas às diversas questões discutidas acima e buscam estabelecer uma discussão sobre o tema, contribuindo para uma melhor compreensão do assunto. Trata-se, portanto, de um primeiro passo na busca por diretrizes mais claras para permear o processo de acompanhamento e avaliação de mestrados e doutorados.

Assumem, então, relevância duas questões:

**a) qual a percepção de orientadores e examinadores de quais são os propósitos do mestrado e do doutorado?** A análise desta questão é essencial para se verificar qual a compreensão que orientadores e examinadores têm do que sejam os objetivos de mestrados e doutorados. A partir dessa compreensão é que eles determinam os critérios a serem utilizados, tanto para orientar quanto para avaliar; e

**b) quais são os critérios que orientadores e examinadores prescrevem para avaliação nos exames de mestrado e doutorado?** A importância desta questão está diretamente relacionada à discussão sobre a qualidade de dissertações e teses, e também do que é esperado como formação de mestres e doutores. Os critérios pessoais utilizados na avaliação é que determinam a qualidade de um trabalho para cada examinador. A basear-

se pelas referências levantadas e pela observação de bancas de defesa, esses critérios podem variar tanto em número, quanto na interpretação atribuída a eles.

A partir dessas questões, pode-se levantar as seguintes proposições:

- a) há multiplicidade de interpretações sobre os propósitos de mestrados e doutorados formalmente estabelecidos e tais interpretações estão apoiadas em critérios pessoais e/ou subjetivos.
- b) há variedade de critérios prescritos para avaliar teses e dissertações;
- c) há diversidade de interpretações dos critérios prescritos.

Assim, a qualidade dos **resultados finais** de mestrados e doutorados – **formação de pesquisadores e teses e dissertações** – é um atributo **subjetivo**, dependente da interpretação dos propósitos de mestrados e doutorados, dos critérios e interpretações desses critérios utilizados nas avaliações realizadas nos exames de tais graus.

### 1.3 Objetivo geral

Identificar e analisar critérios utilizados nas avaliações de grau de mestrados e de doutorados.

### 1.4 Objetivos específicos

- Identificar quais os critérios formais prescritos na literatura para definir mestrado e doutorado;
- identificar quais os critérios formalmente estabelecidos na literatura para avaliar os exames de grau de mestrado e doutorado;
- investigar o que a literatura define como teses e dissertações;
- analisar quais são os critérios prescritos pelos examinadores do Programa de Engenharia de Produção/UFSC para avaliar as dissertações e teses;
- identificar quais são os critérios prescritos pelo examinadores do Programa de Engenharia de Produção/UFSC para avaliar os exames de grau de mestrado e doutorado – a defesa pública das dissertações e teses; e



- analisar quão homogênea é a prescrição dos critérios estabelecidos nas respostas dos orientadores e examinadores.
- analisar as interpretações atribuídas aos critérios indicados pelos orientadores e examinadores.

A partir desses objetivos, espera-se contribuir para a reflexão e o debate entre professores orientadores e examinadores, administradores e formuladores de políticas de ciência e tecnologia para a pós-graduação, para que seja possível ampliar a compreensão dos diversos aspectos relacionados ao ensino de mestrado e doutorado, aperfeiçoando os serviços prestados aos alunos e à sociedade.

## 1.5 Justificativa

É inegável a importância da pós-graduação *stricto sensu*, tanto para a formação de professores de ensino superior quanto para a produção de conhecimento técnico e científico. A relevância de se fazerem investigações que ampliem o conhecimento e a compreensão de mestrados e doutorados têm sido amplamente enfocada nas bibliografias nacional e internacional, conforme apresentado na contextualização.

Embora imprescindível para a formação de professores de ensino superior no Brasil, tem sido questionada a capacidade dos programas de pós-graduação de realizar com eficácia esse propósito (GUIMARÃES; CARUSO, 1996.). Outro propósito que pretende a pós-graduação *stricto sensu* é atuar como elemento estratégico fundamental na produção de conhecimento científico e tecnológico, essencial à possibilidade de os países atingirem maior independência tecnológica.

No Brasil, a produção de conhecimento técnico e científico é quase que exclusivamente gerada nos programas de pós-graduação, na maioria das vezes como resultado de pesquisas realizadas nos mestrados e doutorados. Daí a importância destes cursos para a ciência e tecnologia do país. No entanto, análises dos procedimentos e resultados desse importante e complexo processo de formação não têm recebido a devida atenção de pesquisadores, principalmente em âmbito nacional, a despeito da pressão e esforço da comunidade em buscar uma pós-graduação de qualidade internacional.

Conforme evidenciado na seção de contextualização, alguns países preocupados com a qualidade de sua pós-graduação têm realizado pesquisas e aberto discussões a fim de propor diretrizes e até critérios mais homogêneos para uma maior coerência e acuidade nos procedimentos relacionados aos cursos de mestrado e doutorado. Está evidenciado, também, o enorme esforço que tem envolvido não apenas governos e agências regulamentadoras e fomentadoras da pós-graduação, mas toda a comunidade interessada nos resultados da pós-graduação, em especial os pesquisadores diretamente envolvidos com ela – orientadores, examinadores e administradores. Como resultado parcial desse esforço, surgem pesquisas cada vez mais acuradas dos meandros que permeiam o que os pesquisadores têm chamado de “complexo processo”, os mestrados e os doutorados (DENICOLO, 2003; POWELL; McCAULEY, 2002).

Já em âmbito nacional, as pesquisas e discussões em torno da pós-graduação *stricto sensu* têm se concentrado, principalmente, nos processos de avaliação realizados pela principal agência reguladora da pós-graduação nacional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ciente da importância da pós-graduação e da busca pela excelência dos cursos nela produzidos, a Capes têm se empenhado em aperfeiçoar seus processos de avaliação, promovendo pesquisa sobre mestrados e doutorados e debates em torno do assunto. Dentro dessa atmosfera, autores nacionais têm levantado questões cruciais e sérias críticas quanto aos critérios adotados pela agência para avaliar a qualidade na pós-graduação. Pesquisas e discussões nacionais enfatizam:

- a) a necessidade de transparência e fortalecimento das instituições (BALZAN; SOBRINHO, 1995 apud ZAPELINI, 2002);
- b) a busca de um modo exequível de distribuição de recursos, principalmente sob a forma de bolsas de estudo;
- c) a orientação do investimento das agências federais para a formação de recursos humanos de alto nível<sup>10</sup> (FÁVERO, 1998);

---

<sup>10</sup> Neste sentido as agências desempenham a função de balizadora de políticas educacionais relativas à pós-graduação e à universidade, comprometendo-se a produzir um banco de dados permanente de informações sobre a pós-graduação, designada como “memória da pós-graduação brasileira” (FÁVERO, 1998).

- d) conferindo à Capes o papel de legítima agência de supervisão (MORAES, 2002), “comparável aos sistemas de avaliação de países desenvolvidos e o melhor do hemisfério sul” (ZAPELINI, 2002, p.12).

Porém, o que mais se destaca nas discussões nacionais é uma crítica quase que unânime das bases de análise para a avaliação dos cursos pela Capes. Os autores afirmam que essa base é essencialmente quantitativa, desconsiderando muito da complexidade e particularidade de cada instituição, principalmente num país continental como o Brasil, marcado por contrastes (BIANCHETTI, 2002; MORAES, 2002; SAVIANI, 2002;).

Ainda nesse contexto, parece que, apesar de todo o esforço para modificar o processo avaliativo realizado pela agência, as mudanças produzidas não foram capazes de conduzir a avaliação além da dimensão quantitativa, para o nível da dimensão qualitativa. Neste nível seria, então, possível analisar as diferenças substanciais entre os cursos e instituições, destacar a importância da produção científica resultante das pesquisas, teses e dissertações, incluindo aí a análise da importância acadêmica destas últimas, valorizando também as experiências inovadoras e parcerias reconhecidas (FÁVERO, 1998).

Outro aspecto tem merecido atenção nos debates nacionais. Embora a avaliação seja imprescindível na busca pela excelência em qualidade, ela carece de transparência em seu processo, não servindo exatamente para uma classificação justa das instituições, mas sim para premiar ou punir com a distribuição, ou não, de recursos financeiros depois de a avaliação ter sido executada (GHIRARDELLI JR, 2002). Consoante com essa abordagem Krieger (1996) sugere que a avaliação esteja focada mais nos indivíduos, que são os responsáveis pela produção científica dos programas – os pesquisadores-orientadores –, prestigiando a excelência destes por meio de recursos financeiros para suas pesquisas e as de seus alunos (KRIEGER, 1996).

A existência de críticas generalizadas que questionam a qualidade dos cursos de pós-graduação, em especial os que são ministrados fora de série, parecem não contribuir para a evolução da pós-graduação nacional, uma vez que não estão amparadas em nenhuma pesquisa que reflita a realidade, e sim em meras opiniões especulativas. Por outro lado, não é raro tais especulações procurarem desestabilizar novos e desafiadores

esforços, que buscam seguir os desafios e tendências mundiais pela formação continuada. Essas críticas, normalmente expressas de maneira genérica argumentam que essa modalidade de cursos está mais interessada no “ápelo do mercado”, do que preservar o “zelo acadêmico”, conforme afirmou Fensterseifer (2001)<sup>11</sup> em opinião à Revista Infocapes.

Outra crítica destaca os “sérios prejuízos à qualidade da formação oferecida” (FENSTERSEIFER, 2001) em cursos fora de sede e à distância, uma modalidade em franca expansão e já consolidada em diversos países. O rigor científico impõe que essa crítica seja analisada. O que causa assombro e uma sensação de falta de clareza e transparência é que os procedimentos utilizados em tais avaliações não são devidamente explicitados, quando muito, expõem algumas variáveis que não contemplam a magnitude e complexidade da tarefa.

Portanto, é importante que essas críticas sejam colocadas em perspectiva, uma vez que se está questionando a qualidade de mestrados e doutorados. Analisá-los com consistência significa averiguar os resultados obtidos pelos cursos mediante seus “produtos” – a formação de pesquisadores e seus trabalhos de conclusão, entre outros possíveis elementos, como artigos produzidos, participação em grupos de pesquisa, enfim, uma gama de variáveis que devem ser profunda e seriamente avaliadas. A partir dessas variáveis, precisa-se estabelecer comparações entre os resultados dos diferentes programas de mesma área, verificando quais os resultados da formação dos alunos sob critérios semelhantes; por exemplo, estabelecendo critérios mínimos para avaliações de teses e dissertações.

Basicamente, estas são discussões que têm ocorrido em esfera nacional, com algumas pesquisas relacionadas mais aos aspectos institucionais da pós-graduação. A investigação bibliográfica demonstrou que ainda são praticamente inexistentes pesquisas teórico-empíricas relacionadas aos aspectos mais diretamente ligados ao processo e resultados do ensino de mestrados e doutorados.

---

<sup>11</sup> Com relação específica ao Ensino a Distância, que é uma alternativa que amplia o alcance das atividades de formação, o autor sugere que há necessidade de uma séria discussão nacional, para atuar “pro-ativamente e definir

Conforme apresentado na seção Motivação, a segunda razão que me levou a desenvolver o presente estudo foi o resultado do último processo de avaliação de curso realizada pela CAPES no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina onde a “qualidade” foi o termo o balizador das discussões (CAPES, 2001).

A *Comissão Especial* de Avaliação da CAPES teve por objetivo avaliar quantitativa e qualitativamente quesitos tais como a dimensão do programa, a produção intelectual, abrangência de áreas do programa e modelo pedagógico. As informações apresentadas no “Relatório Final” elaborado por essa comissão, bem como as demais informações utilizadas nos trâmites legais da Capes, serviram de subsídios para integrar o processo completo de avaliação para a recomendação da nota a ser atribuída ao Programa.

Entre os quesitos avaliados, o item “teses e dissertações” apresenta importante papel nesse trabalho. Em sua avaliação “qualitativa”, a comissão qualificou as teses e dissertações produzidas no Programa como “muito dispersas e sem uma identidade dos temas com a área da Engenharia de Produção”. A partir dessa constatação, juntamente com a análise de outros itens relacionados ao quesito “teses e dissertações”, a comissão concluiu que a qualidade de tais trabalhos era “*fraca*” (CAPES, 2001).

Há de se fazer duas considerações ao se questionar a qualidade de teses e dissertações. A primeira que a produção técnica e científica brasileira está intensamente concentrada nas pós-graduações das universidades públicas e, portanto, é consequência da política adotada por essas instituições. E a segunda que, entre os objetivos da atual avaliação da Capes está incentivar o aumento da qualidade dos cursos de pós-graduação, principalmente pelo aumento das publicações, em especial em âmbito internacional. Em vista disso, parece que a busca da qualidade na produção técnica e científica gerada pelas dissertações e teses deveria, também, seguir os padrões excelência já consagrados.

Exatamente isso é o que está sendo discutido em profundidade em alguns países que buscam a excelência de sua pós-graduação, mas no Brasil, pelas pesquisas realizadas, constata-se que isso está ainda muito incipiente, a despeito de toda saudável e necessária discussão que tem ocorrido sobre o assunto. Alguns autores já sugerem, ao menos para a avaliação da produção científica dos cursos, sobretudo para a atribuição de notas 6 e 7, “que as diferentes comissões adotem os mesmos padrões ao julgarem a qualidade internacional dos cursos”, uma vez que foi observada ampla heterogeneidade na utilização dos critérios para avaliação de tais publicações. Além dessa questão, os aspectos didático-pedagógicos e o tempo de formação devem ser comparáveis entre as instituições. A pós-graduação deve ser vista como um processo intermediário na formação do pesquisador, e nunca como o seu ápice. Ela é o primeiro passo da carreira universitária do pesquisador e, como tal, deve ser bem definida e mensurável. Portanto, conforme relatado, muitos são os aspectos a ser considerados ao implantar um modelo de avaliação que pretenda ser claro, objetivo, consistente e justo (MARCHINI; LEITE; VELASCO, 2001).

Literatura e prática evidenciam a necessidade de realizar estudos específicos que busquem, principalmente através da investigação dos principais envolvidos nos cursos, alunos, orientadores, examinadores, determinar critérios mínimos tanto para o estabelecimento dos propósitos de mestrados e doutorados quanto para os exames de grau. Uma vez determinados tais critérios, mediante investigações e busca pelo consenso, será possível discutir e propor metas claras e menos subjetivas para alcançar a qualidade.

## 1.6 Estrutura

As questões apresentadas serão discutidas com maior profundidade no próximos tópicos. Neste **primeiro capítulo**, Introdução, apresentou-se as razões que motivaram esse estudo, a contextualização e delimitação da problemática, os objetivos, justificativa e cronograma.

Nos capítulos subseqüentes, apresenta-se a revisão bibliográfica, juntamente com a fundamentação teórica, finalizando com a descrição dos procedimentos metodológicos empregados.

No **Capítulo 2** discorre-se sobre a pós-graduação estrito senso, suas definições, os debates e pesquisas que têm ocorrido na academia e análise dos elementos que compõem as definições.

No **Capítulo 3** discorre-se sobre a nomenclatura que tem sido usada para designar os trabalhos de conclusão de mestrados e doutorados.

As definições de tese e dissertação, juntamente com as discussões em torno dos elementos que as constituem, são abordadas no **Capítulo 4**.

O **Capítulo 5** apresenta uma análise dos critérios que têm sido atribuídos para caracterizar e avaliar teses e dissertações.

No último capítulo da revisão bibliográfica, o **Capítulo 6**, focaliza-se o exame de grau: as avaliações de mestrados e doutorados. Neste capítulo são discutidos como ocorrem esses exames, a importância da defesa pública, como e com quais critérios os examinadores avaliam, além de algumas considerações sobre a composição da banca examinadora.

No **Capítulo 7**, apresenta-se o método de pesquisa adotado, o procedimento para coleta de dados, bem como a descrição de como será realizada a análise dos dados.

No **Capítulo 8** apresenta-se a análise e a discussão dos resultados, com o detalhamento das três etapas da pesquisa de campo: 1) entrevistas em profundidade, 2) refinamento dos dados da entrevista, e 3) questionário.

No **Capítulo 9** a conclusão e as recomendações para trabalhos futuros são detalhadas.

Finalmente no **Capítulo 10** apresentam-se as referências bibliográficas e a bibliografia da tese.

## 2. A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* - MESTRADO E DOUTORADO

A origem da pós-graduação *stricto sensu* equaciona-se com o advento das universidades, na Idade Média (SALOMON, 2001). A importância atual da pós-graduação *stricto sensu* no cenário da ciência, tecnologia e inovação confere complexidade e relevância à sua compreensão. Apesar desse aspecto, apenas recentemente a academia tem focalizado seu interesse de pesquisa nas características, propósitos, significados, idiosincrasias e desafios da pós-graduação *stricto sensu* (POLE, 2000; DENICOLO, 2003). Em países com grande tradição de pesquisa, como os Estados Unidos, esses estudos iniciaram-se há cerca de 40 anos (MADSEN, 1992); na Europa, há menos de 15 anos (DENICOLO, 2003; PHILLIPS; PUGH, 2000). O Brasil inseriu-se mais recentemente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (década de 50) e, por isso, aqui são ainda incipientes as pesquisas e os estudos referentes ao tema.

O interesse quanto à pós-graduação *stricto sensu* foi motivado pela preocupação com a qualidade e pela competição por financiamentos de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Além desses aspectos, também são considerados elementos motivadores a expansão dos candidatos e a existência de diferentes propósitos dos cursos (DENICOLO, 2003). De forma complementar, estudos empíricos sobre taxas de conclusão, programas de treinamento em pesquisa, procedimentos de orientação e de avaliação de grau geraram informações que, em conjunto com os demais elementos citados, reforçaram a necessidade de a pós-graduação *stricto sensu per se* se constituir em um tema relevante de pesquisa.

Com o objetivo de sistematizar e analisar essas questões, esta seção apresenta, inicialmente, as definições e os propósitos da pós-graduação *stricto sensu* de acordo tanto com a literatura internacional quanto com a legislação brasileira. Logo após, focaliza-se a atenção às pesquisas teórico-empíricas sobre o tema desenvolvidas no cenário brasileiro. A partir desse arcabouço, analisam-se os elementos constitutivos das definições e dos propósitos da pós-graduação *stricto sensu*. Por fim, discorre-se sobre o funcionamento dos referidos cursos no contexto brasileiro e apresentam-se as considerações finais da seção.



## 2.1 Definição e propósitos

Entre os vários aspectos relacionados à pós-graduação *stricto sensu*, a questão de seu propósito tem recebido especial atenção, notadamente da literatura internacional. Governos, por meio de seus órgãos reguladores, instituições acadêmicas e de financiamentos, assim como indústrias e pesquisadores, representam o locus da pesquisa e discussões acerca dessa questão (DENICOLO, 2003; VELHO, 2003; LOVAT, 2002; MULLINS; KILEY, 2002; LATONA; BROWNE; 2001; POLE, 2000; WRIGHT; COCHRANE, 2000; JOHNSTON, 1999; LILJEGREN, 1998; CLARK, 1993). Esses estudos evidenciam a expansão da pós-graduação e a preocupação com o aumento de demanda, associadas à garantia de manutenção da sua qualidade, onde as relações, os objetivos e a significância, em especial do doutorado, são colocados em evidência.

A discussão em torno dos propósitos do doutorado tem como base subjacente as demandas das sociedades industriais e pós-industriais, nas quais o conhecimento é capital e fazer pesquisa não se configura mais em uma atividade acadêmica, mas comum a diversos setores da sociedade, incluindo indústria, governos, militares e setores sem fins lucrativos. É nesse contexto que os questionamentos sobre o papel e o significado da pós-graduação como fornecedora de conhecimento baseado em pesquisa e sobre o significado de tal conhecimento adquirem especial relevância (CLARK, 1993; SEVERINO, 2000). De forma complementar, a assertiva de que a pós-graduação *stricto sensu* (especialmente o doutorado) está gradativamente perdendo sua importância como a principal via para a produção de conhecimento altamente especializado, tem aberto um novo campo para discussões acerca de seus propósitos (POLE, 2000). Com relação a esse aspecto, uma pesquisa sobre o significado do doutorado para a pesquisa realizada no Reino Unido, França, Alemanha, Japão e Estados Unidos, revelou que as comparações internacionais sugerem tendências e preocupações similares quanto à capacidade da pós-graduação continuar produzindo ‘cientistas’, considerados como os trabalhadores da fronteira do conhecimento (POLE, 2000).

A legislação brasileira sobre a pós-graduação *stricto sensu* também se configura em um importante subsídio inicial para a discussão acerca de seus propósitos, na medida em que oferece o arcabouço legal que possibilitou a institucionalização dos programas de

mestrado e doutorado no país. Formalmente, no Brasil, o doutorado e o mestrado são níveis independentes e conclusivos do que é definido como um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de já existir desde o início dos anos 50, foi em 1965, por meio do Parecer nº 977/65, que foi definida e regulamentada a pós-graduação no país, na forma como prevalece até os dias atuais. No escopo do Parecer, o objetivo da pós-graduação *stricto sensu* foi definido como o de formar “pesquisadores e docentes para os cursos superiores” (BRASIL, 1965).

Considerando a inexperiência do país à época em relação à pós-graduação, seus criadores recorreram a modelos estrangeiros, especialmente o norte-americano e o europeu, como orientadores na criação do sistema nacional. A estrutura organizacional da pós-graduação norte-americana foi escolhida pela sua experiência de sucesso há quase quatro décadas e o “espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia” (SAVIANI, 2002, p. 151). Nesse contexto foram estabelecidas as características e as definições da pós-graduação brasileira.

Segundo o Parecer da CESu, conceitua-se a pós-graduação *stricto sensu*

[...] como o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (BRASIL, 1965).

O referido Parecer define genericamente a pós-graduação *stricto sensu*, mas não aponta as especificidades do mestrado e do doutorado. Apesar desse aspecto, ao longo do Parecer podem ser extraídas as características dos referidos cursos, que são agrupadas em duas categorias: fundamentais e genéricas. Elas são apresentadas a seguir, iniciando-se com as características fundamentais da pós-graduação *stricto sensu*.

[...]

2. A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.

3. O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.

4. O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber. [...]

9. Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o

grau de Doutor requer-se a defesa de tese que representa trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.

10. O programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. Constará o programa, sobretudo de seminários, trabalhos de pesquisa e atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos. [...]

14 Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes [...]. (BRASIL, 1965).

Em termos genéricos, de acordo com o Parecer, a pós-graduação *stricto sensu* é caracterizada pelos seguintes elementos:

1) cursos de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais, têm objetivo essencialmente científico. (BRASIL, 1965).

2) cursos especiais que se impõem pelas condições da pesquisa científica e pelo treinamento avançado.

3) cursos que buscam “menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico” (BRASIL, 1965), exercendo a atividade de pesquisa. Nesse contexto,

[...] a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. (BRASIL, 1965)

4) o curso de mestrado “se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional (BRASIL, 1965)” a quem não quer ou não pode se dedicar à carreira científica;

5) o mestrado e o doutorado são “destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores” (BRASIL, 1965);

6) finalmente, a pós-graduação *stricto sensu* tem o objetivo de “assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores” (BRASIL, 1965).

As sublinhas acima não fazem parte do texto original. Foram aqui ressaltadas com o objetivo de evidenciar aspectos para uma análise mais aprofundada de suas possíveis interpretações e contradições, devido à subjetividade que as envolvem.

A partir das diretrizes estabelecidas no Parecer da CESu, verifica-se que a pós-graduação *stricto sensu* exige, além do cumprimento de determinada escolaridade, a realização de uma pesquisa que se traduza, respectivamente, em uma dissertação ou em uma tese. Trata-se de concretizar os objetivos justificadores desse nível de ensino: abordar determinada problemática mediante trabalho de pesquisa exigente e de reflexão, apoiado em um esforço de fundamentação teórica consistente (SEVERINO, 2000).

No escopo das definições utilizadas em âmbito nacional, delineadas a partir das diretrizes da CESu, o regimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) especifica que o objetivo principal dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é

[...] a formação de pessoal de alto nível comprometido com o avanço do conhecimento para o exercício do Ensino, da Pesquisa e da Extensão e de outras atividades profissionais em instituições públicas ou privadas, nos campos das humanidades, artes, ciências e tecnologias. (UFSC, 1997)

Na referida universidade, para o grau de mestre é exigida “aprovação de dissertação ou de outro tipo de trabalho de conclusão, definido quanto às suas características pelo respectivo Regimento, no qual o mestrando demonstre domínio atualizado do tema escolhido” (UFSC, 1997). De forma complementar, para o grau de doutor, o candidato deverá defender uma “tese que represente trabalho original, fruto de atividade de pesquisa, importando em real contribuição para a área do conhecimento e outras exigências que forem prescritas no Regimento do Curso”; além de “submeter-se a um exame de qualificação que terá suas especificidades definidas no Regimento.” (UFSC, 1997). Nessa mesma instituição, para a avaliação das dissertações e teses, serão formadas comissões examinadoras, constituídas por especialistas credenciados. Essas comissões deverão ser compostas de, no mínimo, três membros para o mestrado e cinco para o doutorado, e devem ser aprovadas no Colegiado, que é designado pelo coordenador do curso.

Como a pós-graduação brasileira foi inspirada na americana, e esta também é modelo para vários outros países, considera-se relevante verificar qual é a definição que aquele país confere à sua pós-graduação.

Em 1990, sob orientação do *Council of Graduate Schools*, foi realizado um estudo envolvendo 50 universidades nos Estados Unidos e no Canadá, cujo objetivo foi o de se obterem informações relevantes sobre políticas, práticas e pontos de vista relacionados à pesquisa em programas de doutorado. A partir das informações levantadas, foi gerado um documento que apresenta recomendações e idéias para aperfeiçoar a educação de doutorado (CGS, 2003). A pergunta central que balizou a pesquisa referia-se ao **que é a tese de doutorado**. Segundo a definição fornecida pelo *Council of Graduate Schools*, a tese de doutorado possui dois propósitos principais:

[...] é uma experiência de treinamento intensiva e altamente profissional. Sua finalização com sucesso demonstra a habilidade do candidato para lidar com um problema intelectual importante e de chegar, de forma independente, a uma conclusão pertinente (successful) e a um alto nível de competência profissional. Seus resultados devem se constituir em uma contribuição original ao conhecimento da área. (CGS, 2003)

Para o *Committee of Vice-Chancellors and Principals*, do Reino Unido, os propósitos do doutorado (Ph.D.) podem ser descritos de duas formas. A primeira é a de possibilitar que pessoas jovens e com grande capacidade intelectual desenvolvam a originalidade; contribuam com idéias novas, significativas e realizem uma positiva contribuição para o conhecimento e a criatividade em suas áreas de atuação. A segunda forma envolve o fornecimento de um treinamento em métodos de pesquisa que habilite os candidatos a assumir o papel de pesquisadores independentes de alto nível. Essa habilidade envolve a capacitação para o planejamento e o desenvolvimento de planos de pesquisa sem a necessidade de supervisão de pessoas mais experientes (CVCP, 1988 apud POLE, 2000). Essa definição também tem sido o parâmetro para o doutorado na Austrália, país que, juntamente com o Reino Unido e a Nova Zelândia, tem realizado inúmeras pesquisas sobre o assunto.

A *British Academy* (2001) especifica o propósito do treinamento em Ph.D. como sendo o de proporcionar uma contribuição importante ao desenvolvimento de habilidades de alto nível, requeridas para apoiar uma economia baseada no conhecimento. De forma complementar, assegurar que a ciência tenha pesquisadores altamente qualificados e uma população cientificamente letrada para permitir o progresso da sociedade é o propósito do doutorado, de acordo com a *Welcome Trust* (2002).

Com relação aos propósitos do doutorado, Pole (2000) realizou uma pesquisa longitudinal com 200 estudantes e 80 orientadores de seis áreas do conhecimento em 18 universidades. O objetivo do estudo foi o de fornecer uma perspectiva sobre o produto do doutorado, de modo a contribuir para o debate sobre a formação e as definições dos cursos. Apesar de específicos ao doutorado, os resultados da pesquisa são ilustrativos da dicotomia existente entre o ideal/formal, exposta nas definições institucionais e na literatura metodológica, e o que se observa na realidade. O referido autor verificou que ao mesmo tempo que a educação e a indústria parecem estar mais integradas e o mercado de trabalho clama por habilidades transferíveis, essa integração tem se refletido mais na retórica e na intenção do que na realidade dos cursos.

As oportunidades de emprego para doutores na indústria exigem determinadas competências que a sua formação acadêmica não contempla. Por exemplo, o conhecimento teórico continua a ser valorizado na indústria, mas a demanda não acadêmica exige ainda habilidades técnicas e conhecimentos genéricos sobre como realizar pesquisas em diferentes contextos. Esses dois últimos fatores também são identificados pelos estudantes de pós-graduação como sendo suas principais expectativas para realizar um doutorado. Como essa expectativa não tem sido completamente atendida, a avaliação dos estudantes é a de que as definições de doutorado e a concordância sobre o conteúdo e a forma da educação de doutorado permanecem contestáveis (POLE, 2000).

A partir do registro das definições apresentadas verifica-se a existência de uma diversidade nos propósitos atuais de diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* e também entre os propósitos da formação acadêmica e a expectativa do mercado não acadêmico de absorver profissionais pós-graduados. Esse último aspecto adquire especial relevância na medida em que se desenvolve um consenso sobre a não-exclusividade da realização do doutorado para fins acadêmicos (FRAME; ALLEN, 2002).

## **2.2 Pesquisas sobre a pós-graduação *stricto sensu* no contexto brasileiro**

No Brasil, a pesquisa com foco de análise na pós-graduação *stricto sensu* ainda é incipiente, embora possa ser constatado um aumento da preocupação com os elementos

definidores dos propósitos e da qualidade da pós-graduação no país, com base, principalmente, em sua expansão na última década. Severino (2002) e Saviani (2002) contribuem significativamente para a discussão dessas questões. Os referidos autores apresentam reflexões teóricas referentes, principalmente, aos propósitos da pós-graduação e à sua sistematização.

Os referidos autores se dedicam a linhas de pesquisa complementares e compreendem o objetivo primordial da pós-graduação como sendo o de produzir conhecimento por meio da pesquisa científica e o de formar pesquisadores. A estrutura e o funcionamento dos programas de pós-graduação devem fornecer, portanto, as condições para que os alunos desenvolvam seus projetos de pesquisa, utilizando-se dos recursos didáticos e humanos de qualidade disponíveis. Saviani (2002) compreende o mestrado como o primeiro nível da pós-graduação *stricto sensu*, cujo objetivo é o de iniciar a formação do pesquisador. O doutorado, por conseguinte, tem o propósito de consolidar essa formação. Por ser o local institucionalizado para o desenvolvimento científico, a pós-graduação não se “prioriza como processo de escolarização” per se, “os docentes de um programa [...] precisam atuar prioritariamente como docentes pesquisadores, ou, melhor ainda, como pesquisadores docentes” (SEVERINO, 2002, p. 70). O ensino, portanto, se constitui como um dos meios pelos quais a pesquisa se efetiva (SAVIANI, 2002).

Entre as pesquisas teórico-empíricas, destaca-se um compreensivo estudo organizado por Velloso, do qual participaram grupos de pesquisa de seis universidades brasileiras. O referido estudo foi apoiado pela CAPES, em convênio com a UNESCO, e teve por objetivo aprofundar o conhecimento do destino profissional dos mestres e dos doutores que atuam no país e analisar aspectos de sua trajetória profissional, especialmente a discussão entre as relações entre a formação recebida e o trabalho dos titulados. Para a obtenção dos dados foram entrevistados cerca de cinco mil e quatrocentos mestres e doutores formados no país a partir de 1990, em nove cursos<sup>12</sup> e posteriormente mais de três mil mestres e doutores de outros seis cursos<sup>13</sup> (WERTHEIN apud VELLOSO, 2002).

---

<sup>12</sup> Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia.

<sup>13</sup> Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia.

Os resultados obtidos nesse estudo corroboram pesquisas anteriores (SPAGNOLO; GUNTHER, 1986 apud VELLOSO, 2002) e indicam que a Universidade se configura no principal destino profissional dos mestres e doutores e que o trabalho acadêmico continua absorvendo expressivas parcelas dessa população. Apesar desse aspecto, constatou-se um crescimento da demanda por quadros altamente qualificados em outros setores (VELLOSO, 2002).

Uma das questões-chave da pesquisa teve por objetivo levantar as opiniões de mestres e doutores acerca da formação que receberam nos cursos. Especificamente, buscava-se compreender se a experiência em pesquisa e a formação teórica adquiridas durante o curso tiveram relevância para o trabalho que realizavam na época do levantamento de dados. De forma complementar, buscaram-se informações sobre quais os efeitos da formação pós-graduada na vida profissional, sobre o impacto do curso em termos de competitividade no mercado de trabalho (se aumentaram as oportunidades e melhorou a qualidade do trabalho) e sobre aspectos específicos da natureza do trabalho realizado (SAMPAIO; VELLOSO, 2002).

Em pesquisa sobre diferentes aspectos da trajetória de mestrados e doutorandos no país, Velloso e Velho (2001) relatam as contradições no entendimento dos propósitos do mestrado e das exigências de uma dissertação evidenciadas por alunos e orientadores, quando comparadas com as expectativas das agências de fomento. Os referidos autores apresentam também o resultado da pesquisa de Peixoto (1995 apud VELLOSO; VELHO, 2001), o qual identificou três perspectivas diferentes sobre as finalidades do mestrado, expostas por coordenadores de cursos da área de Ciências Humanas e Sociais:

Uma é a de que o mestrado constituiu-se em iniciação à pesquisa. Outra, oposta, é a de que o mestrado cumpre a função de dar formação acadêmica básica para a docência na pós-graduação, porém é o doutorado que inicia o discente na pesquisa. A terceira, intermediária, próxima a diretrizes de agências de fomento como a Capes, reduzindo exigências para a dissertação, vê como finalidade do mestrado a formação de docentes para o ensino superior e de assessores, afastada da preocupação de formar pesquisadores. Naquela primeira concepção, equivocada, de fato os mestrados vêm sendo equivalentes a minidoutorados. De outra parte, estudo anterior, alinhado com a primeira dessas concepções, argumenta que a redução dos prazos das bolsas representaria perda na qualidade da formação do pesquisador. (VELLOSO; VELHO, 2001, p. 76).



Em outro estudo, Gazola (1996) sugere que a pós-graduação brasileira é conservadora e atribui exígua atenção às novas demandas da sociedade contemporânea, “engessando” o mestrado com objetivos superdimensionados.

Relatando o sucesso da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, Guimarães e Caruso (1996) apontam para uma importante contradição nos objetivos estabelecidos para esses cursos, equacionados com a produção de pesquisadores e docentes de nível superior. Segundo os referidos autores, esse objetivo não foi alcançado, uma vez que capacitar docentes significa torná-los mais ajustados às tarefas de ministrar boas aulas e produzir conhecimento científico e tecnológico de qualidade. Na perspectiva de Guimarães e Caruso (1996, p. 119), esses objetivos falham porque há evidências de que, uma vez obtido o diploma de pós-graduado, os professores “nunca mais entraram numa sala de aula, nem muito menos num laboratório ou biblioteca [...] jamais escreveram ou produziram nada de relevante”.

Analisar consistentemente a oferta e a demanda por pessoal pós-graduado no país é pré-condição para o estabelecimento de políticas consistentes de formação de pessoal. Porém, segundo Bevilacqua et al. (1996), raramente isso ocorre, possivelmente em função do fato de essa formação ter sido pouco significativa. A partir dessa análise, estes últimos autores sugerem que os órgãos públicos devem continuar estimulando a formação de mestres e doutores, priorizando áreas de concentração e formação que atendam às necessidades dos setores universitário, público e privado, nesta ordem, pois se constituem nos grandes setores que absorvem pessoal pós-graduado.

Outras discussões relacionadas aos propósitos da pós-graduação, em especial aos mestrados acadêmico e profissional, têm gerado controvérsia entre os pesquisadores brasileiros. Há aqueles que consideram o mestrado profissional um avanço em relação às demandas atuais por pessoal especializado e os que o consideram fora de qualquer propósito, pois estaria contrariando os objetivos básicos de tal formação (SEVERINO, 2002). Essas contradições possivelmente estão relacionadas ao entendimento do que seja o propósito de mestrados e doutorados, que fica prejudicado pelas próprias “definições” de tais cursos, que utilizam termos genéricos e subjetivos, os quais adicionam complexidade à sua compreensão, uma vez que suscitam diversas interpretações.

Muitas pesquisas têm demonstrado que a academia, representada pelas universidades e pelos institutos de pesquisa, não é mais o destino profissional exclusivo dos mestres. Muitos atuam em outras áreas, na iniciativa privada ou em serviços de governo, com perspectivas de permanência nessas áreas de atuação. Até mesmo os doutorandos, que em sua maioria almejam a academia, têm sido recrutados por empresas ou pela administração pública, que se vêem carentes, quase tanto como a universidade, de quadros profissionais qualificados (SAMPAIO; VELLOSO, 2002). Essa constatação sugere um repensar a formação de pós-graduação, seus objetivos e propósitos.

Nesse contexto, a análise dos destinos profissionais e das diferenças da contribuição do mestrado em diversos setores profissionais sugere a necessidade de uma formação mais diversificada. Essa formação seria enriquecida pelo contínuo benchmarking das alternativas utilizadas em países com mais tradição em pesquisa e teria como elemento subjacente o treinamento de pesquisa reorientado para uma variedade de ocupações, voltadas a atender às demandas dos diversos setores da sociedade (SAMPAIO; VELLOSO, 2002).

Apesar de as discussões e pesquisas que têm sido realizadas no país serem de extrema importância para a compreensão e para a busca da qualidade de pós-graduação brasileira, inexistem pesquisas teórico-empíricas com os maiores envolvidos em tais cursos: os estudantes, os orientadores e os examinadores. São esses atores que realmente podem relatar a sua vivência e as suas expectativas com relação ao que é esperado como resultado de um curso de doutorado ou mestrado. O entendimento do que seja essa vivência e de suas expectativas pressupõe compreender a dificuldade existente em definir, de forma clara e objetiva, sem margem a diversas interpretações, quais são os propósitos de mestrados e doutorados. Sem a construção desse entendimento, tende-se a eternizar a discussão entre o que é estabelecido formalmente e o que é averiguado na prática, nas avaliações desses cursos.

Em suma, o que pode ser apreendido é que os debates sobre mestrados e doutorados dificilmente convergem a um consenso, e as razões prováveis advêm da diversidade existente relacionada à pós-graduação e às áreas do conhecimento e seus respectivos objetivos. O dissenso é fruto, também, das diferenças pessoais, das posições ideológicas e das experiências acadêmicas e profissionais dos envolvidos nos debates (SAMPAIO;

VELLOSO, 2002). A próxima seção analisa criticamente os principais pontos constituintes das definições de pós-graduação *stricto sensu*.

### **2.3 Análise dos elementos constituintes das definições e propósitos da pós-graduação**

As principais críticas apontadas nas análises sobre os propósitos de mestrados e doutorados referem-se aos termos que os definem e caracterizam. Questionamentos sobre o significado exato das expressões “fazer uma nova contribuição ao conhecimento” e “alto nível de competência profissional” exemplificam essa ambigüidade semântica. O elemento contextual no qual essas expressões são utilizadas precisa ser levado em consideração, uma vez que os termos *per se* são vagos e mudam em função da perspectiva de quem os está analisando (MADSEN, 1992; PHILLIPS; PUGH, 2000). Por exemplo, “realizar uma nova contribuição ao conhecimento” pode sugerir a muitos saber cada vez mais sobre menos temas, até que se *saiba tudo sobre nada* (LILJEGREN, 1998). Essa análise crítica se configura em uma alusão à construção típica da ciência, em que se procura aprofundar o conhecimento sobre determinado tema até esgotá-lo, mesmo que esse aprofundamento não seja efetivamente uma contribuição concreta para a sociedade.

Fazer ciência na concepção mais pura de “ciência normal” (KUHN, 2001) pode não atender aos anseios do mercado profissional não acadêmico, que procura profissionais com habilidades de comunicação, negociação, resolução de problemas, tomada de decisão, trabalho em grupo e desenvolvimento de projetos. Nesse contexto, poder-se-ia indagar se as pós-graduações estão sendo dirigidas exclusivamente para a academia. Se essa for a realidade atual, estaria instalada uma contradição direta em dois pontos fundamentais. A primeira é a contradição entre a realidade e os propósitos do mestrado como o de “proporcionar maior competência científica ou profissional” (BRASIL, 1965). A segunda diz respeito à contradição entre a realidade e os propósitos genéricos do doutorado, que inclui em suas definições a habilidade do candidato para determinar um problema intelectual importante e chegar, de forma independente, a uma conclusão e a um alto nível de competência profissional (CGS, 2003). Além das contradições apontadas, o *status quo* da pós-graduação *stricto sensu* atual não tem permitido que ela atenda às atuais demandas

da sociedade além-academia, caracterizada pelos alunos e pelos demais setores produtivos e de serviços.

Os demais elementos constituintes das definições de pós-graduação *stricto sensu* que permitem diferentes interpretações são: a formação para a pesquisa, a relação entre orientador e orientando, a produção da dissertação ou tese e a avaliação do grau.

Quando o foco se concentra na formação para a pesquisa, o significado das habilidades do pesquisador e do nível de profundidade da pesquisa que se espera dos alunos reveste-se da maior importância. Esse foi o tema da primeira conferência sobre qualidade na pesquisa de pós-graduação, que ocorreu em 1994, na Austrália, revelando a importância do estudo aprofundado do tema. Essa conferência tem se realizado a cada dois anos, com o objetivo de melhor compreender e propor soluções para a qualidade da pós-graduação. Após oito anos de conferências sobre o tema, os pesquisadores concluíram que a qualidade da educação de pós-graduação depende da perspectiva de quem a está analisando. Verificaram, também, que é necessário construir processos de qualidade que respeitem os resultados das pesquisas sobre a aprendizagem em nível de pós-graduação e não insistir em processos que impõem modelos limitados de treinamento em pesquisa (MULLINS; KILEY, 2002).

A maturidade científica se configura em um elemento constituinte da formação do pesquisador. Com relação a esse aspecto, e apesar das diferenças na maturidade científica esperada entre os dois graus, muitos autores indicam como única diferença entre o que se espera de um doutor e de um mestre é que o primeiro demonstre originalidade na construção do conhecimento que expressa em sua tese. Essa é a concepção dos que consideram a dissertação como uma tese em “miniatura”, devendo os dois níveis formar o pesquisador com o mesmo grau de exigência quanto às técnicas de pesquisa utilizadas. No entanto, para outros autores, seguindo as características apontadas, a grande diferença entre o mestrado e doutorado não se limita a esse aspecto.

O próximo aspecto considerado é a relação entre orientador e orientando. Apesar de se configurar em uma relação profissional, ela é inerentemente subjetiva e sujeita aos conflitos subjacentes às relações humanas. Nessa relação, o aluno é o mais influenciado, tornando-se mais vulnerável a ela. Portanto, compreender a complexidade desse processo

se torna extremamente importante para o fomento de relações mais produtivas na busca da qualidade na pós-graduação. Serão vistos em seção subsequente os estudos que têm sido realizados sobre o assunto.

A produção do trabalho final do mestrado e doutorado é uma exigência legal brasileira para a obtenção dos referidos graus. As dissertações e as teses se configuram em aspectos tão importantes da pós-graduação que muitos autores referem-se aos graus, em especial ao doutorado, apenas pelo termo “tese”. Nesse contexto, o doutorado tem sido equacionado com a tese. A análise desse ponto é relevante para este estudo, pois, se o doutorado é a tese, é somente por meio dela que o aluno deve mostrar tudo o que aprendeu nos anos em que se preparou para ser doutor, incluindo-se as habilidades como pesquisador, o relacionamento com o orientador e a capacidade de produção literária. Então, sobre a tese, e até sobre a dissertação, recaem exigências amplas e nada triviais, que serão abordadas na seqüência.

Após a análise desses elementos, torna-se relevante questionar o que será avaliado no final do curso. O exame final representa o ponto culminante de anos de esforço e certamente foi influenciado pelo processo e pelo contexto em que ocorreu (DENICOLO, 2003). A questão que se impõe para discussão diz respeito ao que deverá ser avaliado: o processo de formação do aluno ou o produto resultante. Inexiste uma resposta óbvia ou consensual para essa questão. A questão da avaliação do processo e/ou do produto será objeto de análise em seção específica neste capítulo.

## **2.4 Funcionamento dos cursos**

Por sua natureza acadêmica, o funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é normatizado pela legislação em vigor, outorgada pelo Ministério da Educação. Essa legislação estabelece regras gerais de funcionamento e possibilita que alguns aspectos operacionais sejam objeto de decisão de cada programa, o que resulta em diferenças substanciais no funcionamento entre diferentes cursos. Essas diferenças se evidenciam, por exemplo, no processo de admissão dos candidatos e também nos propósitos estabelecidos para cada curso. Com relação à admissão, cada programa estabelece suas regras específicas, realizando maiores ou menores exigências do candidato. Alguns programas exigem a

realização de provas, submissão para apreciação de projetos de pesquisa, entrevistas individuais, sendo que o mais comum é uma combinação de alguns desses requisitos.

A sistematização do processo de ensino/aprendizagem também é peculiar a cada programa. Refere-se a um complexo processo, que é acompanhado por orientação e cujas responsabilidades do orientador e do orientando são grandemente determinadas pelas vicissitudes inerentes às relações humanas. Ainda há as variações quanto ao nível de profundidade exigido para a pesquisa a ser realizada e quanto à participação do aluno em grupos de pesquisa. O tempo de comprometimento do aluno configura-se em outro elemento diferenciador entre os cursos e refere-se à dedicação integral ou parcial e se o aluno dispõe ou não de bolsa de estudo (VELLOSO; VELHO, 2001). Por fim, observa-se diferenças entre as habilidades esperadas de mestres e doutores. Essas habilidades são formalmente explicitamente, embora não sejam reveladas de modo claro e unânime por todos os envolvidos: instituições, orientadores, examinadores e alunos (DENICOLO, 2003; MARCHINI et al., 2001; POLE, 2000).

No Brasil consolidou-se a exigência da realização de uma dissertação e de uma tese, como trabalhos finais dos cursos de mestrado e doutorado, respectivamente. Em outros países essa exigência não se configura em uma regra. Nos Estados Unidos, por exemplo, muitos mestrados não requerem o desenvolvimento de uma dissertação<sup>14</sup>; outros exigem um artigo, um relatório, um projeto especial ou um relatório de pesquisa (MADSEN, 1992).

Todas essas características contribuem para a complexidade envolvida em tais cursos, tornando a avaliação de seus propósitos e resultados de maneira alguma trivial, mas sujeita a questionamentos profundos e a severas críticas.

## **2.5 Considerações finais**

Nessas seções foram apresentados os principais aportes teórico-empíricos sobre a definição e os propósitos da pós-graduação *stricto sensu* e seu funcionamento. Com a apresentação das abordagens existentes foi possível realizar uma análise dos elementos

---

<sup>14</sup> Nos Estados Unidos, a dissertação de mestrado é chamada *theses* e a tese de doutorado é denominada *dissertation*.

constitutivos da pós-graduação e explicitar as ambigüidades existentes nas diferentes interpretações existentes dos termos.

Na visão de Denicolo (2003), os aspectos não consensuais apresentados são um reflexo da inexistência de premissas compartilhadas sobre duas questões principais: 1) o que se avalia em um mestrado ou doutorado? O processo de desenvolvimento de competências do pesquisador em formação ou o produto dos cursos, a dissertação e a tese?; e 2) que critérios são efetivamente utilizados na avaliação dos pós-graduandos? A resposta à segunda questão submete-se à visão pessoal ou institucional que se tenha da primeira questão.

Com o objetivo de dar continuidade a essa análise, as próximas seções tratarão dos produtos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, as dissertações e as teses.

### 3. NOMENCLATURA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Apesar da superficial aparência de simplicidade envolvendo a nomenclatura atribuída aos trabalhos de conclusão de grau, seja de graduação ou de pós-graduação, é comum observar ligeiro equívoco no uso de expressões como dissertação, tese e monografia (LAKATOS; MARCONI, 2001; MEDEIROS, 2000; SALOMON, 2001). Longe de ser uma discussão irrelevante, sua importância se revela quando se observam os equívocos atribuídos à interpretação dos objetivos de cada um desses trabalhos, quanto à sua finalidade, profundidade, metodologia e originalidade.

Conforme já assinalado anteriormente, as definições “clássicas” e os propósitos de mestrados e doutorados são vagos, gerais e dependentes de quem os está analisando (MADSEN, 1992; PHILLIPS; PUGH, 2000; POLE, 2000), e podem gerar interpretações que conduzem órgãos reguladores, pesquisadores e administradores a equívocos tais como o superdimensionamento do que pode ser exigido do mestrado (VELHO, 2003; VELLOSO; VELHO, 2001; GAZOLLA, 1996).

Uma vez que é por meio das dissertações e teses<sup>15</sup> que é verificado se os objetivos estabelecidos para os cursos de mestrado e doutorado foram atingidos, tais equívocos estendem-se a esses trabalhos.

Portanto, à luz da multiplicidade de interpretações de conceitos de teses, dissertações e monografias que estão disseminadas nos livros de metodologia científica, nos “manuais” de apoio aos estudantes, enfim, nas bibliografias referentes ao assunto, busca-se clarificar as ambigüidades e aprofundar o grau de entendimento dessas definições, fornecendo subsídios para busca de um maior consenso para o processo de avaliação de tais trabalhos.

Usualmente, denomina-se monografia o trabalho de final de curso de graduação; dissertação, o trabalho apresentado por candidato à obtenção de grau de mestre; e tese, o

---

<sup>15</sup> Esta é uma norma brasileira. Outros países podem usar recursos alternativos para trabalhos de conclusão, especialmente para avaliar mestrados.



trabalho apresentado para obtenção do grau de doutor. Independentemente da designação atribuída a cada um, todos são trabalhos científicos<sup>16</sup>, dissertativos e monográficos. (MEDEIROS, 2000, p. 188). Assim, há monografia<sup>17</sup> para obtenção de grau de doutor, monografia para grau de mestre e monografia de conclusão de curso de graduação.

Etimologicamente, monografia significa: monós (um só) e graphein (escrever), ou seja, uma dissertação a respeito de um só assunto, redução da abordagem a assunto único, a um único problema (SALOMON, 2001, p. 253). Medeiros (2000, p. 189) define monografia como “uma dissertação<sup>18</sup> que trata de um assunto particular, de forma sistemática e completa”.

Embora haja confusão quanto ao termo, a expressão se refere a trabalhos escritos que tratam de um assunto único, de um tema específico ou particular (LAKATOS; MARCONI, 2001; MEDEIROS, 2000). Não há, como se pode interpretar equivocadamente, um trabalho caracterizado pela “pouca extensão da abordagem” (SALOMON, 2001, p. 258). Essa não deve ser sua característica essencial, e sim o caráter do trabalho, como abordagem de assunto único, e a qualidade da tarefa, relacionada com o nível da pesquisa e com os objetivos que a pesquisa se propõe a atingir (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Quanto à sua finalidade, as monografias podem ser classificadas conforme o grau de escolaridade a que se destinam: a graduação ou a pós-graduação, designando-as por monografias escolares ou monografias científicas, respectivamente. A diferença entre seus textos está no nível de investigação que as precede (SALOMON, 2001; LAKATOS; MARCONI, 2001; MEDEIROS, 2000; SEVERINO, 2000).

---

<sup>16</sup> **Trabalhos científicos** são textos que “devem ser elaborados de acordo com normas preestabelecidas e com os fins a que se destinam” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 234). Devem, também, permitir que outros pesquisadores, a partir das informações relatadas, possam: “a) reproduzir as experiências e obter os resultados descritos, com a mesma precisão e sem ultrapassar a margem de erro indicada pelo autor; b) repetir as observações e julgar as conclusões do autor; e c) verificar a exatidão das análises e deduções que permitiram ao autor chegar às conclusões” (SALVADOR, 1980, p. 11, apud LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 234).

<sup>17</sup> **Monografia**: dissertação ou estudo minucioso que se propõe a esgotar determinado tema relativamente restrito. (AURÉLIO, 2004).

<sup>18</sup> **Dissertação**: exposição desenvolvida, escrita ou oral, de matéria doutrinária, científica ou artística. **Dissertar**: fazer dissertação; tratar com desenvolvimento um ponto doutrinário ou um tema qualquer; discorrer (AURÉLIO, 2004).

Numa concepção ampla, pode-se dizer que é viável, segundo Medeiros (2000, p. 188-189), exigir das monografias de:

- a) **graduação** uma pesquisa bibliográfica numa “dezena de livros ou pouco mais”, e para a
- b) **pós-graduação**, “pesquisa bibliográfica mais ampla, maior reflexão sobre os fatos relatados, criatividade no relato de fatos e observações”.

De acordo com alguns autores (LAKATOS; MARCONI, 2001; MEDEIROS, 2000; SALVADOR, 1980), as características das monografias escolares e científicas são:

#### **Monografias escolares:**

- são usadas para iniciação à pesquisa;
- é suficiente a revisão bibliográfica ou de literatura, a assimilação de conteúdos por meio de resenha e fichamentos.

#### **Monografias científicas:**

- demonstração de conhecimento da literatura relativa ao tema de estudo escolhido; e
- demonstração do método de pesquisa que conduz à pesquisa científica.
- Para o mestrado: expor novas formas de ver uma realidade já conhecida, de natureza mais reflexiva do que de descobertas ou idéias originais; uma análise pessoal e não “mera transcrição de textos alheios”.
- Para o doutorado: além da revisão e da metodologia, deve apresentar rigor de argumentação e apresentação de provas, exibindo profundidade das idéias expostas e demonstrando o avanço dos estudos na área.

Para Salomon (2001, p. 258), o que diferencia os diversos trabalhos monográficos é “o grau de exigência de qualidade, enquanto tratamentos escritos, submetidos à avaliação”. Em sua classificação, tem-se:

**a) tese de doutorado** – trabalho exigido para a obtenção do grau de “doutor” ou do “Ph.D.” (equivalente anglo-saxão). “Assim é considerada pela exigência de originalidade, grau de profundidade das questões teóricas tratadas, cientificidade e pelo fato de ser um trabalho escrito que revele legítima pesquisa científica.”;

**b) dissertação científica** – equivalente às teses de licenciatura das universidades européias, e ao *research paper* das universidades americanas. “A rigor é o trabalho que se há de exigir como condição para a obtenção do grau de ‘mestre’, de acordo com a legislação brasileira vigente.” É o que o autor define como “a legítima dissertação de mestrado”;

**c) dissertação monográfica** – trabalho de menor fôlego do que a dissertação científica, geralmente exigida ao término de curso de graduação ou de um programa de uma disciplina (na pós-graduação). Relaciona-se mais com uma atividade de “extração” do que de “produção de conhecimento”. Isso não significa que tal extração esteja isenta de análise, crítica e reflexão. Segundo o autor, deveria ser a forma mais eficaz de treinamento do futuro pesquisador, uma vez que segue os mesmos métodos e técnicas da tese, porém feitas às devidas adaptações à sua pouca envergadura e ao seu estágio inicial. Como já mencionado, seria como uma “tese em miniatura”, no sentido metodológico, estrutural (SALOMON, 2001, p. 258-260).

Segundo as classificações acima, pode-se interpretar que as monografias escolares compõem um subconjunto das dissertações monográficas, enquanto as monografias científicas abrangem a tese de doutorado e a dissertação científica. De fato, essas classificações podem soar confusas e podem, inclusive, conduzir o incauto leitor, que escolher apenas algumas das obras para sua investigação, a problemas de interpretação.

Partindo da análise das referências bibliográficas nacionais referentes ao tema dissertações e teses, observou-se que grande parte das obras pesquisadas referenciam alguns poucos autores nacionais, como Severino, Salomon e Salvador. Ou seja, esses são autores-chave para o embasamento dos conceitos de dissertações e teses no cenário nacional. Dessa forma, as caracterizações e classificações por eles descritas merecem atenção mais dedicada.

Há, entretanto, um outro autor, desta vez estrangeiro, eleito por estes e muitos autores nacionais para balizar suas obras quando o assunto é dissertações e teses – e, segundo Colucci (2002), também por muitos estudantes de pós-graduação brasileiros. Trata-se de Humberto Eco.

Em seu livro, traduzido para o português sob o título “Como Fazer uma Tese” (ECO, 1999), o autor coloca que as sugestões propostas referem-se basicamente às formalidades básicas para um estudante de pós-graduação construir um trabalho científico<sup>19</sup>. Porém, a leitura do livro revela um espectro de abrangência muito mais amplo, em que a experiência do professor-pesquisador ilumina o complexo (tortuoso) processo de quem deve elaborar uma “tese”.

Com o objetivo de buscar uma maior compreensão dos conceitos até agora descritos, analisar-se-ão as caracterizações para os trabalhos para obtenção de títulos dos vários níveis de formação superior e suas respectivas “teses” descritas por Eco e utilizadas por outros autores.

Para Eco (1999), em sua perspectiva da Universidade italiana, “tese” é uma exigência tanto para doutorado, o nível supremo de graduação, como para a licenciatura<sup>20</sup>, um nível logo abaixo do doutorado. Ainda, o doutorado, ou o equivalente ao Ph.D. das universidades anglo-saxônicas, encaminha o estudante para as atividades acadêmicas, para a carreira universitária, “para aqueles que desejam aperfeiçoarem-se e especializarem-se como pesquisadores científicos [... enquanto a licenciatura] encaminha o estudante para a profissão” (ECO, 1999, p. 2). Ele designa as teses por “tese de doutoramento” e “tese de licenciatura”, e as diferencia pelas exigências de maturidade, originalidade e profundidade atribuídas à primeira<sup>21</sup>. Em suas colocações, no doutorado há de se exigir uma “tese de pesquisa”<sup>22</sup>; já para a licenciatura essa exigência não se faz necessária, bastando que o

---

<sup>19</sup> Segundo suas palavras, “de uma série de considerações a respeito da maneira de apresentar a uma banca examinadora um objeto físico, prescrito por lei, composto de um determinado número de páginas [...] que não mergulhe o relator num estado de dolorosa estupefação” (ECO, 1999, p. xiv).

<sup>20</sup> Que é o equivalente ao nível de graduação brasileiro: licenciatura ou bacharelado.

<sup>21</sup> Eco ressalta que os critérios para a tese apontados são basicamente dirigidos à área de ciências humanas, mas que, mantidas as devidas peculiaridades, esses critérios poderiam ser aplicados a teses desenvolvidas em outras áreas. Destaca-se, porém, que não se pretende explicar “como se faz pesquisa científica”, apenas fazer considerações para não deixar o estudante “em estado de dolorosa estupefação”. Dentro dessa perspectiva, diz que as considerações feitas servem tanto para a tese de doutorado como de licenciatura e que, quando houver diferenças, elas serão esclarecidas. (ECO, 1999, p. xiv).

<sup>22</sup> Para Salomon, é aqui que Eco indica o caráter científico que uma tese de doutorado deve ter, uma vez que se toma o termo *pesquisa* em seu legítimo sentido: trabalho autenticamente produtor de conhecimento científico, a tese revelaria cientificidade pelo uso correto do método científico (SALOMON, 2001, p. 268).

estudante realize apenas uma “tese de compilação”<sup>23</sup>. Fica, assim, evidente que, para o autor, esses dois trabalhos têm propósitos e níveis de abrangência bem diferentes.

É importante clarificar que não há referência nenhuma ao grau de mestrado e sua respectiva tese expressa pelo autor, possivelmente porque, à época em que o livro foi escrito<sup>24</sup>, na universidade italiana, existiam apenas dois níveis de graduação, a licenciatura, equivalente à nossa graduação, e o doutorado.

Uma possível confusão na interpretação de propósitos de tais teses pode surgir quando é feita a comparação das teses de licenciatura discutidas por Eco, com as dissertações de mestrados do Brasil, uma comparação proposta por alguns autores nacionais. Para Eco, as teses de licenciatura têm orientação para a vida profissional, não necessariamente para a atividade de pesquisa científica, bastando para este propósito que tais teses sejam apenas um texto em que o aluno faz uma análise crítica da maior parte das publicações sobre o assunto abordado, as teses de compilação. Isso parece equivalente ao que é esperado das monografias de final de curso de graduação no Brasil.

Para o autor, é no doutorado que se iniciam as atividades de pesquisa científica e, portanto, o momento em que devem ser realizadas as teses de pesquisa. No entanto, no Brasil, existem interpretações, corroboradas pela legislação, que é no mestrado que o estudante deve iniciar a sua carreira de pesquisador científico, ou seja, quando deveria produzir sua tese de pesquisa, conforme argumentação de Eco.

Salomon compara a tese de licenciatura de Eco ao que designou como dissertação científica e, conseqüentemente, dissertação de mestrado, como é denominada no Brasil. Uma possível confusão na interpretação pode surgir dessa comparação. Ora, se para Eco as teses de licenciatura são teses de compilação, e não necessariamente de pesquisa, poder-se-ia interpretar, a partir da posição de Salomon, que seria suficiente para o mestrado o

---

<sup>23</sup> **Tese de compilação:** texto em que o aluno faz uma análise crítica da maior parte das publicações sobre o assunto abordado, expondo-a de modo claro e harmonioso dos vários pontos de vista, numa visão panorâmica, inteligente e útil, sob o aspecto informativo (ECO, 1999, p. 3).

<sup>24</sup> Eco relata que, à época da publicação de seu livro, 1977, estava sendo discutida a reforma universitária na Itália, país de origem do autor e no qual ele se baseia para fazer as análises expressas em seu livro. Até a 15ª edição, de 1999, não havia referência alguma às mudanças que possam ter ocorrido.

trabalho de compilação<sup>25</sup>, e não trabalhos de pesquisa. No entanto, com essa interpretação, a exigência de iniciação em pesquisa científica, conforme elaborado por Eco, não é atendida. Assim, instala-se a confusão: o que deve, então, ser exigido de uma dissertação de mestrado?

Tais discussões tornam-se relevantes nos debates sobre os propósitos de mestrados e doutorados, mas parece não ser este o foco dos dois referidos autores. Embora as nomenclaturas possam confundir o leitor na interpretação dos propósitos de cada nível de formação, não é isso que está em discussão, principalmente para Eco, e sim qual a estrutura “física” que tais trabalhos devem ter, suas formalidades básicas. Importante esclarecer que esses trabalhos “não podem representar a conclusão de um trabalho longo e meditado, prova de uma completa maturação” (ECO, 1999, p. 2). Para os autores, o importante é transmitir ao estudante a concepção de tais trabalhos, orientá-los sobre sua envergadura e requisitos metodológicos necessários ao seu desenvolvimento.

Assim, fazer uma tese, na concepção de Eco, significa

aprender a pôr ordem nas próprias idéias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer construir um “objeto” que, como princípio, também possa servir aos outros. Assim, não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta. (ECO, 1999, p. 5).

Novamente aqui cabe uma ressalva quanto a possíveis interpretações seletivas, conforme faz Salomon. Eco não especifica, na citação acima, que a idéia expressa está se restringindo às teses de licenciatura, desde que afirmou que “os conselhos dados aqui dizem respeito a ambas e, no caso de existirem diferenças entre uma e outra, elas serão esclarecidas” (ECO, 1999, p. xv). Portanto, para fins didáticos, confirma-se a colocação de Eco tanto para teses de doutorado quanto para dissertações de mestrado: ambos os trabalhos devem versar sobre um tema único, ser lógicos, metódicos e revelar a experiência adquirida no processo de formação, características bastante reveladoras para ser utilizadas num processo de avaliação.

---

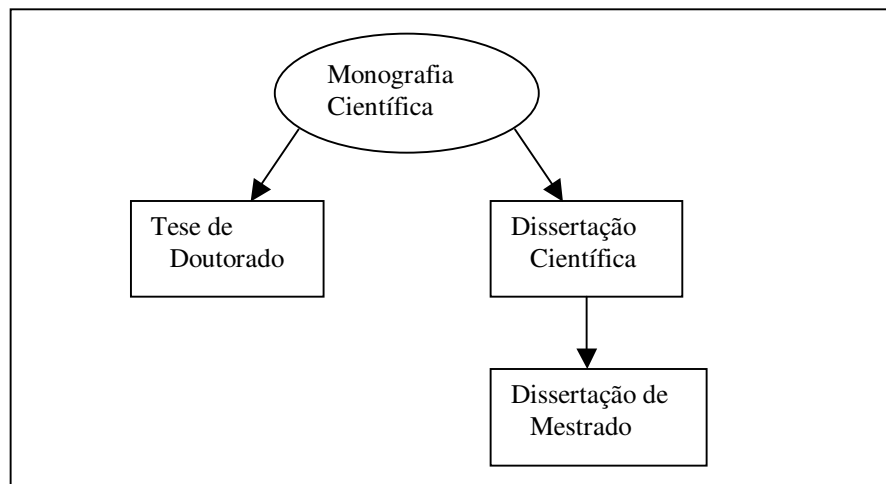
<sup>25</sup> Este tipo de trabalho pode ser comparado ao que Saviani denominou “monografia de base”, uma proposta metodológica para as dissertações de mestrado. Tais monografias seriam um levantamento acurado sobre temas relevantes que não tenham sido suficientemente explorados, organizados dentro das formalidades metodológicas e que, ao final, serviriam de fonte sistematizada das informações referentes ao assunto pesquisado (SAVIANI, 2002, p. 156). Autores como Severino (2002) e Moura Castro (2002) corroboram essa idéia.

Num roteiro do que deve ser feito para elaborar uma tese, Eco sugere<sup>26</sup>:

1. identificar um tema preciso;
2. recolher documentação sobre ele;
3. pôr em ordem esses documentos;
4. reexaminar em primeira mão o tema à luz da documentação recolhida;
5. dar forma orgânica a todas as reflexões precedentes;
6. empenhar-se para que o leitor compreenda o que se quis dizer e possa, se for o caso, recorrer à mesma documentação a fim de retomar o tema por conta própria.

Pode-se, enfim, ao final desta discussão, especificar qual a designação que será atribuída aos trabalhos de conclusão de mestrados e doutorados, qual a interpretação que será usada nesta pesquisa.

Considerados trabalhos de caráter apenas didático, não cabe às monografias destinadas à graduação o rigor estabelecido para os verdadeiros trabalhos de investigação científica. Portanto, excluem-se do interesse as monografias escolares.



**Figura 1: Classificação de dissertações e teses, segundo sua nomenclatura.**

---

<sup>26</sup> Para Salomon (2001), esses preceitos relacionam-se à dissertação de mestrado.

Excluem-se, também, as dissertações monográficas, apesar de sua caracterização poder ser facilmente atribuída aos propósitos do mestrado. Para efeito explicativo, considera-se que os trabalhos de conclusão de mestrados e doutorados são monografias científicas, também classificadas como tese de doutorado e dissertação científica. Dentro desta última caracterização, enquadra-se a dissertação de mestrado. A Figura 1 apresenta essa relação.

Analisando, ainda, a origem histórica, etimologia e evolução do uso do termo, Salomon (2001) atribui sentido lato e sentido estrito à monografia científica.

- **Sentido estrito** “identifica-se com a tese: tratamento escrito de um tema específico que resulte de pesquisa científica com o escopo de apresentar uma contribuição relevante ou original e pessoal à ciência” (SALOMON, 2001, p. 252).
- **Sentido lato** “é todo o trabalho científico de primeira mão, que resulte de pesquisa. [...] o tratamento escrito aprofundado de um só assunto, de maneira descritiva e analítica, em que a reflexão é a tônica. Nesta categoria inscreve-se a dissertação de mestrado”. É um trabalho intermediário entre o ensaio e a tese, e pode resultar de uma pesquisa apenas bibliográfica e documental<sup>27</sup> (SALOMON, 2001, p. 252).

No entanto, quaisquer que sejam as distinções que se possam fazer para caracterizar as várias formas de trabalhos científicos, aqui designados como monografias científicas, observa-se a veemência com a qual os autores insistem na importância da pesquisa e da reflexão para execução destes trabalhos.

A monografia científica deve basear-se no método e práticas do estudo eficiente e na reflexão sobre pesquisas e trabalhos científicos. Sem pesquisa científica e sem tratamento reflexivo, não pode haver monografia<sup>28</sup>. Isenta de reflexão, a monografia

---

<sup>27</sup> Como seriam as *monografias de base*.

<sup>28</sup> “O pensamento científico se desenvolve através da reflexão cuidadosamente sistematizada. Analogamente, os métodos da melhor pesquisa tornam-se científicos em função dos procedimentos mentais estabelecidos, envolvendo todas as fases essenciais da resolução de problemas, através do exame crítico das hipóteses até a comprovação final, provisória, e a sucessiva indagação da certeza como base da ação” (WHITNEY, 1970, p. 26 apud SALOMON, 2001, p. 257). Para estes autores, o pensar reflexivo, a ciência e a pesquisa estão no mesmo nível e até se identificam.



‘transforma-se facilmente em ‘mero relatório do procedimento da pesquisa’ ou ‘compilação de obras alheias’ ou ‘mediocre divulgação’” (SALOMON, 2001, p. 258; SEVERINO, 2000). Portanto, toda monografia deve incluir o caráter interpretativo, argumentativo, dissertativo e apreciativo (LAKATOS; MARCONI, 2001; SAVIANI, 2002; MEDEIROS, 2000; SEVERINO, 2000; OLIVEIRA, 1999).

Além das características acima descritas, Severino (2000) aponta como **características** qualitativas essenciais às monografias científicas a personalidade, a autonomia, a criatividade e a rigorosidade. Embora não classificada por este autor como característica qualitativa, pode-se incluir a originalidade nesta categoria. Assim configuram-se essas características:

**Pessoalidade:** refere-se ao nível de envolvimento do pesquisador com o tema escolhido.

- O objetivo e a problemática da investigação devem ser vivenciados pelo pesquisador, dizer-lhe respeito, de forma a atribuir relevância e significação dos problemas abordados com o universo dele.
- A escolha de um tema e a realização de uma pesquisa, necessariamente, são um ato político. Não existe neutralidade. A dimensão social atribuída ao caráter pessoal do trabalho do pesquisador confere o sentido político da pesquisa.
- O pesquisador deve saber claramente o que quer e o que pretende no “mundo dos homens” (SEVERINO, 2000, p. 145).

**Autonomia:** o trabalho monográfico resultante deve ser esforço do próprio pesquisador.

- É a capacidade de inter-relacionamento dialético com outros pesquisadores, pesquisas e fatos, usando-se citações e transcrições como a manifestação de um diálogo crítico entre autores e o próprio autor da monografia.
- Quando reconhece e assume ou nega e supera o legado de outro, o pesquisador molda o seu pensamento autônomo.

- Mesmo sob orientação de outro pesquisador, é necessário que demonstre um pouco de audácia, procurando lançar idéias novas e não ficar apenas numa eterna repetição de idéias e descobertas já feitas.

**Criatividade:** habilidade de articular instrumental científico com a vivência do pesquisador.

- Trata-se de ir além de aprender. A criatividade se revela na capacidade de apropriar-se da ciência colaborando com seu desenvolvimento.
- Aplicando o instrumental da ciência aos objetos e situações, busca-se seu desvendamento e sua explicação e, assim, contribui-se com o avanço do conhecimento científico.

**Rigorosidade:** refere-se às regras imprescindíveis para a escrita de relatórios científicos estabelecidos pela metodologia geral do conhecimento e pelas metodologias específicas de cada área disciplinar.

- Ser extremamente rigoroso não se opõe à exigência da criatividade, antes a pressupõe.
- No escrever científico não deve haver lugar para o *espontaneísmo*, para o diletantismo, para o senso comum e para a mediocridade. Há de se mostrar logicidade e competência.

**Originalidade:** esta característica associada às monografias científicas, que se torna também um critério para sua avaliação, por sua importância e amplitude de interpretações, será discutida em item posterior.

As exigências de **autonomia** e **criatividade** para doutorado e mestrado apresentam-se em níveis diferentes, impondo-se maior exigência para o primeiro, se for considerado que:

- o mestrando está, possivelmente, numa fase de iniciação à pesquisa, à vida científica, portanto não é possível exigir dele a plenitude da criação;

- o doutorando, por já ter vivenciado essa experiência<sup>29</sup>, deve demonstrar maior autonomia em originalidade e criatividade. A elaboração teórica deve ser mais apurada e demonstrar maior segurança e clareza ao justificar seus posicionamentos. Em todos esses aspectos, a relação com seu orientador deverá ser mais igualitária e livre (SEVERINO, 2000; SAVIANI, 2002).

Nesta seção foram apresentados e discutidos os principais conceitos referentes à nomenclatura de **teses** e **dissertações**, e estabelecido que estas são as designações atribuídas para os trabalhos de conclusão de **doutorados** e **mestrados**, respectivamente, classificando-se ambas como **monografias científicas**. Os aspectos fundamentais desses trabalhos – **estudo eficiente** e **reflexão** sobre pesquisas e trabalhos científicos – também foram abordados. E, por fim, estabeleceram-se as características fundamentais dos trabalhos monográficos: **pessoalidade**, **autonomia**, **criatividade**, **rigoriedade** e **originalidade**.

Na seção subsequente, serão apresentadas e discutidas as definições atribuídas às dissertações e teses.

---

<sup>29</sup> No Brasil, até recentemente, o mestrado era considerado como um pré-requisito para o doutorado, portanto o doutorando já devia ter se iniciado nas atividades da pesquisa científica durante seu mestrado. Essa regra não é, necessariamente, seguida em outros países.

#### 4. DISSERTAÇÕES E TESES

Tendo classificado e definido a nomenclatura para dissertações e teses, na seqüência é explorado o que são exatamente esses textos, a que se referem, como são definidos e como são interpretadas essas definições.

Relembrando a classificação estabelecida na seção anterior, sabe-se que **teses e dissertações**, como requisitos formais para obtenção do título de doutorado e mestrado, são denominadas **monografias científicas**. Uma monografia científica tem como **características** ser **reflexiva, pessoal, autônoma, criativa, rigorosa e original**, e tem como **objetivo** demonstrar **conhecimento da literatura** referente ao assunto em estudo, com **uso e descrição do método** adequado da pesquisa científica.

Numa perspectiva mais abrangente, teses e dissertações têm inúmeras finalidades, além do cumprimento de uma exigência formal para a concessão de títulos e, eventualmente, uma melhor qualificação para a vida profissional. Elas preenchem a função social de fazer avançar o conhecimento de determinado assunto, independentemente do grau desse avanço (FREITAS, 2002).

Considerando que teses e dissertações atendem a níveis diferentes de formação, a exigência referente a algumas de suas características, na qualidade de monografias científicas, tende a variar em profundidade, conferindo à dissertação um grau menor de exigência. Duas características se destacam nessa questão: reflexão e originalidade. “Quanto” de originalidade e reflexão é esperado e exigido de tais trabalhos e quais são as diferenças dessas exigências para cada nível?

Apresentar as interpretações e discussões que envolvem essas duas características é um dos objetivos desta seção. Outro objetivo é apresentar e discutir algumas definições de teses e dissertações que, por seu caráter polissêmico, possibilitam diversas interpretações. O ponto de confluência da discussão é revelar tais interpretações e apontar que definir formalmente teses e dissertações, pela amplitude de suas interpretações, não é uma tarefa simples. Conforme afirmaram Phillips e Pugh (2000, p. 24), assim como “não é da

natureza” de doutorados e mestrados expressá-los de uma forma burocrática<sup>30</sup>, não o é para teses e dissertações, opinião também corroborada por Moura Castro (2002).

Ghirardelli (2002, p. 310), em seu artigo intitulado ‘Treze ‘teses’ sobre a pós-graduação no Brasil em Filosofia, Ciências Sociais e Educação’, questiona: “ò que é o texto de mestrado e de doutorado?” Para este autor, no Brasil, há uma perda da noção do que pode ou não ser exigido de uma tese ou dissertação. Embora essa limitação não seja uma característica exclusivamente brasileira, em face das diversas pesquisas encontradas sobre o assunto, para este autor, a razão dessa incompreensão está nas reformas que a pós-graduação brasileira tem sofrido em seus poucos anos de existência. Não estando ainda solidificados, mestrados e doutorados nacionais sofrem a pressão de reduzir o seu tempo de formação, com o objetivo de torná-los mais dinâmicos e mais úteis para a sociedade (GHIRARDELLI, 2002).

Essa exigência, per se, não parece ser inútil. Mais ela deve ser analisada dentro do contexto das interpretações atribuídas aos propósitos de mestrados e doutorados, conforme relatado na seção correspondente. Por exemplo, para pesquisadores que corroboram com a interpretação que mestrados são ‘minido utorados’, diminuir o tempo exigido para sua conclusão acarretaria sérios problemas para o aluno e conseqüentemente para o programa, uma vez que, possivelmente, os alunos não seriam capazes de cumprir a exigência do prazo.

Mais que uma dificuldade estritamente nacional, a discussão sobre utilidade e dinamismo parece ser uma tendência mundial, haja vista o amplo debate internacional que têm ocorrido, principalmente em torno do que deve ser o propósito de mestrados e doutorados, especialmente o último<sup>31</sup>, e conseqüentemente do que pode e deve ser exigido de dissertações e teses.

Em termos gerais, “dissertação é um trabalho relativamente simples que tem começo, meio e fim dando conta de determinado tema” (SAVIANI, 2002, p. 154). Já a tese, além desses requisitos, “afirma ou nega algo de algo, significando autonomia de

---

<sup>30</sup> Referindo-se a uma definição formal, que dê conta do real significado do que deve ser um mestrado e um doutorado.

<sup>31</sup> Ver discussão mais específica na seção ‘Mestrados e Doutorados’.

formulação própria de determinado assunto” (MARQUES, 2002, p. 229). “Significa posição”, ou seja, a tomada de posição do aluno diante de determinado problema (SAVIANI, 2002, p. 154).

No mestrado há de se fazer uma dissertação, não uma tese, ou seja, dissertar sobre um assunto, saber “contar uma história – uma boa história, mas uma história referenciada” (GHIRALDELLI, 2002, p. 311). Já a “história”, no doutorado, deve incluir literatura estrangeira, demonstrando que o aluno adquiriu conhecimento mais amplo sobre o assunto de sua pesquisa, portanto deve ser “exaustiva quanto ao aprofundamento da parte teórica” (GHIRALDELLI, 2002; SALOMON, 2001, p. 254). Teses e dissertações, por mais modestas que sejam, sempre representarão uma contribuição ao saber, “sempre acrescentarão algo ao estoque existente”<sup>32</sup> (FREITAS, 2002, p. 15).

Teses e dissertações são “mais que uma boa idéia, são na essência, uma boa pergunta” (FREITAS, 2002, p. 220). Como elaborações dissertativas, são constituídas pelo desenvolvimento de um raciocínio demonstrativo, logicamente articulado. Esse raciocínio não deve apenas narrar um processo, mas justificar os procedimentos tomados, através de argumentos e de relações pontuais, cercando o assunto que está sendo pesquisado, buscando comprovar uma hipótese, que é uma solução proposta para o problema, mediante um esforço de análise e síntese (SEVERINO, 2002; MARQUES, 2002, p. 229; MOURA CASTRO, 2002).

Dissertações e teses devem abordar uma problemática mediante exigente trabalho de pesquisa e de reflexão, que deve estar apoiado num esforço de fundamentação teórica (SEVERINO, 2000, LAKATOS; MARCONI, 2001). Moura Castro (2002) sugere que de uma análise superficial dos títulos de “teses”<sup>33</sup> algumas se referem a tipos de pesquisas que,

---

<sup>32</sup> Uma adaptação para “sempre acrescentará algo ao estoque existente”, uma vez que a autora se refere a ambas, tese e dissertação, como “tese” (FREITAS, 2002, p. 15). Em seu livro intitulado “Viva a Tese”, a autora não tem como objetivo prescrever as formalidades metodológicas e científicas para o desenvolvimento de uma tese. Seu objetivo é mais discorrer de uma forma muito lúdica sobre as agruras e alegrias dos “fazedores de teses”, elucidando muito bem as várias situações e sentimentos por que passa quem está envolvido em fazer um mestrado ou um doutorado.

<sup>33</sup> Esta análise foi feita em meados dos anos 1970, porém o autor ressalta que, mesmo passados tantos anos, considera as opiniões emitidas “atuais”. Lembra-se que, para o autor, tese referia-se a dissertação, mas como as exigências na época eram mais severas, os mestrados assemelhavam-se a doutorados, e, por conseguinte, as dissertações assemelhavam-se às teses. Portanto, neste trabalho, a menos que não se justifique a generalização, as considerações a respeito de “teses” serão usadas para ambas, dissertações e teses.

para ele, não deveriam ser consideradas teses. Assim, propõe que o foco mais fértil para teses e dissertações está na confluência da teoria com a realidade. Portanto, como afirma Severino (2000, p. 149), teses e dissertações devem constituir-se de dois movimentos, com significação única: “articulação do lógico com o real e da teoria com a realidade”. Uma pesquisa, para gerar conhecimento científico, deve ir além da coleta de dados e fatos, deve interpretá-los teoricamente.

Apesar da relação direta que os autores fazem entre dissertação e exigência de pesquisa empírica, esta não é de fato uma regra consensual na academia<sup>34</sup>. Lembrando-se das dissertações de “base” apresentadas na seção anterior, dissertações baseadas apenas e m pesquisa bibliográfica são consideradas bastante razoáveis para o nível de mestrado. No entanto, afirmações como as apresentadas acima podem gerar multiplicidade de interpretações. Pode-se interpretar que “sempre” deve ser exigido que sejam realizadas pesquisas empíricas para elaborar uma dissertação. Isso não é necessariamente verdadeiro, mas seguramente controverso.

Teses e dissertações devem ser originais, importantes e viáveis. Na opinião de Moura Castro (2002), não são difíceis de ser encontrados temas de pesquisa que satisfaçam um ou dois desses critérios. A dificuldade está em satisfazer os três simultaneamente. Um complicador adicional que desafia a academia é obter uma definição rigorosa desses critérios, novamente em razão da polissemia inerente aos termos e pela ausência de investigações mais minuciosas que estabeleçam diferenças entre a qualidade dos trabalhos em função da relevância e prioridade atribuídas a esses critérios, com ênfase na originalidade e importância (MOURA CASTRO, 2002; PHILLIPS; PUGH, 2000; HOOLBROOK, 2001).

Além da compreensão e interpretação dos critérios caracterizadores das dissertações e teses, a produção de tais monografias envolve um processo de redação. Assim, “não existe tese na cabeça. *‘Eu já tenho tudo aqui organizadinho’*: significa que falta tudo, pois não é a idéia que será avaliada, mas a nossa capacidade de explicitá-la, analisá-la, construí-

---

<sup>34</sup> Nem se está afirmando que os autores defendem que dissertações devam necessariamente resultar de pesquisas empíricas, desde que é possível verificar outro posicionamento deles. Mas, uma vez que são informações encontradas em referências nacionais importantes, considerou-se necessário apontá-las e discuti-las.

la, destruí-la” (FREITAS, 2002, p. 220). Significa que é necessário escrevê-las, e este é também um dos fortes desafios associados à elaboração desses tipos de trabalho. A redação de teses e dissertações, embora seja um esforço individual, não é necessariamente uma atividade solitária. Nesse processo, o orientador exerce papel fundamental (ZILBERMANN, 2002), em associação a amigos, colegas e professores, que, muitas vezes, representam o apoio necessário para “fazer o texto deslanchar”. “A página de agradecimentos revela muito sobre a trajetória da tese, seu autor e as alianças que firmou.” (FREITAS, 2002, p. 16).

É possível, então, estabelecer alguns elementos que estão envolvidos no processo de elaboração de uma dissertação ou tese. Tais elementos delimitam um processo além do cunho metodológico, que, embora fundamental, claramente, não contempla todo o espectro dessa árdua tarefa. Como coloca Beaud (2000, p. 12), o “valor de uma tese não é apenas proporcional ao trabalho realizado: toda boa tese exige muito trabalho, mas quantos estudantes terão trabalho anos, às vezes com obstinação, para acabar tendo como resultado uma tese medíocre ou nenhuma tese”. Assim, é importante de manter o mais claro possível os aspectos envolvidos no processo:

1. saber o que constitui uma dissertação ou uma tese;
2. escolher um tema que satisfaça os requisitos formais estabelecidos pela academia e que esteja de acordo com a interpretação utilizada pelo orientador;
3. estabelecer um relacionamento com o orientador<sup>35</sup>; e
4. empreender um trabalho de redação, que deverá ser defendido publicamente.

Aos que terão ultrapassado todos os obstáculos do percurso,

[...] terão conhecido as satisfações, às vezes as alegrias da pesquisa, do trabalho intelectual e da redação. Sem falar do agradável prazer de ter, enfim, em mãos o primeiro exemplar da tese e a excitação febril e calorosa de uma defesa bem-sucedida [...] do enriquecimento humano e estreitamento de laços de amizade que os acompanharam (BEAUD, 2000, p. 13).

---

<sup>35</sup> Aqui não se está qualificando esta relação, apenas reforçando o fato de que ela deva efetivamente existir.



Estabelecidos esses elementos constituintes do processo de elaboração de uma tese, busca-se agora delimitar os “objetos físicos” tese e dissertação, descrevendo conceitos formais e buscando analisar suas possíveis interpretações.

## 4.1 Conceituando tese

### A tese de doutorado

[...] é a monografia mais antiga e tradicionalmente mais solene. Sua origem está na Idade Média, desde a época das primeiras universidades<sup>36</sup>. A “defesa de tese” ou simplesmente a “tese” representava o momento culminante de quem aspirava o título de *doctor* (mestre), que era equivalente ao de “douto” ou “sábio”. [...] Vitoriosa a tese, surgia uma nova teoria ou doutrina e consagrava-se um novo filósofo ou teólogo. Nascida com a própria Universidade a tese veio varando os tempos, mesmo na fase científica, e se mantém até hoje. (SALOMON, 2001, p. 267).

Talvez até pela sua longínqua tradição, que lhe atribui um caráter certa forma pomposo, expressar o que deve ser exigido para uma tese, torna-se uma tarefa praticamente impossível (PHILLIPS; PUGH, 2000; MOURA CASTRO, 2002). Porém, a evolução e a necessidade prática da academia e da sociedade foram impondo à tese um caráter mais palpável, menos pomposo, no entanto ainda complexo. A dificuldade não está exatamente em expressar suas características, que são aceitas com relativo consenso. Porém, como discutido anteriormente, o caráter polissêmico dos termos que caracterizam as teses dá margem a uma variedade de interpretações, agravando ainda mais a complexidade de obter um consenso para suas definições, quando se busca determinar qual a prioridade que deveria ser dada a cada característica que a define. Exemplos dos termos polissêmicos que caracterizam a tese são originalidade e contribuição ao conhecimento.

A despeito da importância para o processo de avaliação, na academia pouco é discutido sobre essa questão. Afinal, “todos” os envolvidos, estudantes, orientadores e examinadores, “devem saber” o que significa uma tese, portanto não há o que ser discutido. No entanto, a prática observada nas defesas de tese e corroborada por algumas poucas pesquisas<sup>37</sup> tende a contrariar esse senso comum. Como os termos incorporam variadas interpretações, cada pessoa envolvida com uma tese, seja desenvolvendo, orientando ou

---

<sup>36</sup> Na Universidade de Sorbone, desde 1257, e na Universidade de Coimbra, desde 1290 (PRATA, 1998).

<sup>37</sup> Apresentadas e discutidas na Introdução e na seção Mestrados e Doutorados.

examinando, há de ter a “sua” interpretação de tais significados, que pode não coincidir com a de seus pares. Essa diversidade de interpretações pode gerar conflitos. Por exemplo, numa defesa, como decidir se a tese que está sendo avaliada é ou não original, se está contribuindo para a área do conhecimento, se deve ou não ser aprovada e, em última análise, averiguar sua qualidade?

Não obstante essa discussão, torna-se meritório apresentar as características de uma tese. Porém, é essencial investigar empiricamente as interpretações atribuídas a elas, a fim de que seja possível, mesmo não estabelecendo um consenso, ao menos tornar o entendimento mais claro e, por conseguinte, produzir processos de avaliação mais coerentes e justos.

Para Severino (2000, p. 151), a tese, sendo o tipo mais representativo do trabalho científico monográfico, deve demonstrar em sua elaboração:

- a) uma pesquisa própria da área científica em que se situa, com os instrumentos metodológicos específicos;
- b) uma pesquisa, que pode ser teórica, de campo, documental, experimental, histórica ou filosófica, que deve sempre versar sobre um tema único, específico, delimitado e restrito;
- c) a determinação e solução de um problema a partir de hipóteses formuladas e de razões apoiadas na evidência de fatos, com raciocínio lógico;
- d) uma contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado; e
- e) a representação de um progresso para a área científica, fazendo “crescer a ciência”.

Para Salomon (2001, p. 267), uma tese é

- a) “um trabalho de pesquisa<sup>38</sup>, monográfico e de fôlego;

---

<sup>38</sup> Indicando o caráter de cientificidade que a tese deve revestir-se, ou seja, demonstrando o uso correto do método científico – um processo de procura de um problema, de uma solução para este problema e de comprovação da validade da verdade e da consistência da solução obtida (SALOMON, 2001, p. 268). Eco (2001, p. 21-23) contrapõe o termo “cientificidade” sob a perspectiva das ciências naturais e das ciências sociais, argumentando que o caráter científico que interessa à academia é, efetivamente, um trabalho que 1) “debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente pelos outros”; 2) “diz do objeto algo que ainda não foi dito ou revê sob um óptica diferente o que já se disse”; 3) “é útil aos demais [...] acrescentando algo ao que a comunidade já sabia e todos os futuros trabalhos sobre o mesmo tema tiverem que levá-lo em conta, ao menos em teoria”; e 4) fornece “elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas e, portanto, para uma continuidade pública”.

- b) de alto nível de qualificação;
- c) de conteúdo original;
- d) de profunda reflexão no tratamento das questões teóricas; e
- e) que deve trazer contribuição pessoal e relevante de seu autor para o avanço do conhecimento científico naquela área de especialização escolhida”.

Ainda, a tese há de demonstrar sua originalidade e uma maneira nova de determinar um problema de pesquisa, formulando-o dentro de um marco teórico de referência cuja abordagem demonstre:

- f) reflexão e análise crítica significativa; e
- g) evidencie a posição pessoal do autor em contraposição aos demais autores escolhidos como referencial (SALOMON, 2001).

Para Salomon (2001, p. 268),

raramente uma pesquisa converte-se em tese. Mesmo que tenha cumprido todo o ritual metodológico científico. O motivo parece evidente: o relatório de pesquisa [...] não tem o compromisso com a **originalidade** e com a **profundidade da construção teórica** que a tese doutoral há de ter.

Portanto, nesse contexto, o método científico é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento de uma tese.

Lakatos e Marconi (2001, p. 244-245) sistematizaram várias definições de tese baseadas em diferentes autores<sup>39</sup>. Tese é

- a) “opinião ou posição que alguém sustenta e está preparado para defender” (BARRASS, 1979, p. 152);
- b) “proposição que trata de demonstrar [...], enunciação prévia do assunto ou doutrina, objeto de exame e discussão, que se deve ‘apresentar, sustentar e defender em discussão pública contra objeções que lhe devem opor os examinadores” (VEJA, 1969, p. 620);

---

<sup>39</sup> A bibliografia referente ao tema é farta, no entanto não parece apropriado ficar repetindo posições similares e, às vezes, baseadas nos mesmos autores. Desta feita, desde que as referidas autoras são freqüentemente citadas em trabalhos monográficos de pós-graduação, transcreve-se aqui suas citações. Observa-se, porém, que, fora a citação de Severino (2000), as demais referências são bastante antigas. O que importa neste ponto é verificar se não houve evolução dos propósitos exigidos para as teses.

- c) “proposição clara e terminantemente formulada em um de seus aspectos, forma e matéria, e que se submete à discussão ou prova”; “ato culminante do pensar reflexivo” (WHITNEY, 1958, p. 368);
- d) “instrumento de pesquisa destinado a promover a aquisição de novos conhecimentos com o objetivo de interpretação, predição e controle do fenômeno em estudo” (LEITE, 1978, p. 1);
- e) deve ser um “estudo exaustivo da literatura científica”, diretamente relacionado “com o tema escolhido” e contribuir para o enriquecimento do saber no âmbito do assunto focalizado (LEITE, 1978, p. 47);
- f) o pesquisador deve “estudar e resolver uma questão ainda não explorada, esforçando-se para que a sua tese seja uma verdadeira contribuição aos conhecimentos humanos existentes” (SIQUEIRA, 1969, p. 47).

Johnston (1997) coloca as recomendações propostas pelas universidades australianas para as teses. Uma tese deveria:

- a) fazer um contribuição significativa e distinta ao conhecimento ou ao entendimento na área em que está sendo desenvolvida;
- b) fornecer evidência de originalidade demonstrada pela descoberta de novos fatos ou pelo exercício de pensamento crítico independente;
- c) apresentar uma redação satisfatória em todos seus aspectos;
- d) conter quantidade substancial de material suficiente para publicação.

Segundo as orientações recomendadas pelo Council of Graduate Schools<sup>40</sup> (CGS, 2003), uma tese deveria:

- a) revelar a habilidade do estudante para analisar, interpretar e sintetizar informações;
- b) demonstrar o conhecimento do estudante da literatura relacionada ao projeto;
- c) descrever os métodos e procedimentos usados;
- d) apresentar resultado em uma maneira seqüencial e lógica; e

---

<sup>40</sup> Órgão certificador da pós-graduação dos Estados Unidos.

- e) revelar a habilidade do estudante em discutir total e coerentemente o significado dos resultados. Nas ciências<sup>41</sup>, o trabalho deve ser descrito em detalhes suficientes para permitir a um investigador independente repetir os resultados.
- f) Na seqüência, ressalta que a tese, em termos acadêmicos, é o início e não o ápice da produção acadêmica, o resultado da experiência de iniciação do estudante nos principais métodos de pesquisa de sua área.

Embora essas sejam características aceitas pela academia, há de se considerar questões tais como:

- a) que tipo de resultados se constitui em uma verdadeira “contribuição original ao conhecimento”;
- b) quão “alto” é um “alto nível de competência profissional” (MADSEN, 1992).

A estas questões poder-se-iam somar outras, como:

- c) o que é um trabalho inédito, inovador;
- d) o que representa um trabalho de profunda análise crítica e reflexão;
- e) E, finalmente, quais deveriam ser os requisitos mínimos da metodologia científica<sup>42</sup> a serem exigidos para estes trabalhos.

Embora orientadores e examinadores pudessem fornecer possíveis respostas, isso nem sempre ocorre. Uma das possíveis razões, pontuada anteriormente, é que essas respostas são algo que já “deve ser sabido”. Porém, uma outra possível razão pode decorrer da insegurança dos próprios orientadores e examinadores em expressar sua compreensão dessas questões (DENICOLO, 2003). Porém, há ainda outro agravante. Mesmo que fornecessem tais respostas, ainda assim poderia haver diferença de opinião tanto em relação ao significado preciso de cada termo quanto na prioridade atribuída a cada um (MADSEN, 1992).

Ainda que em países cientificamente mais expressivos e solidificados que o Brasil essas questões estejam sendo investigadas há pelo menos duas décadas<sup>43</sup>, seus

---

<sup>41</sup> Considerando-se aqui ciências como as ‘naturais’.

<sup>42</sup> Requisitos gerais, além dos requisitos metodológicos específicos de cada ciência.

pesquisadores<sup>44</sup> relatam que permanece a deficiência de pesquisas mais apuradas que revelem as reais interpretações das diferentes características atribuídas à tese. Mesmo compreendendo que “consenso” e, conseqüentemente, “qualidade” é algo determinado por um grupo dominante, é necessário que tais interpretações sejam investigadas, se a academia realmente quiser avaliações mais coerentes e justas de teses. No Brasil, em função da facilidade para a efetivação de arbitrariedades, esta deve ser uma preocupação premente e impreterível.

Dentro do caráter de exploração e elucidação de questões tão importantes, a pesquisa realizada por Mullins e Kiley (2002) relata as opiniões de examinadores de bancas de doutorado referentes às “qualidades” que as teses devem apresentar:

- a) “scholarship”<sup>45</sup>, revelada como autonomia e independência;
- b) construção de um argumento bem estruturado (argumento, conceitualização, conclusão, desenvolvimento, lógica e estrutura);
- c) quantidade e qualidade substancial de trabalho que seja suficiente para gerar dois a quatro artigos publicáveis em revistas científicas conceituadas; e
- d) reflexão, avaliação crítica de seu próprio trabalho – como os candidatos reconhecem e tratam as contradições e o entendimento do que significa pesquisa.

Segundo essa mesma pesquisa, uma “tese excepcional” deveria revelar uma **metáfora artística**, ou seja, envolver com elegância, segurança e criatividade o leitor<sup>46</sup> (MULLINS; KILEY, 2002, p. 379).

Analisando essas colocações, observa-se que, além de procedimentos metodológicos expressos nos itens (a) e (b), e do caráter analítico que a tese deve

<sup>43</sup> Nos Estados Unidos encontram-se pesquisas referentes ao assunto há pelo menos três décadas. Embora Estados Unidos e Canadá sejam considerados países “estáveis” quanto à definição de seus mestrados e doutorados, alg umas referências relatam sua preocupação em investigar a evolução da pós-graduação, buscando determinar quais devem ser os objetivos de tais cursos para a academia e a sociedade contemporânea.

<sup>44</sup> Em especial, de alguns países europeus, conforme O capítulo Introdução e a seção Mestrados e Doutorados.

<sup>45</sup> *Scholarship*: conhecimento aprofundado sobre determinado assunto, que deve ser demonstrado pelo estudante (tradução livre baseada em WEBSTER’S, 1998).

<sup>46</sup> Na seção Avaliação, as opiniões e avaliações dos examinadores sobre teses e dissertações serão relatadas com maior profundidade.

demonstrar, item (d), os examinadores expressaram uma característica até então não pontuada na literatura e de caráter bem prático: a possibilidade da tese de gerar publicações, de preferência mais de uma. Essa característica, embora não sendo explicitamente abordada nos livros de caráter metodológico, é extremamente importante na rotina dos programas de pós-graduação. Publicar é, muitas vezes, mais que uma exigência acadêmica pelo progresso da ciência; é uma pressão exercida pelas agências financiadoras que premiam os programas que apresentem “maior competência” em número de publicações. Assim, parece bastante revelador que examinadores, que muitas vezes são também orientadores, esperem que o trabalho investido em avaliar/orientar uma tese reverta-se em publicações e, conseqüentemente, em possíveis verbas.

Conquanto tais questões sejam efetivamente difíceis de ser dirimidas, as teses apresentam uma determinada “forma”, independentemente de seu conteúdo, aplicável a todos os campos de conhecimento. Mesmo que essa estrutura não seja aceita por todos os pesquisadores, os elementos que a compõem devem ser compreendidos. Phillips e Pugh (2000, p. 59) definem os elementos que compõem a estrutura da tese<sup>47</sup> como a teoria fundamental, teoria central, teoria de dados<sup>48</sup> e contribuição.

Tais elementos podem ser assim descritos, conforme Phillips e Pugh (2000, p. 61-62):

**Teoria fundamental:** é a revisão de literatura que apresenta o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado. Por estado da arte, entendem-se os desenvolvimentos, controvérsias, avanços recentes que movimentam e desafiam os pesquisadores líderes da área. Esta revisão tem o propósito de demonstrar aos examinadores que o candidato adquiriu o conhecimento fundamental da área, possibilitando tornar-se o “profissional competente”<sup>49</sup> exigido pelo doutorado. O candidato deve mostrar-se confiante e competente neste aspecto, por meio de revisão bibliográfica crítica;

---

<sup>47</sup> Os autores fornecem um exemplo bastante ilustrativo: uma analogia com a forma da sonata musical. A sonata é uma estrutura de escrita musical, porém nada revela sobre o conteúdo ao qual a música se refere. Além de não revelar nada sobre o conteúdo, nem todos os compositores usam essa forma para escrever música.

<sup>48</sup> Traduções livres para: *background theory*, *focal theory* e *data theory*.

<sup>49</sup> Tradução livre para a expressão “*fully professional*”, referente à habilidade de fazer pesquisa que um candidato ao doutorado deve demonstrar.

**Teoria central:** é a descrição em detalhes do que se está sendo pesquisado e as razões para a pesquisa; é o estabelecimento do problema e o início de sua análise. Proposição de hipóteses, exame de argumentos de outrem, início das discussões acadêmicas; seleção do que é importante e do que é secundário;

**Teoria de dados:** são as informações que irão fornecer a justificativa para a relevância e a validade do material que será usado para respaldar a tese; as informações que justificam o instrumental que será usado. Tais informações podem variar enormemente entre as diferentes áreas. A identificação de qual deve ser a teoria de dados adequada para a tese deve ser feita com o orientador, por meio da revisão dos artigos mais recentes e do exame de outras teses; e

**Contribuição:** é por meio dela que é avaliada a importância da tese para o desenvolvimento da área, onde é enfatizada a significância da análise, apontadas as limitações da pesquisa desenvolvida e sugeridos os próximos caminhos a prosseguir. Como um “profissional competente”, o candidato deve saber o que está acontecendo em seu campo e ser capaz de avaliar o impacto de novas contribuições que nele ocorrem – tanto as suas quanto às dos demais pesquisadores. É pela revelação da contribuição que o candidato demonstra como as teorias fundamental e central estão agora diferentes devido ao resultado do estudo<sup>50</sup> (PHILLIPS; PUGH, 2000, p. 61-62). Este elemento, além de caracterizar a “forma” de uma tese, é um de seus critérios principais de definição e de avaliação. Ele será abordado em mais detalhes na seção Critérios.

## 4.2 Conceituando dissertação

Assim como para as teses, diversas são as interpretações atribuídas ao que deve ser uma dissertação. Novamente a polêmica se repete, muito possivelmente porque, embora comuns nas diversas conceituações, os elementos que caracterizam as dissertações, similares aos que caracterizam as teses, são polissêmicos. De fato, as características de ambas, teses e dissertações, se assemelham consideravelmente. Basicamente, o **escopo** e o **grau de originalidade** exigido é o que as **diferenciam** (PHILLIPS; PUGH, 2000).

---

<sup>50</sup> Para os autores, a contribuição deveria ser revelada no último capítulo, o das conclusões; e não ser uma tarefa subestimada, dado que é para este fim que se obtém um doutorado (PHILLIPS; PUGH, 2000, p. 62).



Ainda que ambas sejam um processo demonstrativo, de cunho científico e monográfico, para o doutorado espera-se uma contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado, que representa um avanço na área. Já para o mestrado, considerando o contexto nacional, a dissertação é um trabalho ainda vinculado a uma fase de formação científica, um exercício diretamente orientado, a primeira elaboração de trabalho pessoal, metódico de pesquisa; portanto, admite-se que sejam trabalhos de sistematização de idéias (PHILLIPS; PUGH, 2000; SEVERINO, 2002).

Há, todavia, controvérsias em relação a tal exigência de originalidade e da necessidade ou não de haver análise crítica para a dissertação. Medeiros (2000) coloca que especificar a necessidade de originalidade na realização de uma tese não se justifica, uma vez que tanto trabalhos de mestrado quanto de doutorado sempre devem ser inéditos, originais e contribuir ‘hão só para ampliação de conhecimentos ou a compreensão de certos problemas, mas também servirem de modelo ou oferecer subsídios para outros trabalhos’ (LAKATOS; MARCONI apud MEDEIROS, 2000, p. 188).

A dissertação deve expressar o trabalho completo de investigação desenvolvido durante a iniciação científica, a competência como pesquisador adquirida pelo estudante durante o mestrado (SAVIANI, 2002; HAGUETTE, 2002). Juntamente com o orientador, o aluno deve:

- realizar a escolha do tema;
- delimitar o objeto de investigação;
- estabelecer a metodologia e respectivos procedimentos de análise; e
- redigir o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena por parte dos leitores do assunto tratado.

O capítulo metodológico, essencial para a avaliação que a comunidade científica fará dos resultados obtidos pela pesquisa, deve revelar “o rigor e a seriedade com que o aluno e orientador encararam o processo de abordagem do real” (HAGUETTE, 2002, p. 376).

Para Severino (2000), uma dissertação deve:

- abordar um tema único e delimitado;

- cumprir as exigências da monografia científica<sup>51</sup> – as diretrizes metodológicas, técnicas e lógicas do trabalho científico;
- comunicar os resultados de uma pesquisa e de uma reflexão; e
- demonstrar uma proposição e não apenas explicar um assunto.

Uma dissertação também apresenta as seguintes características, segundo Phillips e Pugh (2000):

- pode ser limitada à repetição de uma pesquisa já publicada;
- fontes secundárias podem ser utilizadas<sup>52</sup>; e
- embora seja exigida síntese completa da literatura referente ao assunto tratado, não precisa ter caráter avaliatório<sup>53</sup>.
- O que deve ser esperado é:
  - capacidade de testar idéias;
  - compreensão e uso adequado das técnicas apropriadas; e
  - saber fazer uso de trabalhos e fontes publicadas e mostrar familiaridade com as diferentes teorias e pesquisas empíricas (PHILLIPS; PUGH, 2000).

Neste capítulo foram apresentadas definições dissertações e teses e realizada uma breve discussão de suas peculiaridades. Na sequência serão discutidas algumas características que usualmente constam nessas definições e, muitas vezes, tornam-se critérios para avaliação desses trabalhos.

---

<sup>51</sup> Para Severino, a monografia científica “deve ser necessariamente interpretativa, argumentativa, dissertativa e apreciativa. [...] o objetivo de uma pesquisa é a análise e interpretação do material coletado. É na consecução desse objetivo que se podem aferir os resultados da pesquisa e avaliar o avanço que ela representou para o crescimento científico da área” (SEVERINO, 2000, p. 152).

<sup>52</sup> Isso significa usar um autor que citou outro autor. Entretanto, esta interpretação pode ser discutível, dependendo do tipo de citação. Por exemplo, se o autor que cita o outro autor está fazendo uma revisão de um assunto que não é o foco principal da tese.

<sup>53</sup> É importante compreender qual a interpretação que os autores podem atribuir ao adjetivo “avaliatório”, uma vez que significa “apreciação, análise” (AURÉLIO, 2004). Será que é possível inferir que eles estão querendo dizer que não há necessidade de “reflexão” (= “consideração atenta”, cfe. Aurélio, 2004)? Neste caso, cabe indagar qual o sentido de “reflexão” para os demais autores que fazem desta expressão uma característica fundamental a qualquer monografia científica, incluindo a dissertação.

## 5. CRITÉRIOS

Essa seção detalha o que a literatura especializada apresenta como os critérios utilizados para a avaliação de dissertações e teses. Inicia-se com uma discussão acerca do significado etimológico e científico de originalidade, diferenciando-o do seu significado coloquial de ineditismo. Logo após analisam-se os critérios contribuição ao conhecimento, e importância e viabilidade.

### 5.1 Originalidade

A originalidade é considerada o atributo que define uma tese como tal. Esse aspecto denota a importância de se aprofundar a compreensão de seu significado, especialmente porque o termo tem sido utilizado de forma heterogênea no contexto das pós-graduações *stricto sensu* nacional e internacional. Nos casos de termos polissêmicos, como o de originalidade, a sua etimologia auxilia na análise e compreensão de seu uso corrente.

Em termos etimológicos, “original” significa “fonte, causa ou princípio”<sup>54</sup>. Utilizando-se esse sentido para a pós-graduação, a originalidade, então, pode ser equacionada com o “retorno à origem, à essência, à verdade” (ASTI VERA apud SALOMON, 2001, p. 255). Nesse contexto, um trabalho que tenha como característica a originalidade, no caso da manutenção da semântica prístina, seria aquele que analisa um problema a partir do exame minucioso de sua origem, tendo em vista a sua maior compreensão e domínio.

A elucidação da origem do termo evidencia o fato de que o uso corrente do termo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* não guarda relação direta com o seu significado etimológico (SALOMON, 2001). Embora seja possível identificar na literatura especializada das duas últimas décadas diferentes interpretações do que seja um trabalho original, verifica-se um crescente consenso com relação a esse aspecto.

---

<sup>54</sup> Dicionário Merriam-Webster. Disponível em: <<http://www.m-w.com>>.

O conceito mais restritivo de originalidade, no sentido de se exigir ineditismo, é o apresentado pelo Council of Graduate Schools. O referido conselho entende originalidade, em um sentido lato, como a descrição de “uma pesquisa que não havia sido feita previamente ou um projeto que cria novo conhecimento, o que implica que foi desenvolvida uma nova perspectiva, uma nova hipótese ou um método inovador que torne o projeto de tese uma contribuição distintiva” (CGS, 1991 apud MADSEN, 1992, p. 2).

Abordagens que equacionam a originalidade de um trabalho científico com o seu ineditismo ou com uma total novidade são consideradas por Salomon (2001) como ingênuas e potencialmente inatingíveis. O referido autor analisa a questão do significado da originalidade no contexto mais amplo da trajetória da ciência e pontua três aspectos para justificar o seu posicionamento. Assim, a originalidade de um trabalho científico não significa ineditismo per se porque:

- a) “a ciência é um processo cumulativo, em que verdades provisórias se assentam com maior frequência e a revisão é uma constante”;
- b) “o que está em jogo, desde que pela primeira vez se formulou a exigência de ‘originalidade’ para teses e monografias, é a questão da atualização” [...]; e
- c) “desde tempos remotos considerou-se ‘original’ também o trabalho que apresenta modo novo de abordar um assunto já tratado ou que consegue estabelecer relações novas ou, finalmente, que se propõe uma nova interpretação de questões controversas” (SALOMON, 2001, p. 255-256).

Além desses aspectos, Salomon (2001) ressalta que a técnica da experimentação está circunscrita às ciências naturais, portanto as demais ciências, pela sua natureza, não realizam, no sentido estrito, descobertas e inventos. Marques (2002, p. 229) corrobora o terceiro aspecto da análise de Salomon (2001) quando afirma que a essência da originalidade “não consiste em dizer coisas inteiramente novas”. Ela está relacionada com a expressão de idéias de uma forma própria e particular no contexto de sua pesquisa, idéias essas que já podem ter sido articuladas por outros autores em contextos diferenciados.

A abordagem de Salomon (2001) sobre o significado da originalidade no contexto da pós-graduação *stricto sensu* sumariza as perspectivas de outros autores da área. Por exemplo, Moura Castro (2002) equaciona a originalidade de uma pesquisa com o oposto da

previsibilidade de seus resultados. Nesse sentido, original seria aquela pesquisa cujos resultados não possam ser inferidos *a priori* e que tenham o potencial para surpreender a comunidade científica.

Em uma perspectiva integradora e a partir de um estudo teórico-empírico, Phillips e Pugh (2000) apresentam uma relação de várias concepções do que pode ser interpretado como “originalidade”. De acordo com os referidos autores, o objetivo da relação é o de auxiliar os alunos a compreenderem e escolherem um conceito que melhor se adapte à sua tese. Assim, o aluno pode demonstrar a originalidade de uma pesquisa científica por meio de um ou mais dos seguintes elementos (PHILLIPS; PUGH, 2000):

- desenvolvendo e sistematizando um corpo substancial de informações por meio da escrita pela primeira vez;
- dando continuidade a uma parte de um trabalho original;
- executando um trabalho original designado pelo orientador;
- fornecendo uma técnica, uma observação ou um resultado original em uma pesquisa que não é original, mas parte de uma pesquisa considerada competente;
- tendo tantas idéias, métodos e interpretações originais quanto outros candidatos sob orientação na pós-graduação;
- mostrando originalidade em testar idéias de outros;
- executando pesquisa empírica que não foi realizada anteriormente;
- fazendo uma síntese nunca feita anteriormente;
- usando material já conhecido, mas com uma nova interpretação;
- tentando realizar uma pesquisa em seu país que havia sido realizada somente em outro;
- utilizando uma técnica particular em uma nova área;
- trazendo novas evidências a uma antiga discussão;
- sendo multidisciplinar<sup>55</sup> e usando diferentes metodologias;
- considerando domínios que pesquisadores da área não haviam ainda considerado; e

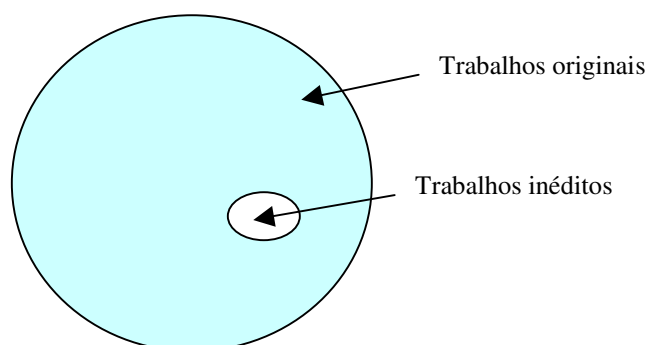
---

<sup>55</sup> Do inglês, *cross-disciplinary*.

- fazendo avançar o conhecimento de um modo que ainda não havia sido feito.

A originalidade de um trabalho científico também tem sido compreendida como uma questão de posicionamento epistemológico, devendo ser buscada independentemente do grau acadêmico a que se refere (dissertação ou tese). Adeodato (2004) sumariza essa visão quando afirma que “o tema do trabalho não precisa necessariamente ser original. É bastante que o enfoque, a atitude do pesquisador o seja”.

Uma análise geral da literatura sobre a originalidade nos trabalhos de conclusão da pós-graduação *stricto sensu* sugere que o termo não se equaciona necessariamente com ineditismo e está relacionado com um esclarecimento diferenciado do assunto sob investigação, o qual não havia sido realizado ou explicitado. Significa lançar novas luzas sobre o objeto pesquisado, contribuindo para o desenvolvimento científico. Trabalhos inéditos são um pequeno subconjunto dos trabalhos originais e lhe agregam atributos diferenciados, que os qualificam muito além do que é exigido normalmente pela academia (Figura 2).



**Figura 2: Trabalhos originais e inéditos**

Contrapondo-se a compreensão do significado de originalidade em trabalhos científicos com a abordagem de Kuhn (1970), poder-se-ia afirmar que trabalhos originais são o combustível da ciência normal. De forma complementar, os trabalhos inéditos são os que poderiam germinar revoluções científicas.

## 5.2 Contribuição ao conhecimento

A contribuição ao conhecimento se configura no segundo elemento identificado na literatura especializada como definidor de um trabalho de conclusão da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente da tese. Por ser utilizada para a avaliação de grau, a contribuição ao conhecimento se configura em um conceito importante ao entendimento do que se exige para uma tese (PHILLIPS; PUGH, 2000). Apesar de seu posicionamento central na caracterização de um trabalho final da pós-graduação *stricto sensu*, a compreensão do significado da expressão não é unívoca, mas ambígua e sujeita a diferentes interpretações. A existência de diferentes interpretações do significado da “contribuição ao conhecimento” pode estar relacionada com a pouca atenção dada pela comunidade científica à sua compreensão. Lovat et al. (2000, p. 6-7) explicitam esse aspecto:

É tradicionalmente aceito que uma tese deve fazer uma contribuição ao conhecimento, ainda que esta seja uma área tão obscura quanto “auto-revelada”.<sup>56</sup> O que constitui conhecimento e como ele é demonstrado, adquirido e aprendido neste nível de formação raramente tem sido objeto de qualquer investigação.

Dificuldades no processo de desenvolvimento dos trabalhos finais e de sua avaliação se evidenciam porque examinadores, orientadores e estudantes utilizam a expressão “contribuição ao conhecimento” com conotações diferenciadas. De acordo com Phillips e Pugh (2000), os orientadores não explicitam claramente aos alunos o significado da “contribuição ao conhecimento”, o que contribui para que os alunos superestimem o que se espera de uma tese (ou mesmo de uma dissertação), permanecendo potencialmente confusos sobre como devem desenvolver seus trabalhos finais. “Os acadêmicos<sup>57</sup> pensam que não é muito difícil ser original porque não é necessário ter todo um novo modo de olhar a área ou o tópico. É suficiente para o estudante contribuir somente com um passo incremental para o entendimento” (PHILLIPS; PUGH, 2000, p. 64).

Essa situação tende a gerar nos alunos a percepção de que “fazer uma contribuição ao conhecimento” se equaciona com “satisfazer as expectativas dos membros da banca examinadora”. Entretanto, o fato de essas expectativas não estarem claramente identificadas para o aluno resulta em um esvaziamento potencial do significado da expressão

---

<sup>56</sup> Do inglês, *self-evident*.

“contribuição ao conhecimento”, na medida em que diferentes bancas examinadoras utilizam diferentes critérios de avaliação. Como consequência, conduzem-se os alunos a cristalizar interpretações imprecisas sobre o real significado da “construção ao conhecimento” (MADSEN, 1992), catalisando-se a perpetuação da percepção de ambigüidade da expressão.

Em termos conceituais, a contribuição ao conhecimento tem sido compreendida como um (modesto) acréscimo de saber ao estoque de conhecimento existente (FREITAS, 2002). Analisando-se os desenvolvimentos referentes ao conceito de originalidade apresentados na seção anterior, pode-se concluir que a originalidade de um trabalho científico resulta, necessariamente, em uma contribuição ao conhecimento de sua área. A originalidade e a contribuição ao conhecimento se configuram, então, em conceitos complementares e que se reforçam mutuamente. A presença de uma característica invoca a presença da outra. As características que Freitas (2002, p. 15) explicita sobre a contribuição ao conhecimento como sendo “à exploração de uma nova perspectiva, [e] o lançar de um novo olhar a bibliografia clássica [...]” evidenciam essa complementaridade conceitual. Phillips e Pugh (2000) também consideram que é por meio da contribuição ao conhecimento que o candidato demonstra como as teorias utilizadas estão diferentes devido ao resultado de seu trabalho de pesquisa<sup>58</sup>, ou seja, como a contribuição ao conhecimento conferiu originalidade à pesquisa realizada.

### **5.3 Importância e viabilidade**

A importância e a viabilidade são citadas como características das dissertações e teses por um número menor de autores. O grau de importância de um trabalho científico é consequência da contribuição que este oferece ao conhecimento da área (PHILLIPS; PUGH, 2000). De forma ligeiramente diferenciada, Moura Castro (2002, p. 122) relaciona a importância de um trabalho científico com o tema a que se propõe tratar, o qual deve estar

---

<sup>57</sup> Diz respeito aos professores, orientadores e examinadores.

<sup>58</sup> Para os autores, demonstrar a contribuição ao conhecimento não deve ser uma tarefa subestimada, dado que é para este fim que se obtém um doutorado (PHILLIPS; PUGH, 2000, p. 62).



ligado a uma “questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade”.

A viabilidade é considerada por Moura Castro (2002) a característica mais tangível de uma dissertação ou tese. De acordo com o referido autor, uma dissertação ou tese viável é aquela que pode ser realizada levando-se em consideração os seguintes aspectos: os prazos, os recursos financeiros, a competência do futuro autor, a disponibilidade potencial de informações e o estado da teorização a respeito. A análise da viabilidade de uma dissertação ou tese deve ser realizada quando da escolha do tema e do problema de pesquisa. Em uma análise global dos critérios definidores de uma dissertação ou tese, Moura Castro (2002) compreende que elas precisam ser originais, importantes e viáveis. Com base em sua experiência profissional, o referido autor indica que não há dificuldade em se encontrarem temas que satisfaçam a um ou dois desses critérios. A dificuldade maior estaria em satisfazer os três (MOURA CASTRO, 2002).

## 6. O EXAME DE GRAU

O exame de grau, processo que avalia os graus de mestrado e doutorado, é o julgamento final de diversos anos de esforço investido em conduzir e escrever um estudo de pesquisa. É o processo que resguarda os padrões para a qualificação de tais cursos. Como um tópico de qualidade, pela sua importância, um processo que merece ser investigado com cautela e profundidade. Não obstante, segundo a bibliografia especializada, mesmo com as investigações mais recentes, o processo de exame de grau tem sido negligenciado como objeto de pesquisas. (JOHNSTON, 1997; HOLBROOK et al., 2002; MULLINS; KILEY, 2002; POWELL; GREEN, 2003; DENICOLO, 2003; DENICOLO; 2003, WALLACE, 2003; TRAFFORD, 2003; JOYNER, 2003; POWELL; McCAULEY, 2000, 2003; MORLEY, 2003).

O processo de avaliação de grau<sup>59</sup>, neste trabalho, é compreendido como um conjunto ações composto de dois momentos:

- leitura prévia para avaliação do trabalho escrito, a dissertação ou a tese, executada pelos examinadores que constituirão a banca de defesa e
- defesa pública da dissertação ou tese.

O procedimento adotado para compor as bancas de defesa, denominado de escolha dos examinadores, também se configura em um elemento essencial no processo de avaliação de grau. Conforme Powell e McCauley (2002) ele é determinante quando se busca uma avaliação justa e independente. Diferentes interpretações do que deve ser avaliado e como deve ocorrer a avaliação conduzirá a diferentes procedimentos a escolha. Na sequência será abordado como essa escolha pode afetar sobremaneira o procedimento de avaliação.

Embora composto de dois momentos distintos, é na defesa pública que realmente se efetiva a avaliação de grau. É o momento em que os examinadores irão ouvir os candidatos, argüi-los e expressar a avaliação que previamente realizaram do trabalho escrito.

---

<sup>59</sup> Às vezes denominado, simplesmente, por **exame de grau** e significando a combinação dos dois momentos.

A defesa pública, ou exame oral, é o remanescente da disputa pública formal original que ocorria na Idade Média na apresentação de uma tese. Sua prática concretizava e institucionalizava o método filosófico da época, em que o candidato deveria “defender uma tese contra as opiniões contrárias ou objeções de seus examinadores (antítese)”. A partir dessa defesa, a audiência votava se premiaria ou não o novo filósofo ou teólogo, o doutor, admitindo-o como um membro de sua faculdade (SALOMON, 2001, p. 267; PHILLIPS; PUGH, 2000). Hoje, os exames orais, na maioria dos países, incluindo o Brasil, constituem-se de uma discussão de perguntas e comentários de dois ou ocasionalmente três examinadores<sup>60</sup>, dependendo da instituição.

Assim como ocorre com mestrados e doutorados, dissertações e teses, o exame de grau está envolto em um significativo elemento de subjetividade, agregando à sua compreensão relativa complexidade. Pesquisas que examinaram os critérios empregados para avaliar as abordagens efetivamente empregadas pelos examinadores constataram multiplicidade de práticas. As principais inconsistências observadas relacionam-se com as expectativas, padrões e critérios usados para avaliar os trabalhos de grau e para a interpretação das recomendações sugeridas<sup>61</sup> (DENICOLO, 2003; POWELL; McCAULEY, 2000, 2003; HOLBROOK et al., 2002; LOVAT et al., 2001; PHILLIPS; PUGH, 2000; JOHNSTON, 1997).

Embora a falta de normas para orientar o processo de exame de grau conduza a um processo de avaliação confuso e desordenado, tal estado de coisas não permite que sejam estabelecidas regras e regulamentações de uma forma mecânica e burocrática, que atribuam ao exame de grau um sentido mais unificado (DENICOLO, 2003; POWELL; McCAULEY, 2003; PHILLIPS; PUGH, 2000). Não obstante o esforço dos órgãos certificadores e financiadores para estabelecer tais procedimentos normativos, ainda cabe às instituições interpretar tais códigos. O desafio que se impõe é desenvolver um processo de avaliação

---

<sup>60</sup> Nas instituições brasileiras o número de participantes das bancas de defesa costuma ser maior, incluindo além de três examinadores doutores, um moderador e mais o orientador. A participação do orientador em defesas não é regra em todas as instituições. Algumas instituições de países estrangeiros não permitem que o orientador participe da defesa, em outras, sua participação é limitada.

<sup>61</sup> Em alguns países, órgãos certificadores ou financiadores da pós-graduação determinam procedimentos, para a avaliação de graus, que devem ser acatados pelas universidades.

que seja responsável, transparente e equiparável, e que reconheça a diversidade do processo de formação dos graus de mestrado e doutorado (DENICOLO, 2003).

Assim, evidencia-se a necessidade de investigar atentamente todo o processo de avaliação dos graus de mestrado e doutorado e seus principais elementos: o propósito de tais cursos, o papel da dissertação ou da tese e dos examinadores, e a importância e objetivo de tais avaliações.

Partindo-se desse contexto, pode-se questionar o que deve ser avaliado no processo de exame de grau. Esta pergunta encerra questões profundamente ideológicas, radicadas nas interpretações dos conceitos e objetivos polissêmicos atribuídos à pós-graduação *stricto sensu*. O que é efetivamente avaliado e o que deveria ser? O processo<sup>62</sup> ou o produto<sup>63</sup>? A tese ou dissertação unicamente, uma parte do trabalho ou o candidato? Embora teses e dissertações tenham prioridade máxima como fonte de evidência para a qualidade (DENICOLO, 2003; MULLINS; KILEY, 2002; VELLOSO; VELHO, 2001) que outras evidências, por exemplo, as publicações realizadas durante o curso e a participação em eventos científicos poderiam agregar valor à avaliação? Quais são os critérios efetivamente utilizados pelos examinadores? São esses critérios os esperados?

É possível, para qualquer pessoa que esteja envolvida com a pós-graduação e com a rotina das defesas de teses e dissertações, ao ponderar sobre as possíveis respostas a essas questões, averiguar a existência de variadas possibilidades de interpretações e práticas efetivamente realizadas. Tal pluralismo conduz à conclusão de que, definitivamente, **não há homogeneidade** no procedimento de avaliação dos graus de mestrados e doutorados. (JOHNSTON, 1997; HAGUETTE, 2002, HOOLBROOK et al., 2002; MULLINS; KILEY, 2002; POWELL; GREEN, 2003; DENICOLO, 2003; WALLACE, 2003; TRAFFORD, 2003; JOYNER, 2003; POWELL; McCAULEY, 2000; 2003; MORLEY, 2003).

---

<sup>62</sup> Diz respeito à formação do estudante como pesquisador. Significa incluir na avaliação, além da tese, outras evidências que pudessem contribuir para averiguar o aproveitamento do estudante como aprendiz de pesquisador. Por exemplo: desempenho em disciplinas cursadas; participação em eventos científicos – seminário, workshops, congresso, etc. – publicação de artigos científicos durante o curso, habilidade de expressar idéias demonstrada na apresentação e discussão da tese ou dissertação, durante a defesa.

<sup>63</sup> A tese escrita em seu formato mais tradicional.

Neste estudo, não se está buscando propor soluções para questões tão amplas e complexas. Mas, uma exploração do estado de coisas que têm se configurado nos debates internacionais e ampliar as discussões em esfera nacional, a fim de contribuir para a compreensão, clarificação e solidificação dos procedimentos realizados nas avaliações de grau em nosso país.

Não obstante a bibliografia especializada, nacional e internacional, ressalte a escassez<sup>64</sup> de pesquisas sobre o tema, dispõe-se de algumas pesquisas realizadas em universidades de países como Austrália, Nova Zelândia e Grã-Bretanha. Pesquisadores, nestes países, têm investido em desvendar os diversos aspectos relacionados à pós-graduação, em especial os procedimentos adotados no processo de avaliação desses graus<sup>65</sup>.

Algumas dessas pesquisas investigaram:

- como os examinadores avaliam o ‘pensamento crítico’ expresso nas teses, por meio da análise do estilo de escrita (SIMPKINS, 1987);
- quais os procedimentos adotados pelos examinadores ao realizar seu trabalho de avaliação (NELSON, 1991; MULLINS; KILEY, 2002);
- como são as avaliações de dissertações, para verificar quais são os pontos freqüentemente mais criticados pelos examinadores (HANSFORD; MAXWELL, 1993);

---

<sup>64</sup> Conforme relatado na Introdução, no Brasil, pouco é discutido e muito menos investigado, através de pesquisas teórico-empíricas, sobre os vários aspectos relacionados à formação de mestres e doutores. De fato, foram encontradas somente cinco pesquisas teórico-empíricas em torno do tema e quase todas se referiam a aspectos direcionados mais aos programas do que à própria formação. (Maiores detalhes na Introdução)

<sup>65</sup> Em alguns desses países, o exame de grau é realizado por dois ou três examinadores que devem ler e redigir um relatório de avaliação da tese. Esses relatórios são confidenciais e disponibilizados apenas para a instituição. A defesa oral nem sempre é exigida e, quando exigida, nem sempre ela é pública. Essas características peculiares são temas de fervorosas discussões na comunidade acadêmica desses países e também de pesquisas individuais e institucionais, dada a importância atribuída ao que é chamado ‘grau de pesquisa’. Os relatórios redigidos pelos examinadores são fontes preferenciais de investigação, mas mais recentemente têm sido desenvolvidas pesquisas que buscam extrair informações diretamente com examinadores, orientadores e alunos. Outras fontes de pesquisa são os workshops e seminários de orientação que algumas instituições oferecem. Particularmente, considero que tais pesquisas poderiam servir fonte de inspiração para pesquisadores nas universidades nacionais, contribuindo com orientadores, examinadores e estudantes para melhor compreender e clarificar os procedimentos de avaliação, critérios e interpretações que envolvem os exames de mestrados e doutorados.

- como é realizada a escolha de examinadores (PARRY; HAYDEN, 1994; TINKLER; JACKSON, 2000; POWELL; McCAULEY, 2002, 2003);
- os relatórios redigidos por examinadores para averiguar quais as suposições que norteiam as decisões que os examinadores tomam ao avaliar (BALLARD, 1996);
- os aspectos mais comuns que podem ser observados dos relatórios de examinadores, quanto ao seu formato, recomendações sugeridas e critérios apontados (JOHNSTON, 1997; HOLBROOK et al., 2002; LOVAT et al., 2001; POWELL; McCAULEY, 2002);
- quais tópicos e comentários que poderiam revelar a qualidade da tese são raramente encontrados nos relatórios dos examinadores (LOVAT et al., 2001);
- quais são os conflitos e posições adotadas pelos examinadores ao examinar teses (HOLBROOK et al., 2002; LOVAT et al., 2001; POWELL; McCAULEY, 2002);
- se há diferenças no estilo e conteúdo expresso nos comentários dos examinadores das diversas áreas de conhecimento (LOVAT et al., 2001);
- sobre a natureza e propósito do exame oral – a defesa de tese ou dissertação – e sobre a participação ou não dos orientadores neste exame (POWELL; McCAULEY, 2002);
- a necessidade de treinamento e qualificação para os examinadores de bancas (POWELL; McCAULEY, 2002, 2003);
- a tensão existente entre avaliar o processo de treinamento em pesquisa e o produto final – a tese ou dissertação (POWELL; McCAULEY, 2002, 2003; DENICOLO, 2003); e
- quais os critérios usados para distinguir teses “aprováveis” de teses “espetaculares” (DENICOLO, 2003).

Conforme ressaltado anteriormente, na literatura encontram-se trabalhos que buscam responder a questões que abordam as tensões existentes entre avaliar o processo de treinamento do pesquisador ou o produto final (POWELL; McCAULEY, 2002, 2003; DENICOLO, 2003).

Para uma avaliação orientada ao produto, seria suficiente que a tese ou dissertação revelasse, em sua forma tipicamente tradicional e sequencial, o modelo metodologicamente prescrito: origem do problema, revisão de literatura, refinamento das perguntas, metodologia do estudo, implementação do estudo, resultados, análise, implicações e conclusões. Já para uma avaliação focada no desenvolvimento do pesquisador, a tese deveria refletir mais a experiência vivenciada pelo estudante como aprendiz: o desenvolvimento interativo do seu conhecimento, como as dificuldades metodológicas foram tratadas, e assim por diante (DENICOLO, 2003).

Ainda assim, em ambas posições, as evidências para a avaliação deveriam estar refletidas na tese ou dissertação. Haguette (2002, p. 376) coloca que a competência adquirida como pesquisador, interpretada pela autora como “o rigor e seriedade com que aluno e orientador encararam o processo de abordagem do real deveria estar revelada, na tese ou dissertação, no capítulo metodológico”, portanto no trabalho escrito.

Nessa abordagem, o julgamento final deve avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido, “não o tempo de trabalho gasto em uma boa vontade do estudante.” Embora, para o aprendiz de pesquisador, preparar uma tese signifique obter recompensas como: aprender a redigir um documento científico de peso, participar de trabalhos em equipe e por fim, contribuir para o desenvolvimento da reflexão e do conhecimento do assunto pesquisado (BEAUD, 2000, 22), esses componentes parecem realmente não importar para a avaliação final de um curso de mestrado ou doutorado.

Questionados se deveriam considerar como itens para a avaliação de grau, a qualidade do treinamento e o ambiente onde a pesquisa foi desenvolvida, Powell e McCauley (2002) observaram que os examinadores, divergem em suas opiniões. Não obstante, a maioria dos entrevistados prioriza a tese como elemento de avaliação, ponderando que os referidos itens não devem ser considerados na avaliação.

As principais razões apontadas para não considerar a qualidade de treinamento e o ambiente na avaliação de grau foram:

- “atualmente, é a tese e não o processo que está sendo avaliado, o examinador está julgando o estudante e não o departamento ou laboratório”;

- “é a competência do candidato como pesquisador o tópico chave para a premiação, não como ou porque o candidato atingiu ou não aquele padrão”;
- avaliar o treinamento em pesquisa e o ambiente teria implicações nas definições do PhD: o exame deveria ser do material que é apresentado unicamente na tese – nem mais, nem menos;
- “os padrões de aprovação comparáveis deveriam ser esperados e aplicados independentemente do treinamento em pesquisa do candidato e do ambiente em que ele trabalhou” (...);
- “examinadores são pagos para julgar o candidato e a tese – qualquer outra coisa está fora de sua atribuição” (POWELL; MCCAULEY, 2002, p. 77).

E as principais razões para considerar o treinamento e o ambiente de pesquisa na avaliação de grau foram:

- “estes fatores poderiam permitir que o examinador externo averigüe o nível de independência demonstrada pelo estudante” e
- “o grau que está sendo conferido é pressuposto ser de ‘treinamento em pesquisa’ e cabe aos examinadores comentar sobre os recursos e apoios fornecidos” (POWELL; MCCAULEY, 2003, p.77).

Mesmo que a preferência expressa seja pela avaliação do produto (a tese), os referidos autores afirmam que os elementos a serem verificados na avaliação devem estar expressos na tese ou nas habilidades demonstradas pelo candidato. A leitura das respostas apresentadas não fornece elementos suficientes para se obter uma conclusão sobre a última alternativa. Para os examinadores que não mencionaram explicitamente a tese, de que forma seria possível examinar os elementos necessários para a avaliação verificando as habilidades demonstradas pelo candidato?

Uma resposta razoável é considerar que os examinadores utilizassem o exame oral para este fim. Porém, nos países de onde provêm as referidas pesquisas, a prioridade máxima que tem sido atribuída ao trabalho escrito tem também suscitado dúvidas quanto a necessidade e importância da defesa oral. Análises indicam que há falta de clareza quanto aos objetivos do referido exame.



## 6.1 O exame oral – a defesa pública

As possíveis hipóteses que justificam tal circunstância recaem em um dilema. A primeira alternativa questiona se o exame oral deve ser tomado em um sentido mais amplo, onde seja possível verificar se o candidato adquiriu as habilidades pressupostas a um pesquisador, se compreendeu a metodologia como resultado de seu treinamento. A segunda, aponta para a hipótese de que a função do exame oral é fundamentalmente averiguar a autenticidade da autoria (MADSEN, 1992; POWELL; McCAULEY, 2002; PHILLIPS; PUGH, 2000). Ao dilema pode-se somar, também, a interpretação de que o objetivo do exame oral seja atuar como um ritual de passagem para o futuro colega da academia.

Diante dessas questões, Mullins e Kiley (2002) aprofundaram a investigação sobre importância do exame oral<sup>66</sup> para o processo de avaliação de grau. Os pesquisadores constataram dois pontos de vista distintos expressos pelos entrevistados:

- a) a única evidência que deve ser usada para avaliação é a tese e, portanto somente através dela é que o aluno deve ser avaliado.
- b) a formação do aluno como pesquisador em potencial deve ser também considerada. Assim, ambigüidades e incertezas averiguadas na leitura da tese poderiam ser discutidas com o candidato durante a defesa oral.

Na primeira opção, pode-se concluir que os entrevistados consideram o exame oral desnecessário. A segunda perspectiva foi a mais citada e está de acordo com o posicionamento de Phillips e Pugh (2000) e Madsen (1992). Para os referidos autores o objetivo de um processo de doutorado, expresso nas diretrizes do Council of Graduate Schools (CGS), é levar o estudante a se tornar um “pesquisador profissional completo”<sup>67</sup> e é através do processo de avaliação de grau que é possível averiguar se este objetivo foi atingido (PHILLIPS; PUGH, 2000, p. 188). Portanto, de acordo com os autores, decidir que

---

<sup>66</sup> Na Austrália, país onde esta pesquisa foi realizada, somente às vezes é solicitado para o exame de grau um exame oral, mas este exame não é público, como ocorre no Brasil. Em países com políticas similares à Austrália o exame de grau é exigido que os examinadores elaborarem um relatório de avaliação por escrito. Este relatório tem sido material de muitas pesquisas que buscam elucidar a complexidade envolvida em todo o processo de um doutorado e às vezes, mestrado. No Reino Unido, a exigência de relatórios escritos também se aplica, mas neste caso, as instituições mantêm o exame oral.

<sup>67</sup> Uma tradução livre para “fully professional researcher” (PHILLIPS; PUGH, 2000, 188).

somente a tese deva justificar a aprovação do título, antes que ela tenha sido defendida, em uma defesa oral, é inapropriado. A argumentação em favor da defesa oral apresenta duas razões:

- a) possibilidade dos examinadores averiguarem se o trabalho é genuinamente do candidato;
- b) mesmo sendo um evento mais raro de ocorrer, porém não impossível, a possibilidade dos examinadores concluírem que a tese é adequada, mas a defesa não foi (PHILLIPS; PUGH, 2000).

A segunda razão referenda a importância atribuída à formação do pesquisador. Uma vez que, além de relatar a pesquisa que conduziu, o candidato deve ser capaz de defender seus argumentos diante dos questionamentos feitos pela comunidade científica, representada na defesa pelos examinadores.

Entretanto, mesmo sendo consenso geral que o exame oral deveria ser um momento para aprendizagem de todos os envolvidos no processo de avaliação, os pesquisadores averiguaram que raramente isso ocorre. A defesa tem se tornado mais um momento para ‘polir’ o trabalho escrito, aperfeiçoando as qualidades literárias da tese ou dissertação e para buscar tornar mais clara a contribuição do conhecimento expressa no texto. A defesa oral não tem atingido todo o seu potencial como processo de avaliação (POWELL; McCAULEY, 2002).

Além dos questionamentos referentes ao que deve ser avaliado num exame de grau, se o processo ou o produto e, dentro deste contexto, a importância e objetivos de uma defesa oral, outras questões merecem destaque especial nas investigações:

- a) Uma vez que a avaliação foi realizada, há homogeneidade em seu resultado, isto é, os examinadores demonstram consenso em seu veredicto final?
- b) Quais são os itens – características e critérios – escolhidos pelos examinadores para fazerem suas avaliações e quais as prioridades que atribuem a tais escolhas?
- c) E, finalmente, os examinadores atribuem significados e prioridades similares a tais itens?

Podem ser encontradas na literatura três maneiras sob as quais os exames de grau têm sido investigados:

- a) institucionalmente, comparando padrões estabelecidos pelas instituições para o exame (TINKLER; JACKSON, 2000);
- b) analisando os relatórios produzidos pelos examinadores para a avaliação das teses, a fim de identificar padrões e critérios, consistência de avaliação entre examinadores e, indiretamente, a qualidade da avaliação (HANSFORD; MAXWELL, 1993; JOHNSTON, 1997; HOLBROOK et al., 2002);
- d) pesquisas teórico-empíricas, que investigam diretamente os examinadores, examinadores e estudantes por meio de entrevistas, questionários ou observações<sup>68</sup> (MULLINS; KILEY, 2002).

Não é de praxe nas universidades brasileiras a existência de documentos que indiquem quais padrões devem ser seguidos na avaliação pelos examinadores das bancas de defesa. Também não existe a exigência de elaboração por escrito dessas avaliações. Essa realidade brasileira potencializa a importância dos resultados obtidos nas pesquisas citadas nesta seção.

## 6.2 Homogeneidade no julgamento final

Nas universidades onde as pesquisas citadas na seção anterior foram realizadas, é exigido que o examinador atribua uma “recomendação” à tese como resultado final de sua avaliação, algo similar a um conceito. Ao final da avaliação, no relatório escrito, o examinador determina para a tese uma dentre as quatro **recomendações** a seguir:

- Tese aprovada;
- Tese aprovada, desde que as correções e/ou complementações especificadas no relatório satisfaçam a Universidade;
- A tese deve ser re-submetida para reavaliação depois da revisão ter sido feita. A natureza do estudo e a pesquisa adicional necessária para a revisão estão especificadas no relatório; ou

---

<sup>68</sup> Normalmente realizadas durante *workshops* e seminários nas universidades.

- Tese reprovada. (JOHNSTON, 1997, p.3)

Os resultados das pesquisas revelaram variações bastante significativas nos resultados finais da avaliação atribuídos pelos examinadores. Por exemplo<sup>69</sup>, na pesquisa realizada por Johnston (1997), a autora identificou resultados discrepantes<sup>70</sup> de tal natureza:

- teses para as quais dois examinadores recomendavam aprovação direta e um recomendava reprovação;
- teses cuja avaliação apresentou duas recomendações para re-submissão, o que implica em grandes modificações do trabalho, com um examinador que recomendou aprovação direta.

A fim de ilustrar tais situações, a autora cita alguns dos comentários feitos pelos examinadores que merecem ser aqui transcritos.

a) Exemplos de comentários para uma tese que teve como julgamento duas aprovações diretas e uma recomendação de reprovação (JOHNSTON, 1997, p. 4):

Eu tive prazer lendo esta tese e não tenho dúvida de que deva ser aprovada.

Em minha opinião este é um trabalho de doutorado genuíno e admirável, merecedor da titulação de qualquer universidade australiana.

Enquanto esta tese demonstra uma pesquisa considerável e reflexão, eu lamento dizer que em minha avaliação, ela não satisfaz os critérios-chave de um PhD [...] eu não acredito que a idéia ou a maneira com a qual ela é colocada nesta tese apresenta uma originalidade suficiente ou uma contribuição significante o bastante ao aprendizado para valer um PhD.

b) Exemplos de comentários para uma tese que teve como julgamento duas aprovações diretas e uma recomendação de revisões significativas (JOHNSTON, 1997, p. 4):

Foi muito gratificante encontrar uma tese com tão alto padrão de escrita em inglês. Eu observei muito poucos erros que distraíssem minha atenção.

O candidato abordou a revisão quase como uma jornada pessoal, mostrando como ele construiu o conhecimento para eventualmente fornecer uma visão eclética, embora coerente e com seqüência.

---

<sup>69</sup> A banca examinadora nas instituições onde foram realizadas essas pesquisas é composta de **três examinadores**.

<sup>70</sup> Nos casos onde há sérias discrepâncias entre as recomendações, a universidade nomeia uma comissão formada pelo orientador, o diretor do centro e um ou dois professores com especialização na área. Esta comissão não irá re-examinar a tese, mas irá propor suas recomendações baseadas nos relatórios dos examinadores e poderá solicitar a presença de um moderador externo à universidade. (Johnston, 1997)

Tendo lutado com as primeiras 128 páginas durante três dias e noites, eu finalmente me desesperei!

Mesmo não sendo possível averiguar os motivos de tais inconsistências, a partir da análise de conteúdo dos relatórios, a autora presume algumas evidências que sugerem uma provável razão à **inadequação da escolha do examinador**:

- examinadores sem conhecimento adequado do método, ferramental ou assunto; e
- examinadores que não são simpáticos à abordagem tomada pelo estudo (JOHNSTON, 1997).

Pode-se concluir que, em ambas situações, a avaliação pode ficar comprometida tanto por superestimação, no caso de desconhecimento dos examinadores, como por subestimação, em casos onde os examinadores apresentem incompatibilidade ideológica.

### **6.3 Interpretação do significado das recomendações**

Além da discrepância observada no veredicto final das recomendações, Johnston (1997) ainda identificou inconsistências referentes à interpretação atribuída pelos examinadores a cada uma das quatro recomendações propostas para decidir o julgamento final da tese.

As referidas inconsistências podem ser observadas quando os examinadores propõem uma recomendação para ‘aprovação direta’, a primeira recomendação, mas sugerem ‘algumas considerações’, o que poderia ser interpretado como a segunda opção de recomendação: ‘aprovada, com algumas restrições’, mas sem a necessidade de submeter o trabalho a novo julgamento. Tal confusão se repete entre as duas alternativas que sugerem correções. Neste caso, o regulamento propõe duas atitudes diferentes dada a extensão da revisão proposta. Porém, não há informação alguma que auxilie os examinadores a determinar em que grau a extensão das correções muda de uma recomendação para outra. Portanto, decidir o quanto é ‘pouco ou muito’, ‘profunda ou superficial’, para definir a extensão da correção, vai depender exclusivamente da interpretação de cada examinador. O que, certamente, levará à diversidade de opiniões.

## 6.4 Características e critérios que os examinadores buscam ao avaliar

Para que um examinador emita seu julgamento final, ele observa alguns elementos na tese que, para ele, são mais importantes. Embora sua avaliação normalmente seja holística, não uma soma de fatores em separado (MULLINS; KILEY, 2002) é possível verificar quais são esses elementos, investigando os relatórios de avaliação e/ou diretamente os examinadores.

As pesquisas examinadas apresentam resultados destas duas abordagens e revelam informações, no mínimo, intrigantes. Conforme Johnston (1997), em geral, os comentários apresentados nos relatórios, que expressam os elementos de avaliação preferenciais dos examinadores, podem ser aglutinados em dois grupos:

- a) Atributos relacionados com desafio intelectual, incluindo julgamento da significância do estudo, contribuição à área, rigor do projeto da pesquisa, originalidade, formação adquirida (scholarship). Comentários de vital importância para avaliação da tese como um estudo de pesquisa.
- b) Comentários relacionados à apresentação literária da tese, compreendida como editoração, gramática, estilo de escrita, clareza, lógica de construção do texto e capacidade de sintetizar.

O primeiro grupo caracteriza os elementos de vital importância para avaliação da tese como uma aprendizagem para a pesquisa. O segundo refere-se ao **caráter** mais **redacional** da tese. É o grupo predominante de comentários. As pesquisas de Hansford e Maxwell (1993) e Lovat et al. (2001) confirmam essa tendência, adicionando a ela os comentários que expressam o nível de interesse do examinador enquanto leitor, a precisão da editoração e a impressão causada pela leitura. Os referidos autores ressaltam que esses comentários podem dominar os relatórios dos examinadores.

Em torno da metade<sup>71</sup> dos relatórios investigados por Lovat et al (2001), apresentavam comentários relacionados a erros ortográficos e tipográficos. Também Hansford e Maxwell (1993) verificaram que os pontos mais frequentemente criticados pelos examinadores recaem no caráter redacional do trabalho escrito:

- erros tipográficos – 42%
- erros ortográficos – 25%
- formato e apresentação – 22%
- estilo de escrita – 25%

Essas constatações surpreendem porque contrariam a expectativa de que o examinador haja como o primeiro leitor ‘especialista’, que irá julgar o conteúdo da tese ou dissertação. Elas revelam que o examinador comporta-se, a princípio, como qualquer leitor que irá ler um trabalho pela primeira vez – com um senso de expectativa, curiosidade e desejando ser estimulado pelos novos desenvolvimentos que serão propostos. Espera, inclusive que a leitura seja prazerosa e recompensadora do trabalho extenuante de avaliação. Assim, embora seja esperado que o examinador leia o trabalho com foco direcionado ao conteúdo, a atitude de especialista tende a ser assumida num momento posterior (JOHNSTON, 1997).

Conquanto as limitações na redação não sejam suficientes para reprovar uma tese, as pesquisas revelam que um trabalho deficitário em sua apresentação, com erros tipográficos, ortográficos, gramaticais ou de referências, tende a rapidamente aborrecer e distrair o examinador. Conseqüentemente, foi observado que, para alguns examinadores, essa situação conduz à perda de confiança no candidato e o induz a considerar a existência de problemas mas profundos de inadequação e conceitualização no trabalho (JOHNSTON, 1997).

Examinadores, como leitores, apreciam um trabalho que esteja logicamente articulado, esteja bem focado, seja sucinto e conciso e, que oriente o leitor a entender o caminho que está sendo seguido pelo trabalho. Não pareceu surpreender os pesquisadores a forte correlação demonstrada entre as teses cujas avaliações indicavam as recomendações mais altas – ‘aprovação direta’ e a ausência de erros considerados de caráter redacional. Muito embora, não fosse raro encontrar para uma mesma tese, examinadores que apontavam uma lista de tais erros, em contraste com examinadores que praticamente não os apontavam (JOHNSTON, 1997; LOVAT et al, 2001).

---

<sup>71</sup> Aproximadamente 56% dos comentários.

Apresenta-se alguns comentários que apoiaram as referidas análises (JOHNSTON, 1997, p.6).

a) Comentários de Caráter Positivo:

A seção descritiva da tese é extremamente bem apresentada, sendo concisa e notadamente livre de erros de grafia, gramaticais e tipográficos.

A apresentação da tese é de um padrão bastante alto. Atenção ao layout e precisão tornou-a agradável de ler.

A apresentação literária da tese é também superior.

De um modo geral, a tese está impecavelmente apresentada.

De um ponto de vista literário, o trabalho é engajado e está muito bem escrito.

A tese está escrita em um padrão profissional e está substancialmente livre de erros ortográficos ou de formatação e maior fragilidade gramatical. Por isso, eu congratulo o candidato.

b) Comentários de Caráter Negativo:

Em geral a tese estava muito fracamente editada então deveria ter sido submetida com tantos erros.

Existiam inúmeras sentenças fracas e gramaticalmente incorretas, um número inaceitável de imprecisões...

Eu perdi a conta do número de vezes que os substantivos no singular foram usados no plural – algo irritante que não deveria sobreviver a uma ‘prova de leitura’. Isso se somou à impressão geral de que o trabalho foi realizado às pressas e não foi submetido a uma revisão preliminar adequada.

A pessoa deve ter em mente que geralmente existe uma relação entre a qualidade da apresentação e a qualidade dos resultados científicos<sup>72</sup>.

Uma maneira mais adequada de resumir os dados seria muito apreciada.

Re-organizar a ordem na qual o material está apresentado auxiliaria o leitor a seguir os argumentos.

Parágrafos introdutórios na revisão de literatura seria de grande ajuda. Eu sugeriria que um parágrafo de resumo no final de cada seção daria ao leitor um senso adicional de prioridade e foco e daria ao leitor um tipo de entendimento de ‘tudo-que-eu-fiz-significa...’.

Além dos aspectos redacionais, identificados como o elemento preponderante da avaliação da tese, alguns **outros poucos aspectos** são comuns aos relatórios dos

---

<sup>72</sup> Sugerindo que os erros redacionais podem esconder problemas mais profundos no conteúdo da tese.



examinadores que foram analisados. Hansford e Maxwell (1993) identificaram e quantificaram esses comentários, agrupando-os em:

- revisão de literatura – 34%
- conclusões – 24%
- estrutura teórica – 23%
- método empregado – 20%

Por sua vez, averiguaram que raramente são existentes comentários sobre:

- amostra;
- pergunta de pesquisa;
- coleta de dados e
- concepção da pesquisa (HANSFORD; MAXWELL; 1993; LOVAT et al., 2001)

Examinadores geralmente têm suas próprias idiossincrasias para a escolha do que buscam em uma tese e respondem, peculiarmente, ao que consideram que sejam os pontos fortes e fracos em uma tese. É possível que, dentro da perspectiva de se considerarem como guardiões da academia, tais examinadores tendam a aprovar teses que se ajustam melhor às suas ideologias, mantendo, assim, o processo de avaliação de um modo conservador (JOHNSTON, 1997; POWELL; McCAULEY, 2002).

No entanto, a priori, os examinadores relutam em reprovar as teses. Duas são as principais razões apontadas (JOHNSTON, 1997; MULLINS; KILEY, 2002; LOVAT et al., 2001):

- a) a tese é vista como resultado de três a quatro anos de esforço e dedicação de um estudante e
- b) porque um doutorado é um processo caro tanto em termos de recursos, quanto do consumo de tempo das várias pessoas envolvidas. (MULLINS; KILEY, 2002)

Os examinadores expressam que seu desejo é de que as teses que estejam avaliando sejam aprovadas. Eles tendem a valorizar consideravelmente os trabalhos que:

- estejam bem planejados e delineados;
- demonstrem percepção, sensibilidade (insight);

- estejam completo;
- mostram que fizeram o que disseram que iam fazer;
- realizam uma análise completa;
- revelam um conhecimento abrangente da literatura e
- façam uma contribuição significativa à área. (JOHNSTON, 1997)

Em geral, os examinadores buscam em uma tese entendimento conceitual, habilidade crítica e um argumento explícito e bem estruturado. (PHILLIPS; PUGH, 2000). As características identificadas para uma tese que mereça ser aprovada sem maiores restrições, segundo pesquisa de MULLINS; KILEY (2002), podem ser reunidas em 4 grupos:

- a) “scholarship”<sup>73</sup>, como originalidade, coerência, autonomia e independência;
- b) construção de um argumento bem estruturado (colocação de argumento, conceitualização, desenvolvimento, conclusão, lógica e estrutura);
- c) possibilidade de publicação – ter quantidade e qualidade de trabalho suficiente para gerar dois a quatro artigos para publicação em revistas científicas conceituadas;
- d) reflexão – avaliação crítica do próprio trabalho, como reconhece e trata as contradições e o entendimento do que significa pesquisa.

Algumas **respostas de diferentes examinadores** que balizaram esses resultados são:

O estudante apropria-se das idéias. O uso original de um conceito ou estrutura teórica. A capacidade de abrir novas áreas. A progressão lógica de idéias, trabalho e apresentação. O alto nível de pensamento e análise. A seleção de um problema real. Uma pergunta sensível, possível de ser respondida. Uma revisão de literatura que conte uma história. O estudante conduzir você em sua jornada. A redação sucinta e sem especulações. Eles fazem uma avaliação crítica de seu próprio trabalho. Eles são críticos de seu próprio argumento. Como eles reconhecem e abordam as contradições. Uma avaliação do que significa a pesquisa.

**Estabelecer** quais são **os critérios** que devem obedecer aos trabalhos que merecem ser **aprovados** foi considerado o **item mais complexo e diversificado** da pesquisa relatada por Denicolo (2003). Embora não relatando diretamente quais são os “critérios rígidos”

---

<sup>73</sup> Scholarship: conhecimento, aprendizagem (tradução livre, Merriam-Webster Online, 2004).

prescritos para as teses cuja avaliação final represente a recomendação “tese aprovada”, a autora verificou que, entre tais critérios, os examinadores estabelecem “pouquíssimos erros ortográficos” e “poucos erros relacionados ao estilo de escrita” (DENICOLO, 2003, p. 89).

Conforme Moura Castro (2002, p. 113), às vezes fica mais claro apontar “o que não é uma tese”, do que expressar claramente o que ela é. Neste contexto os examinadores apontam como uma tese “sofrível” aquela que apresenta as seguintes características (MULLINS; KILEY, 2002):

- falta de coerência,
- falta de entendimento da teoria,
- falta de confiança; e
- problema de pesquisa inadequado.

E as teses consideradas excepcionais, aquelas que mereceriam ‘menção honrosa’, segundo a opinião dos examinadores pesquisados, seriam as teses cujos autores foram capazes de “fazer uma metáfora artística”, envolvendo o leitor com elegância, segurança e criatividade. Esses examinadores consideram que há um “nível de arte” envolvido na produção de uma tese considerada particularmente “boa” (MULLINS; KILEY, 2002, p. 379).

Respostas que referendam essa interpretação foram assim expressas:

Os PhDs excepcionais conceberam excelentes idéias que abrem uma nova área ou realmente respondem a uma importante pergunta e apresentam um senso crítico referente a trabalhos anteriores da área ou realizam uma análise crítica de seu próprio trabalho.

Os PhDs não são todos iguais, no entanto a maioria consegue terminá-los. Você desenvolve uma impressão de que o PhD está OK, mas não maravilhoso. Isto ocorre quando o estudante aplica teorias consolidadas de um modo pouco imaginativo. Isto não está errado e você não irá ser reprovado, mas você não será brilhante. Em outros casos, você percebe que o material é usado de forma original em todos os níveis – metodologia, revisão de literatura, etc. Desde o início ele [o trabalho] faz você enxergar uma área que você achava que conhecia de um ângulo que você não havia pensado anteriormente.

Interessante observar que, embora o critério ‘contribuição ao conhecimento’ seja um elemento caracterizador essencial de uma tese, há pouca indicação de que os examinadores extraem conhecimento, aprendam algo novo ou mesmo questionem seu próprio conhecimento a partir da leitura das teses que avaliam (LOVAT et al., 2001). Uma

das possíveis razões para esta atitude seja a ‘intolerância de que o estudante possa saber mais que o examinador’ (LOVAT et al., 2001; HOLBROOK et al., 2002; HAZEL, 2001). Portanto, não haveria nada de novo a aprender. Assim, a contribuição original ao conhecimento não seria um fator preponderante na análise da tese, não exatamente como um elemento agregador de ‘um novo conhecimento’.

Embora apontado como um critério para avaliação, nas definições formais e por examinadores, não há indicação desses últimos que sejam esperadas **publicações durante** o curso. Os examinadores às vezes mencionam artigos dos candidatos publicados em importantes veículos<sup>74</sup> que utilizam a ‘revisão por pares’ ou que tenham sido publicados internacionalmente. No entanto, os examinadores expressam a **importância** de produzir **publicações a partir do trabalho final**, após a avaliação ter ocorrido e o trabalho aprovado (LOVAT et al., 2001; DENICOLO, 2003).

## 6.5 Consenso e prioridade atribuídos aos critérios de avaliação

A compreensão dos significados e prioridade atribuídos aos critérios identificados para a avaliação é fundamental subsídio para aprimorar a qualidade do processo de avaliação, e por conseguinte, de teses e dissertações produzidas. A busca pelo consenso no estabelecimento e prioridade atribuídos a tais critérios de avaliação é elemento-chave nessa tarefa. No entanto, a despeito de sua importância, os fatos relevados pela literatura indicam que são praticamente inexistentes as investigações específicas sobre essas questões. Ainda assim, os autores insistem na necessidade e urgência de um maior investimento neste sentido. Dentro dessa perspectiva serão relatados alguns pontos das pesquisas já realizadas que não dão respostas diretas sobre interpretação de significados e prioridades, mas indicam uma tendência à diversidade e à falta de orientação dos examinadores nesses aspectos.

Analisando as respostas dos examinadores sobre o que deve ser avaliado, os pesquisadores observaram a indicação de muitas palavras de caráter genérico como ‘verificar’, ‘avaliar’, ‘demonstrar’ e ‘testar’ para tratar de dimensões que variaram desde

---

<sup>74</sup> Revistas, congressos e conferências

“entendimento da literatura”, “uso apropriado de métodos”, “qualidade dos argumentos”, “contribuição significativa ao conhecimento”, “capacidade de conduzir pesquisa independente”, “se o candidato estava ciente das limitações do trabalho” e, até “se o trabalho era ou não de nível de doutorado”. (PHILLIPS; PUGH, 2000; DENICOLO, 2003; POWELL; McCAULEY, 2002, 107). A presença dessas dimensões de análise parece não surpreender os pesquisadores que realizaram as investigações, uma vez que estes critérios estão usualmente presentes em definições formais de dissertações e teses e regulamentos das universidades. A questão que se levanta está associada ao caráter polissêmico dos termos, já discutida em seções anteriores<sup>75</sup>. Ou seja, apesar da preferência relativamente consistente dos critérios expressa pelos examinadores, não existem evidências que permitam fazer afirmações sobre o significado que cada examinador atribui a cada critério.

Ao realizar sua avaliação, de modo geral, os examinadores vêem a tese como um todo, que reflete a capacidade de pesquisa individual do candidato. Esta visão holística permite julgar a qualidade dos vários aspectos da tese relacionados uns com os outros, porém impossibilitam uma classificação precisa e ordenada das características citadas. Em outras palavras, para eles não é possível “dar uma nota” para cada um dos critérios ou características e, a seguir, fazer uma média para ter uma “nota final” que irá refletir seu julgamento – aprova ou reprova (MULLINS; KILEY, 2002).

Conquanto exista uma aparente homogeneidade observada em algumas características, as pesquisas ainda demonstram grandes variações em outras, refletindo a dificuldade dos acadêmicos de diversas áreas em articular o que deve ser esperado de um doutorado ou mestrado e até mesmo um possível desconhecimento dessas exigências. (LOVAT et al., 2001). Assim, embora os examinadores tendam a expressar critérios similares, não se pode afirmar que os estejam efetivamente adotando<sup>76</sup> em sua avaliação ou mesmo empregando-os com significados similares a de seus colegas.

---

<sup>75</sup> Definições de Dissertações e Teses.

<sup>76</sup> Os examinadores citam os critérios formais, porém, na prática não os consideram efetivamente. Esta foi uma das conclusões reveladas pelas pesquisas que indicaram, por exemplo, como critério mais efetivamente valorizado pelos examinadores, as qualidades literárias dos trabalhos.

Denicolo (2003) demonstra, a partir das opiniões dos examinadores sobre a avaliação de doutorados, que:

- de modo geral, é **baixo** o grau de **consenso** sobre os **critérios para avaliação** e
- o **nível de insegurança** demonstrada sobre o **conhecimento de padrões** gerais exigidos para um doutorado é **alto**.

O que pode ser inferido dessas análises é que a falta de consenso indica que é difícil encontrar um entendimento compartilhado de como os procedimentos adotados num exame de grau poderiam ser expressos em princípios e seguidos na prática. Existe uma complexidade intrínseca<sup>77</sup> em determinar critérios, torná-los compreensíveis aos examinadores, orientadores e estudantes e, por fim, viabilizar sua efetiva utilização.

As diferenças fundamentais de entendimento do que significa um doutorado ou mestrado e, conseqüentemente, o que constitui sua avaliação, são expressas nos dois momentos que caracterizam o processo de avaliação – no exame oral e no julgamento do trabalho escrito:

- No exame oral: nas divergências relacionadas ao exame oral, sua validade, sua importância, que para uns significa apenas a verificação de autoria legítima do candidato, enquanto para outros, um momento para testar as habilidades adquiridas durante o curso, se o candidato aprendeu o suficiente do programa; para outros, ainda, um momento para “refinar o trabalho” discutir tópicos e questões que não ficaram claras no trabalho escrito;
- julgamento da tese ou dissertação: como única evidência para avaliação ou ainda, a consideração de outras evidências que tornasse a avaliação mais integrada contemplando várias dimensões.

## 6.6 Como os examinadores realizam a tarefa de avaliar

Efetivamente, como os examinadores chegam às suas decisões individuais para elaborar seus relatórios de avaliação e quais são os padrões requeridos para uma tese, tem sido considerado um “mistério” (NELSON, 1991).

---

<sup>77</sup> Relacionada à polissemia dos termos e, conseqüentemente, a um consenso para as interpretações.

Ao iniciarem suas atividades como examinadores, eles apresentam muito pouca preparação, uma vez que não existem procedimentos formais que os orientem ou os preparem para essa atividade. É esperado que eles “saibam” executar sua tarefa, mas a única experiência efetiva que eles têm é a própria avaliação a que foram submetidos quando defenderam suas teses e, no caso do Brasil, se buscaram aprender algumas nuances “do ofício” assistindo a avaliações realizadas em outras defesas.

A despeito de seu despreparo inicial, os examinadores tendem a se sentir mais confiantes e seguros de seu julgamento a partir da avaliação de duas ou três teses, a se tornam mais flexíveis à medida que sua experiência em avaliações vai se solidificando (MULLINS; KILEY, 2002).

De maneira geral, os examinadores consideram a tarefa de examinar complexa e altamente trabalhosa, na qual despendem o equivalente a três ou quatro dias inteiros de trabalho. Essa tarefa também realizada fora de seu horário normal de atividade devido à atenção exigida, e estendida por duas a três semanas. No entanto, eles aceitam a laboriosa tarefa de examinar principalmente pelo senso de responsabilidade que se apresenta sob três diferentes aspectos (MULLINS; KILEY, 2002).

Ao investigar com os examinadores procedem ao avaliar o trabalho escrito Mullins e Kiley (2002) identificaram vários estilos de leitura utilizados. Mas, o procedimento adotado pela maioria dos investigados revela uma seqüência de trabalho que se inicia com a leitura do resumo, seguida da introdução e finalizada pela leitura da conclusão. Esse procedimento busca identificar a visão do “todo” da tese. A partir deste procedimento inicial, o examinador segue fazendo uma leitura seqüencial do trabalho, desde seu início até o final, enfocando as referências, tomando notas e observando se as perguntas que fez a si mesmo foram respondidas. Para esse processo, muitos repetem a leitura integral mais que uma vez (MULLINS; KILEY, 2002).

Corroborando as conclusões já relatadas, que identificam que o examinador age inicialmente como um leitor e não como um especialista do conteúdo ou do método que irá avaliar, a primeira impressão causada pela leitura inicial é a que fica mais marcada. Assim o engajamento no início da leitura do trabalho é considerado fundamental. Ele é que vai determinar o “humor” do examinador durante todo o resto do trabalho de avaliação,

dependendo da ‘previsão’<sup>78</sup> que faz sobre a tese<sup>79</sup> ou dissertação. E se, a tese ou dissertação apresentar muitos erros relativos à redação, o examinador pode ficar tão distraído que sua atitude como especialista no conteúdo ou método poderá ficar diluída, prejudicando uma avaliação mais fidedigna e consistente (LOVAT et al., 2001; MULLINS; KILEY, 2002).

Durante seu processo de avaliação, o examinador pode vivenciar conflitos relacionados à sua posição diante do conhecimento do estudante. Embora, as pesquisas relatem que há pouca indicação que os examinadores efetivamente extraem conhecimento, ou mesmo que questionem seu próprio conhecimento, a partir da avaliação que estão realizando, é possível classificar as atitudes que tomam ao avaliar em alguns ‘papéis’ por eles assumidos (JOHNSTON, 1997; HOLBROOK et al., 2002; LOVAT et al., 2001).

Inicialmente, segundo a pesquisa de Johnston (1997), o examinador assume o papel de leitor, desempenhando uma atitude parecida como a de um ‘editor’. Porém, conforme Holbrook et al. (2002, p. 4) esse papel de editor estaria submetido a um outro papel, o de ‘orientador’. Os conflitos entre as atitudes que os examinadores podem assumir geram ‘papéis’ que os pesquisadores têm denominado de:

- examinador-árbitro;
- orientador-conselheiro;
- mentor-colega.

Poder-se-ia fazer uma relação entre esses papéis e as atitudes assumidas pelos examinadores ao avaliar o conhecimento e as habilidades expressos na tese ou na dissertação. Lovat<sup>80</sup> (2001) caracteriza as possíveis atitudes assumidas pelos examinadores de três formas:

- “especialista”: nessa atitude, o examinador quer “saber” todos os fatos sobre o objeto que está sendo investigado; sua atenção está mais voltada ao ‘controle

---

<sup>78</sup> Como eles imaginam que o trabalho pode estar configurado, o que pensam que podem ‘encontrar’ nele.

<sup>79</sup> Embora as pesquisas estejam baseadas em exames de doutorado, considera-se que seus resultados podem ser expandidos para o mestrado, desde que a atitude dos examinadores, na sua essência, não iria mudar substancialmente. Assim, onde se relatam os resultados para a tese, expande-os, também, para as dissertações.

<sup>80</sup> O autor baseia sua investigação no estudo de Jügen Habermas (1972, 1974) sobre as ‘maneiras de conhecer’. Embora sejam estudos importantes que revelam as possíveis atitudes tomadas por examinadores, foge ao escopo deste trabalho uma discussão mais aprofundada sobre esse assunto.



técnico” do conhecimento que está sendo avaliado. É uma atitude mais hierárquica, com a qual o examinador quer verificar se o aluno pode “reproduzir seu conhecimento”. Este papel está relacionado com o conhecimento “empírico - analítico”. (LOVAT et al., 2001, p. 7-8)

- “parceiro”: quando o examinador procura compreender as relações entre os fatos expressos no trabalho; busca por um entendimento interpretativo. Ele quer explorar as dimensões mais profundas, procurando uma atitude mais colaborativa (dialética) com o estudante. Aqui, o papel desempenhado pelo examinador está relacionado com o conhecimento denominado “histórico/hermenêutico” (LOVAT et al., 2001, p. 8); e
- “ouvinte”: nesta atitude, os papéis de mestre e aprendiz são invertidos. O examinador quer “aprender” o que o estudante aprendeu, desde que o último é considerado em pleno domínio de seu conhecimento e, portanto, capacitado a “ensinar” algo novo. Essa atitude refere-se à maneira de tratar com o conhecimento designada por “crítica/auto-reflexiva” (LOVAT et al., 2001, p. 8).

Pode-se perceber uma semelhança entre as atitudes do examinador diante do conhecimento expresso na dissertação ou tese com o qual ele está para interagir e as possíveis atitudes tomadas por este mesmo examinador ao avaliá-los. Agindo como árbitro, o examinador busca descobrir se o estudante “aprendeu” sua “lição”, ele está mais interessado em averiguar a “correção” dos resultados revelados no trabalho. Assumindo uma atitude de conselheiro, ele irá “interagir” com o estudante, buscando compreender e auxiliar o estudante em desenvolvimento e descobertas realizadas. Por último, desempenhando o papel de ouvinte, o examinador busca “aprender” o que o estudante aprendeu.

As atitudes tomadas pelos examinadores ao avaliar ainda estão sujeitas a influências internas (por exemplo seu estilo metodológico) e externas (como submissão aos critérios estabelecidos pela instituição, as opiniões do outro examinador e até mesmo a adequação da orientação a qual o aluno foi submetido) (PHILLIPS; PUGH, 2000; MULLINS; KILEY, 2002).

Os resultados das pesquisas revelam, ainda, que os examinadores buscam examinar teses dentro de sua disciplina e consideram que provavelmente não seriam convidados a avaliar trabalhos cujos paradigmas estivessem distantes de sua práxis (MULLINS; KILEY, 2002).

A pressão sofrida pelas universidades para apresentarem números “satisfatórios” de trabalhos aprovados é repassada aos examinadores, que podem se sentir compelidos a aprovar trabalhos no “limiar” dos padrões mínimos de exigência. Associada a esta questão, está o problema de alunos que tiveram dificuldades com sua orientação. Nesse caso, o examinador defronta-se com o dilema de ser ou não justo penalizar o candidato pela “falha” em sua orientação e o requisito da manutenção de exigências mínimas para permitir que receba o título. (PHILLIPS; PUGH, 2000, 188).

Na opinião dos referidos autores, nestes casos, os examinadores deveriam ser tão complacentes com o aluno quanto possível, buscando preservar as exigências mínimas. (PHILLIPS; PUGH, 2000). Apesar parecer uma recomendação razoável, a pesquisa realizada por Powel e McCauley (2002) revelou que pode não haver unanimidade para este posicionamento.

Seguindo esta linha de pensamento, os autores averiguaram que há opiniões divergentes também quando os examinadores são questionados sobre considerar a ‘qualidade da orientação’ no processo de avaliação. Foi observado que o conhecimento prévio do orientador, do departamento, ou da instituição parece ter forte influência sobre a avaliação dos examinadores (MULLINS; KILEY, 2002). Tal pode ser essa influência, que Denicolo (2003, p. 90) concluiu em sua pesquisa que “os candidatos receberem mais ou menos recomendações à tese **depende muito mais** da instituição onde estão matriculados de quem são os examinadores”, associado ao apoio e preparação que receberam de seus orientadores, “do que **da qualidade absoluta do trabalho** submetido”.

## **6.7 Composição da banca examinadora**

Várias pesquisas têm sido realizadas sobre como montar bancas de examinadores para mestrados e doutorados (JOHNSTON, 1997; POWELL; McCAULEY, 2002; POWELL; McCAULEY, 2003; PARRY; HAYDEN; TINKLER; JACKSON, 2000;

MULLINS; KILEY, 2003). A relevância desse tipo de investigação evidencia-se ao observar a importância dos examinadores para o processo de avaliação em seus vários aspectos: uma avaliação justa e correta, que esteja ciente de seu valor para com o aluno e à instituição e, finalmente para com a sociedade, que, no processo, eles representam.

A multiplicidade de interpretações sobre o que está sendo avaliado e como deveria ser esse processo conduz à diferentes noções de como uma banca deve ser montada. Questões relacionadas à exigência ou não de um examinador externo, o número de componentes, a participação ou não do orientador e ainda, quem pode ou deve participar da sugestão dos possíveis examinadores, foram discutidas<sup>81</sup> (JOHNSTON, 1997; POWELL; McCAULEY, 2002; POWELL; McCAULEY, 2003, MULLINS; KILEY, 2003).

Os **critérios** mais citados para a **escolha de examinadores** foram relatados por Powell e McCauley (2003) como sendo:

- expertise no assunto ou área, demonstrada por publicações ou atividades de pesquisas;
- experiência em bancas de avaliação;
- experiência em orientação;
- ser doutor ou um líder inquestionável da área.

E as razões pelas quais os examinadores consideram **‘ter sido escolhidos’** foram apontadas como:

- ser especialista na área e por isso tem clareza dos padrões estabelecidos;
- ser uma das poucas pessoas qualificadas naquela área;
- por ser compreensivo com a situação do estudante (MULLINS; KILEY, 2002).

No processo de escolha de examinadores, a experiência em avaliação é um componente de peso. Neste sentido, possíveis razões pelas quais **examinadores inexperientes têm sido negligenciados** são apontadas:

- demonstram pouca compreensão sobre as limitações que recaem sobre o aluno, sobre o processo de “fazer o curso” e a compreensão requerida para a situação

---

<sup>81</sup> Para mais detalhes, verificar as referências apontadas.

do aluno. Esse último referindo-se a inexperiência em ter alunos próprios sendo avaliados e, daí suas possíveis atitudes serem muito críticas.

- pouca comparação dos padrões e critérios exigidos para trabalhos de doutorado (normalmente o único que tem como comparação é o seu próprio)<sup>82</sup> (MULLINS; KILEY, 2002).

Além desses aspectos, há também algumas discussões sobre quem deve efetivamente participar da escolha dos examinadores que irão compor a banca examinadora. As opiniões se dividem entre mais conservadoras, até mais liberais. Na primeira situação significando nenhuma participação do orientador e do aluno na tomada de decisão e para a última, a participação de ambos para a escolha, considerando que estes últimos estariam mais aptos a sugerir pessoas experientes no tema do trabalho (PHILLIPS; PUGH, 2001, POWELL; McCAULEY, 2002; 2003).

## 6.8 Considerações finais

O que pode ser percebido das pesquisas relatadas é que o processo de avaliação é uma tarefa dispendiosa e complexa, envolta, em subjetividades e idiosincrasias, assim, como os demais tópicos relacionados a um mestrado ou doutorado.

Examinadores julgam a qualidade e a quantidade de trabalho do estudante com base em sua própria experiência e domínio da área. Eles vêem a tese como um todo, depois de ler um ou dois capítulos. Essa visão holística permite que eles julguem a qualidade dos vários aspectos da tese relacionados uns com os outros, ao invés de um a um. Eles “sabem” quando uma tese deve ser aprovada ou não. E também, de um modo global, julgam a capacidade do estudante de desenvolver uma pesquisa independente (MULLINS; KILEY, 2002).

A rotina das defesas de teses e dissertações, as avaliações realizadas pelos órgãos reguladores, em âmbito nacional, já apontam para a necessidade de investigações mais

---

<sup>82</sup> Com relação a esta questão, uma rotina comum na Pós-Graduação em Engenharia de Produção/UFSC é incentivar alunos de doutorado a atuarem como examinadores nas bancas de defesa de mestrado juntamente os demais doutores-examinadores. O objetivo de tal prática é familiarizar o futuro doutor na atividade de avaliação. A partir da experiência real, o doutorando vai adquirindo confiança, conhecimento do processo e maturidade e assim, quando obtiver seu título, já estará familiarizado com a tarefa de examinador.

profundas a respeito dos procedimentos adotados nas avaliações de grau de mestrado e doutorado. As pesquisas relatadas claramente a ressaltam, quando afirmam que há um clamor por maior clareza e objetividade, expresso na busca de critérios e instruções mais padronizadas para o processo de avaliação. Porém acima de todos esses questionamentos, a questão fundamental que se sobrepôs é o que é um mestrado e um doutorado em toda sua manifestação atual. Da qual deriva outra, não menos importante: o que deve ser avaliado, então?

Tais questões, que têm sido investigadas em nível internacional, devem ser cuidadosamente consideradas, no Brasil, à luz da multiplicidade de mudanças e desenvolvimentos que estão ocorrendo atualmente na educação de pós-graduação no mundo, considerando o aumento de projetos interdisciplinares e a mobilidade do corpo docente e estudantes através dos limites nacionais e mesmo internacionais.

Como expresso por Denicolo (2003), há de se considerarem fatores como:

- o propósito percebido para os alunos engajarem-se numa pós-graduação, além da rotina exigida pela academia;
- quais são os tipos de pesquisas importantes para as agências financiadoras e para a sociedade – que tipo de problemas são considerados importantes e as maneiras mais apropriadas de explorá-los;
- a demografia de orientadores e examinadores na academia e a influência da aposentadoria; e
- os diferentes estilos possíveis da pós-graduação: integral, parcial e à distância. Como devem ser estruturados a fim de torná-los mais homogêneos.

Todas essas questões se refletem no processo de avaliação e somente através de sua compreensão é possível determinar tendências a serem seguidas. Mesmo considerando que avaliação deveria atuar como um processo de aprendizagem para os examinadores, conforme observado no artigo de Powell e McCauley (2002, p. 110), foi também reconhecido que deve ser estabelecido um “contexto” no qual os examinadores possam refletir e desenvolver conhecimento extraído do processo de avaliação. Os referidos autores afirmam que “tal oportunidade não existe atualmente para muitos colegas”.

Há, ainda, de se ponderar que, de maneira geral, a universidade e os estudantes vêm a avaliação como “somativa”, onde o que está em jogo é passar ou reprovar. Por sua vez, os examinadores tendem a vê-la mais como “formativa”, um momento para aprender, lapidar e acrescentar novas informações ao trabalho, atribuindo um peso bastante elevado dos elementos redacionais das teses e dissertações. Questões como contribuição ao conhecimento, originalidade, os métodos de pesquisa, os critérios metodológicos que definem tais trabalhos e o desempenho do aluno como pesquisador parecem ficar em planos secundários, sendo efetivamente avaliados quando os trabalhos não apresentam maiores problemas com a redação.

Essa ambigüidade de propósitos acarreta ainda mais complexidade a todo o processo de ‘fazer’ um doutorado ou mestrado. Na teoria, exige-se muito, na prática, as exigências parecem se diluir em aspectos outros que não os estipulados pelos ditames metodológicos. A consequência mais óbvia de tal situação é a determinação da ‘qualidade final’ das teses e dissertações. O que pode ser alegado sobre ela? Como realmente determiná-la? Para auxiliar na busca de respostas para tais questões é que este estudo está sendo desenvolvido.

Em resumo, Powell e McCauley (2002) estabelecem alguns princípios que devem ser considerados para aperfeiçoar globalmente a avaliação:

- As instituições precisam assegurar que haja um equilíbrio entre avaliar um processo de treinamento e avaliar o produto final. Os examinadores precisam reconhecer que é o candidato que está sendo avaliado, além das evidências de aprendizagem e procedimentos da pesquisa expressas na tese e na defesa.
- A relação entre os vários elementos da avaliação deve ser claramente especificada juntamente com uma explicação do papel de cada elemento na avaliação geral.
- Em qualquer exame oral o procedimento e os critérios para fazer o julgamento deveriam ser fornecidos a priori pela instituição.
- Treinamento em métodos e procedimentos para avaliar um exame de grau deveria se tornar um “lugar comum” na academia.

- Existe a necessidade para maior transparência na concepção dos limites de desempenho e no ‘peso’ dos critérios.

Nos capítulos referentes à fundamentação teórica foram discutidos vários aspectos referentes ao mestrado e ao doutorado, a nomenclatura e definições de teses e dissertações, os critérios metodológicos atribuídos a tais trabalhos e por fim, o processo de avaliação.

O próximo capítulo apresenta a metodologia utilizada para ao desenvolvimento desse estudo.

## 7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção detalha o conjunto de procedimentos metodológicos que orientam o desenvolvimento da pesquisa. Representa toda a sua estrutura e inclui tanto a pergunta e os objetivos da pesquisa como o detalhamento dos procedimentos que conduzirão o pesquisador a responder à pergunta elaborada e apresentar os resultados em um documento formal (CRESWELL, 1994; YIN, 1989).

Na medida em que a pergunta e os objetivos desta tese já foram descritos na Introdução, parte-se para a apresentação do método de pesquisa utilizado, dos procedimentos de coleta e análise dos dados e da delimitação e limitações da pesquisa.

### 7.1 Método de pesquisa

O método de pesquisa refere-se à escolha dos procedimentos sistemáticos para a abordagem, descrição e análise do fenômeno escolhido para investigação (RICHARDSON, 1999).

**Com relação aos seus propósitos**, esta pesquisa caracteriza-se como **descritiva**. A pesquisa descritiva registra, analisa e procura compreender fatos como eles se apresentam na realidade, sem manipulá-los, revelando a dinâmica própria e singular do fenômeno sob investigação (GONSALVES, 2001). Configura-se no procedimento mais adequado quando o pesquisador busca aprofundar a compreensão sobre o comportamento de diferentes fatores que influenciam determinados fenômenos (OLIVEIRA, 1999), como é o caso desta pesquisa. Snow e Thomas (1994) indicam que o processo descritivo ocupa uma relevante posição no desenvolvimento científico, na medida em que identifica e analisa as variáveis que são utilizadas para a criação e testagem de teorias.



**Segundo a natureza das fontes de informação**, esta tese se pauta por uma abordagem predominantemente **qualitativa**. A abordagem qualitativa<sup>83</sup> também tem sido denominada de

“abordagem construtivista ou naturalística (Lincoln & Guba, 1985), abordagem interpretativa (J. Smith, 1983), ou abordagem pós-positivista ou pós-moderna (Quantz, 1992). Iniciou como um contramovimento à tradição positivista do final do século 19 por meio dos escritos de Dilthey, Weber e Kant (J. Smith, 1983)” (CRESWELL, 1994, p. 4).

Em termos ontológicos<sup>84</sup>, a abordagem qualitativa compreende a realidade como subjetiva, socialmente construída e pautada pela interpretação dos participantes do estudo. Uma vez que o comportamento humano é grandemente influenciado pela forma que as pessoas interpretam e atribuem sentido à realidade subjetiva, a pesquisa qualitativa utiliza uma abordagem interpretativa da realidade social (DENZIN, 1994). Uma vez que o pesquisador também está inexoravelmente envolto na malha social, em termos epistemológicos<sup>85</sup>, na pesquisa qualitativa o pesquisador interage ativamente com o objeto sob investigação. Em função deste aspecto ela não é completamente isenta dos valores do pesquisador (CRESWELL, 1994).

A natureza do problema sob investigação também está em consonância com a abordagem qualitativa: a falta de um corpo teórico consolidado, a importância do contexto na compreensão do fenômeno e a não identificação de todas as variáveis relacionadas ao problema de pesquisa (CRESWELL, 1994).

A natureza das variáveis pesquisadas nesta tese requer a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas: o pesquisador não possui controle das variáveis e o fenômeno pesquisado ocorre em um contexto real da atualidade (YIN, 1989). A triangulação se justifica na medida em que ela se configura em uma forma adequada para a investigação mais aprofundada de fenômenos sociais, como a formação e a avaliação de graus de mestrado e doutorado. O aspecto qualitativo dessa tese se evidencia também quando as

---

<sup>83</sup> Alguns autores utilizam o termo “paradigma” quantitativo. De acordo com Gonsalves (2001), atualmente busca -se a superação do dualismo inerente às duas abordagens.

<sup>84</sup> O pressuposto ontológico responde à seguinte questão: Qual é a natureza da realidade? (CRESWELL, 1994).

<sup>85</sup> O pressuposto epistemológico responde à seguinte questão: Qual é a relação do pesquisador com o que está sendo pesquisado? (CRESWELL, 1994).

variáveis qualitativas são transformadas em elementos quantificáveis e organizados estatisticamente (RICHARDSON, 1999). Dentro desta perspectiva, os elementos quantificáveis utilizados nesta tese tem o objetivo de auxiliar na compreensão do fenômeno sob investigação e não apenas determinar a sua frequência (VAN MAANEN, 1983).

As investigações que utilizam a triangulação têm como objeto situações complexas. Os estudos que empregam a triangulação podem analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999). De forma complementar, Creswel (1994) sumariza alguns motivos para a combinação de métodos em um estudo: a triangulação permite a convergência de resultados e a emergência de diferentes facetas de um fenômeno. Neste caso o primeiro método é utilizado para dar subsídios para o segundo. A utilização da triangulação também permite a emergência de novas perspectivas contraditórias, como potencial para expandir o escopo e a aplicabilidade do estudo.

Essa pesquisa também possui como referencial subjacente o método indutivo de análise. Esse método envolve a observação, descrição e análise de fenômenos e de suas relações para a geração de generalizações (LAKATOS e MARCONI, 2001).

## **7.2 Coleta de dados**

A coleta de dados para a pesquisa foi conduzida em duas fases principais. A primeira teve como objetivo realizar um levantamento e análise do estado da arte referente aos diversos aspectos relacionados a mestrados e doutorados – seus propósitos, definições, trabalhos de conclusão e critérios de avaliação. A partir dos desenvolvimentos teóricos realizados na primeira fase, a segunda fase mapeou empiricamente, por meio de uma pesquisa de campo, as percepções de uma amostra de orientadores e examinadores sobre os aspectos de interesse desta tese.

### **7.2.1 Procedimentos da primeira fase:**

O **levantamento e análise do estado da arte** sobre os temas focais desta tese foram realizados a partir da leitura dos **artigos científicos** e **livros** disponíveis. O resultado desse

procedimento está registrado na fundamentação teórica da tese e é utilizado como insumo para o delineamento dos instrumentos de coleta de dados da segunda fase dessa pesquisa.

### **7.2.2 Procedimentos da segunda fase:**

A segunda fase da coleta de dados compreendeu três etapas principais: 1) a realização de entrevistas semi-estruturadas e em profundidade com uma amostra de orientadores e examinadores; 2) o refinamento das entrevistas com uma nova amostra de orientadores e examinadores e 3) a aplicação de um questionário com uma amostra diferente de orientadores e examinadores.

#### **a) Primeira etapa: entrevistas em profundidade**

O roteiro da entrevista semi-estruturada foi desenvolvido a partir do levantamento e análise do estado da arte dos temas focais dessa tese (o roteiro pode ser visualizado no APÊNDICE A): a) os propósitos de mestrados e doutorados e de teses e dissertações, b) formação de mestres e doutores, papel do orientador e exame de qualificação, c) avaliação e defesa dos trabalhos finais, formação da banca examinadora e importância da defesa pública. As entrevistas foram gravadas, transcritas e resumidas.

#### **Análise dos dados da entrevista:**

Após a transcrição e a validação dos resumos por parte dos entrevistados, as respostas para cada questão foram agregadas em um único documento. A análise dos dados foi realizada a partir da identificação das similaridades e das diferenças nas respostas às questões e das possíveis inconsistências entre diferentes respostas de um mesmo entrevistado. Como resultado, a análise dos dados dessa etapa gerou uma lista compilada de respostas por questão da entrevista.

A análise e a interpretação dos dados das entrevistas teve também o objetivo de identificar a necessidade de se realizar possíveis revisões das questões para a construção do questionário que foi aplicado à uma amostra maior de orientadores e examinadores. De acordo com Miles e Huberman (apud MULLINS; KILEY, 2002), analisar os dados durante o processo de coleta permite que o investigador reveja as questões sob pesquisa e gere

estratégias para coletar novos dados. Os dados, desta forma, tornam-se tanto evidências quanto “dicas” para a seleção de dados de melhor qualidade.

### **Caracterização dos Entrevistados**

Foram entrevistados sete docentes com extensiva experiência em orientação e participação em bancas de avaliação de mestrados e doutorados do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da UFSC. A seleção dos entrevistados foi intencional e se balizou por três critérios:

- Os entrevistados deveriam possuir considerável experiência na área, a qual foi verificada pelo número de teses e dissertações orientadas ou avaliadas.
- A experiência dos entrevistados permitiria que estes articulassem suas posições com relação ao processo de orientação e julgamento com maior facilidade e
- Com os dois critérios acima atendidos, os entrevistados teriam maior segurança quanto a compartilhar suas experiências, inclusive fazendo sugestões de aspectos não abordados pela entrevista.

A seleção dos entrevistados também levou em consideração os critérios de diversidade e representatividade. Com esse propósito foram incluídos docentes que atuam no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC mas que atuam também em outros programas, garantindo uma maior representatividade em diversos estilos de pesquisa.

#### ***b) Segunda etapa: Refinamento dos resultados das entrevistas em profundidade***

Essa segunda etapa teve o objetivo de refinar os resultados das entrevistas em profundidade. Nessa etapa foram entrevistados mais sete orientadores/examinadores que não participaram da primeira etapa. Nas entrevistas foi apresentada para os entrevistados a lista compilada das respostas por questão, geradas na primeira etapa. Os entrevistados foram solicitados a: 1) ler a lista compilada; 2) explicitar a sua concordância ou discordância com elas; e 3) agregar novos elementos à lista, caso suas opiniões com relação às questões não estiverem contempladas no documento. Com esse procedimento validaram-

se e complementaram-se os resultados das entrevistas em profundidade, que foram insumo para o desenvolvimento do questionário.

**c) *Terceira etapa: desenvolvimento e aplicação do questionário***

A partir da análise e interpretação dos dados obtidos nas fases anteriores, e com o apoio sistemático da literatura da área, foram elaboradas as questões do questionário a ser aplicado com orientadores e examinadores de bancas do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da UFSC.

As perguntas que permearam o questionário foram agrupadas a partir das seguintes ênfases:

- a) nos propósitos ou objetivos de mestrados e doutorados;
- b) nos critérios relacionados ao processo de avaliação de teses e dissertações;
- c) nos procedimentos de defesa, sua importância e nos critérios utilizados para a avaliação do grau; e
- d) na compreensão das diversas interpretações do conceito de originalidade.

**População e amostra:**

Para a realização dessa etapa da coleta de dados, o universo foi composto por todos os professores orientadores e examinadores do PPGEP. A amostra foi formada pelos professores que aceitarem colaborar com a pesquisa.

**Análise dos dados do questionário:**

Os dados foram organizados em figuras e tabelas e a sua interpretação foi realizada com o auxílio da estatística descritiva.

## 8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta **a análise e a discussão dos resultados** obtidos nas três etapas de investigação de campo (segunda fase da pesquisa). Conforme foi descrito no capítulo de metodologia, as duas primeiras etapas da pesquisa de campo tiveram como objetivo principal obter subsídios para, juntamente com o levantamento bibliográfico realizado na primeira fase, delinear um questionário para aplicação em uma amostra de professores orientadores do PPGEF.

A **primeira parte do capítulo** analisa as **entrevistas em profundidade** realizadas com sete professores e apresenta o primeiro agrupamento de informações resultante desta análise. A **segunda parte** descreve as **informações** que foram **agregadas** a partir da entrevista com mais sete professores. A **terceira** e última parte, apresenta a análise dos **dados** e os resultados obtidos através **do questionário**.

### 8.1 Análise das entrevistas semi-estruturadas em profundidade

Nessa etapa de entrevistas semi-estruturadas buscou-se elucidar duas questões principais. Primeiro se as dúvidas, anseios e opiniões dos professores<sup>86</sup> do PPGEF se assemelhavam às apontadas pela literatura e se os professores indicavam claramente os critérios e procedimentos metodológicos indicados nos livros de metodologia científica.

Para elaborar o roteiro da entrevista semi-estruturada fez-se um levantamento e uma análise do estado da arte sobre o tema mestrados e doutorados. A partir desse procedimento, elaborou-se uma relação de tópicos e perguntas, organizadas nos seguintes temas focais: a) propósitos de mestrados e doutorados e de teses e dissertações; b) formação de mestres e doutores, papel do orientador e exame de qualificação; c) avaliação e defesa dos trabalhos finais, formação da banca examinadora e importância da defesa pública. (Apêndice A).

Para a escolha dos entrevistados, elaborou-se uma lista com todos os professores do PPGEP/UFSC que atendessem aos seguintes critérios:

- Possuir vasta experiência como orientador e examinador, definida como ter orientado pelo menos 15 alunos de mestrado e doutorado e ter participado de bancas de avaliação de pelo menos 20 alunos de mestrado e de doutorado de outros orientadores; e
- atuar no PPGEP, mas ser também de outros departamentos da UFSC. A razão para a inclusão de professores oriundos de outros departamentos da UFSC está relacionada com o aumento da diversidade de experiências e paradigmas de pesquisa e orientação.

A partir dessa lista foram escolhidos, intencionalmente, os sete professores mais acessíveis à pesquisadora. O número de entrevistados nessa fase não teve nenhuma representação estatística com relação ao universo de professores do PPGEP<sup>87</sup>. Essa decisão foi amparada pelos procedimentos metodológicos de cunho qualitativo (CRESWELL, 1994; 1998) e pelo delineamento de pesquisas afins (DENICOLO, 2003; MULLINS e KILEY, 2002; POWELL; McCAULEY, 2003). A análise das referências citadas sugere que, para o objetivo de levantar subsídios para o questionário, é suficiente coletar as opiniões de forma espontânea de um número reduzido de professores, para posteriormente essas opiniões serem confrontadas com o levantamento bibliográfico. Além desse confronto, à categorização das respostas obtidas nessa etapa foram acrescentadas as respostas de uma segunda rodada de entrevistas, com mais sete professores, a ser descrita na seqüência.

O perfil da amostra de professores entrevistados nessa etapa é a seguinte. Com relação ao sexo, 71,43% (cinco professores) eram homens e 28,57% (dois professoras) eram mulheres. Com relação aos departamentos de origem, 71,43% (cinco professores) dos professores estão vinculados a diferentes departamentos do Centro Tecnológico da UFSC (Departamento de Engenharia Civil, de Engenharia de Produção e de Informática e

---

<sup>86</sup> Por uma questão de simplificação, os professores do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC, anterior à reforma ocorrida em 2002, que exerciam as atividades de orientação e avaliação de mestrados e doutorados, serão designados sucintamente por **professores**.

<sup>87</sup> Antes da reestruturação, o PPGEP/UFSC possuía 137 professores credenciados.

Estatística); 14,29% (um professor) está vinculado ao departamento de Geociências do Centro de Filosofia e Ciências Humanas e 14,29% (um professor) é credenciado do PPGEP como professor colaborador (possui vínculo empregatício com outra universidade).

As entrevistas foram realizadas durante o horário e no ambiente de trabalho do entrevistado ou da equipe de entrevistadores<sup>88</sup>. Nas duas primeiras entrevistas, optou-se por se fazer um questionamento mais aberto e menos direcionado, abordando-se genericamente temas como propósitos do doutorado; caracterização/definição de tese; critérios para avaliação de um tema de pesquisa; orientação; e procedimentos de avaliação, incluindo-se a escolha da banca examinadora. A partir desses temas gerais, conforme os professores apresentavam suas opiniões, realizavam-se novos questionamentos, buscando-se aprofundar as respostas apresentadas. Por exemplo, se um professor expressasse que sua definição de tese envolvia “originalidade”, a partir desse termo solicitava-se ao professor que descrevesse em mais detalhes o que o termo significava para ele.

Observou-se nessas duas primeiras entrevistas uma certa inibição e constrangimento por parte dos entrevistados. A solicitação para que os professores explicitassem suas “definições” e seus “critérios de avaliação”, por exemplo, parecia fazer com que os mesmos se sentissem “sabatizados”. A sensação da equipe de entrevistadores foi a de que se estava exigindo dos professores uma resposta “formal” e esses pareceram desconfortáveis em responder o que realmente pensavam. A percepção era a de que os professores verbalizavam o que acreditavam ser a “resposta correta ou esperada” e não necessariamente o que pensavam sobre as questões. A partir dessa compreensão revisou-se o formato das questões da entrevista e prosseguiu-se com uma estratégia mais adequada para as cinco entrevistas subsequentes. Essa nova estratégia buscou proporcionar maior conforto e descontração dos entrevistados, por meio da realização de perguntas mais direcionadas e com termos menos formais ou mais elucidativos. Com esse procedimento observou-se uma sensível melhora das respostas, no sentido dos professores sentirem-se mais à vontade para responder o que (realmente) pensavam das questões.

---

<sup>88</sup> A equipe de entrevistadores foi formada pela pesquisadora, por um professor e duas assistentes. A equipe de entrevistadores atuou na realização das entrevistas, na transcrição dessas e na discussão posterior às entrevistas para o compartilhamento de idéias e encaminhamentos. Essa equipe de entrevistadores revolveu-se durante a realização dessas atividades.



As entrevistas foram longas, variando de uma hora e meia a duas horas e meia de duração. Essas entrevistas geraram 29 (vinte e nove) horas de gravação, com um total de 154 (cento e cinquenta e quatro) páginas transcritas. Ao responderem uma pergunta, os professores antecipavam respostas referentes a temas que seriam abordados posteriormente. Eles também faziam uso de exemplos e metáforas para elucidar conceitos ou termos que consideravam difíceis de serem expressos. Essas características da entrevista, somadas à “surpresa” dos professores em constatar a amplitude e a complexidade das questões abordadas, são as possíveis razões para a longa duração das entrevistas.

Os dados obtidos nessa etapa foram trabalhados de acordo com o seguinte procedimento:

- Procedimento de depuração (filtro). Cada entrevista realizada passou por um processo de depuração, sendo utilizado como parâmetro a retirada do histórico pessoal e dos casos ilustrativos nas transcrições. Também foram eliminadas considerações que fugiam às temáticas trabalhadas. Houve uma redução de 63 (sessenta e três) páginas nesse processo inicial de filtragem;
- Agrupamento das falas. As falas dos entrevistados foram agrupadas de acordo com as temáticas de interesse. Como os entrevistados tiveram a liberdade para abordar ou resgatar um determinado tema em vários momentos, as falas sobre determinada temática advieram de momentos variados da entrevista e
- Desenvolvimento de assertivas sobre as temáticas de interesse. A partir do agrupamento das percepções dos entrevistados desenvolveram-se assertivas sobre cada temática de interesse.

Nas próximas seções são apresentados os resultados de cada tema focal das entrevistas em profundidade.


### ***8.1.1 Os propósitos de doutorados e mestrados***

Uma premissa subjacente dessa tese é a de que o processo de avaliação de uma tese ou dissertação, para que seja realizado adequadamente, prescinde de uma compreensão: a) do significado desses trabalhos em um curso de mestrado e doutorado; b) do processo de formação nesses cursos; e c) mais genericamente, do significado de um mestrado e de um doutorado. Na revisão de literatura destacou-se a complexidade de se expressar

burocraticamente (por meio de uma definição institucional formal única) o significado de tais cursos (por exemplo, VELLOSO; VELHO, 2001). Argumenta-se nessa tese que essa complexidade é resultante da complexidade intrínseca à formação de pós-graduação *stricto sensu*. Decorrente direta dessa assertiva tem-se a diversidade de interpretações associada às definições de mestrados e doutorados. Com relação a esse aspecto, o que pode ser constatado tanto a partir da revisão de literatura quanto das respostas dos professores é que, embora haja um certo consenso nas características principais que definem os cursos, existe diversidade de interpretações sobre o significado dessas características.

No escopo da pesquisa de campo, com relação aos **propósitos do doutorado**, a interpretação das respostas dos professores permitiu que essas fossem classificadas em **quatro perspectivas** distintas (Quadro 1). Dentro dessa classificação, ainda foi possível identificar algumas subdivisões na interpretação de uma das perspectivas, conforme será detalhado a seguir.

Conforme pode ser visualizado no Quadro 1, para alguns professores o propósito do doutorado relaciona-se com a **aprendizagem do processo de “fazer pesquisa”, associada à exigência de produção de algo novo**. Os professores expressaram esse propósito por meio do uso de termos como “originalidade”, “ineditismo” e “inovação”; algumas vezes associados com “contribuição”. Também foi possível identificar alguns elementos diferenciadores na interpretação do propósito do doutorado como **ensinar a pesquisar, enfocando o novo**: a) escolha original para o problema e sua abordagem; b) fomento à independência e maturidade para fazer pesquisa com vistas na atualidade; c) habilidade para sistematizar o conhecimento e produzir informação nova; e d) escolha original para o problema e sua abordagem, seguindo um procedimento metodológico. Essas diferentes interpretações se configuram em subdivisões complementares ao propósito genérico do doutorado como **ensinar a pesquisar, enfocando o novo**. Por exemplo, à independência e maturidade para fazer pesquisa associa-se a escolha e a abordagem de um problema original e, a essas, a necessidade de um procedimento metodológico.

Propósitos doutorado	Interpretado como	Falas dos Entrevistados
<b>Perspectivas:</b> 		
<b>1) Ensinar a pesquisar, enfocando o novo</b>	1.1) Escolha original para o problema e sua abordagem.	<i>E1: fazendo ele entender o que é fazer uma pesquisa original, o que é descobrir um problema novo e resolver.</i>
	1.2) Fomento à independência e maturidade para fazer pesquisa com vistas na atualidade.	<i>E2: ensinar o aluno a pesquisar por conta própria, e fazer pesquisa em profundidade [...] em assuntos de ponta.</i>
	1.3) Habilidade para sistematizar o conhecimento e produzir informação nova.	<i>E4: tem que ter habilidade de produzir uma informação nova [...]. uma interpretação diferente sobre alguma coisa que já se conhece ou que ainda não se conhece. [...] ele ter coeficiente de viração [...] do doutor espera-se que além de sistematizar, ele compreenda e avance, que ele vá um pouquinho mais, faça um pouquinho mais, que é o tcham, a inovação, o ineditismo.</i>
	1.4) Escolha original para o problema e sua abordagem, seguindo um procedimento metodológico.	<i>E7: [escolha de] um problema significativo, não, um problema importante, que tem uma certa complexidade, e principalmente tem inovação no processo, ou seja, o problema é original. [...] quem faz um doutorado tem que ter essa capacidade de inovação. Saber abstrair [...] para uma geração de conhecimento maior, ter um domínio da metodologia para resolver esses determinados problemas, saber procurar bibliografia, saber passar uma fundamentação teórica, ter as [condições] básicas para escrever um relatório.</i>
<b>2) Desenvolver conhecimento novo, refletido em uma intervenção na realidade</b>	Inovação e intervenção	<i>E5: tem que ter um certo nível de maturidade acerca daquilo que se vai desenvolver, um conhecimento e um domínio da área. [...] No doutorado a gente já busca [...] a inovação [...] alguma coisa que realmente vá contribuir [...] uma intervenção[...] ou seja, um resultado.</i>
<b>3) Formar o aluno</b>	Formar um formador	<i>E3: [...] ser um pesquisador, ser capaz de pesquisar [...] ser multiplicador [...] no sentido de conseguir que outras pessoas também entrem nesta área [...] que também façam trabalho de pesquisa. [...] dominar a produção científica e epistemológica daquela área da qual você está se doutorando.</i>
<b>4) Desenvolver uma postura crítica</b>	Expandir o conhecimento adquirido para além da assimilação, saber interpretá-lo num diálogo crítico entre autores e com a realidade.	<i>E6: no doutorado ... ter uma postura crítica desde o começo... [o aluno] já passou por essa questão de busca de conhecimento.</i>

**Quadro 1: Síntese e interpretação dos propósitos do doutorado identificados na entrevista.**

A segunda perspectiva identificada, que à primeira vista parece assemelhar-se a anterior por focar a inovação, aponta como o diferencial a exigência de uma

“**intervenção na realidade**”. Com esse sentido, o propósito do doutorado para alguns professores pode ser compreendido como o **de desenvolver conhecimento novo, refletido em uma intervenção na realidade**. Essa intervenção seria a produção de um resultado efetivo, que foi validado e testado, e não apenas de uma *proposição a ser aplicada posteriormente*, como foi destacado pelo entrevistado E5.


A terceira perspectiva destaca a **postura crítica** esperada de um doutor. De acordo com essa visão, o doutor deve demonstrar que adquiriu uma competência para ir além da apropriação *per se* de conhecimentos, sendo capaz de expressar uma posição crítica a respeito do estado da arte referente à sua área.

A quarta perspectiva enfatiza a **formação do aluno** e o desenvolvimento do pesquisador. De acordo com essa abordagem, os processos envolvidos em um curso de doutorado têm o papel primordial de formar o aluno, de fazê-lo crescer como pessoa. Para o professor que citou esse propósito, formar o pesquisador significa ultrapassar a capacidade para realizar pesquisa, diz respeito ao saber conduzir pessoas e novos projetos de pesquisa. Significa o desenvolvimento de um “multiplicador”. Ao detalhar o seu posicionamento, o professor enfatiza a sua impossibilidade formal de sugerir uma reprovação efetiva do aluno, por se sentir incapacitado de analisar a totalidade do aproveitamento do aluno, referindo-se ao que ele foi capaz de aprender e evoluir durante o seu processo de doutoramento.

O levantamento acerca dos **propósitos do mestrado** foi realizado com cinco entrevistados<sup>89</sup>. A análise das respostas sugere que o propósito do mestrado para esse grupo de professores equaciona-se com a iniciação em pesquisa. Apesar da convergência na elucidação do propósito do mestrado, foi possível a identificação de diferentes interpretações do significado da expressão “iniciação à pesquisa” (Quadro 2).

---

<sup>89</sup> A razão foi a ‘liberdade’ de abordagem utilizada nas primeiras duas entrevistas que permitiu que os assuntos se dirigissem por outros caminhos, produzindo novos enfoques durante o processo.

Propósito Mestrado	Interpretado como	Falas dos Entrevistados
Perspectiva:    <b>1) Iniciação à pesquisa</b>	1.1) Assimilar e sistematizar o conhecimento da área, aplicando-o em um problema prático.	<p><i>E4: mestrado é o aluno discorrer sobre um tema com propriedade [...] ou seja, ter um estado da arte ou próximo daquilo, e de preferência que ele faça alguma experiência prática [...] só que [...não] pode se repetir assim, simplesmente repetir aquilo que já aconteceu. [...] O grau de mestrado vai simplesmente fazer com que o aluno saiba algumas coisinhas, a estrutura da pesquisa que ele está trabalhando, ele vai conseguir chegar ali e discorrer sobre um tema, dissertar sobre um tema.</i></p> <p><i>E6: atender uma formação básica se ele não é da área... se apropriar do conhecimento existente... dar uma contribuição por menor que seja.</i></p>
	1.2) Assimilar e sistematizar o conhecimento, aplicando-o em um problema prático, seguindo um método.	<p><i>E7: resolução de um problema bem definido e seguindo, de alguma forma, uma metodologia. Uma metodologia consistente...não por default o método científico,... [mas] que de alguma forma está de acordo com a experimentação científica. [...] a parte de escrever, ter uma idéia de consistência metodológica, conhecer os elementos de busca de fundamentação teórica etc. Então, essa função, acho que é a principal função do mestrado: formar junto com uma resolução de problema. Mas uma solução de problema que requeira um modelo [...] tem um domínio de metodologia consistente para resolver esses determinados problemas, soube procurar bibliografia, sabe se passa uma fundamentação teórica, tem as básicas para escrever um relatório de pesquisa.</i></p>
	1.3) Compreender o método científico para aquisição do conhecimento.	<p><i>E5: iniciação do aluno na pesquisa científica, dando a ele condições, as condições iniciais para que ele tenha base de produção do conhecimento... Mais no sentido da sistematização de algum tipo de procedimento que pudesse ter sido testada e verificada através dos princípios do método científico.</i></p>
	1.4) Ensinar o que é fazer pesquisa.	<p><i>E3: a grande diferença é na formação da pessoa, do mestre e do doutor [...] Se a pessoa estiver formada, esse resultado da pesquisa vai ser bom, [...] eu não consigo separar uma coisa da outra, eu consigo ver a diferença assim, se a pessoa não estava formada, então o trabalho [...pode] não ser bom. [...] um monte de coisas eu posso ver no trabalho, mas não da formação [...] O mestre, ele desenvolve um trabalho, uma aplicação, ele aplica, ou desenvolve alguma coisa e ele pode encerrar o trabalho ali. [...] Também é um trabalho de pesquisa [...] não precisa ser inédito, você pode fazer uma aplicação prática de alguma teoria já aplicada em outras áreas [...] ou desenvolver alguma coisa e ele pode encerrar o trabalho dele ali.</i></p>

**Quadro 2: Síntese dos propósitos do mestrado identificados na entrevista.**

Nas primeiras duas interpretações sobre o significado de “iniciação à pesquisa”, o foco direciona-se à **assimilação do conhecimento e sua sistematização**, expressa em termos como “apropriação do conhecimento”, “saber buscar bibliografia”, “o estado da arte”, “formação básica” e “ter fundamentação teórica”. Ainda, nessa interpretação, há

demonstração da preocupação com **aplicações práticas** (“soluções de problemas práticos”). A expectativa de realização de aplicações práticas pode estar relacionada com as atividades básicas da área onde esses professores atuam (engenharias e computação), consideradas tipicamente como áreas ‘aplicadas’. O elemento que marca uma distinção entre essas duas interpretações é a exigência de se seguir um “**método**”. Para um dos professores, fica explícito que deve ser seguida uma metodologia para o desenvolvimento da pesquisa.

Na terceira interpretação, verifica-se claramente a importância atribuída ao **método científico**. Neste caso o professor verbaliza explicitamente a exigência de uma formação em **pesquisa**, que esteja embasada **nos procedimentos metodológicos da ciência**. Para ele, diferentemente das colocações anteriores, as soluções para problemas práticos não são essenciais para o mestrado, mas o conhecimento desenvolvido deve ser testado dentro do rigor científico.

Cabe ressaltar a interpretação diferenciada para “método” e “método científico”, apresentada nas falas dos professores. O fato de o professor colocar explicitamente que deve haver um método, mas não necessariamente o científico, abre uma possibilidade para o questionamento do que isso efetivamente significa, incitando a uma discussão sobre que é “fazer ciência”. Essa é uma questão de suma importância e, embora não seja tratada nesse trabalho, gera conseqüências para o processo de avaliação de mestrados e doutorados. Com relação a esse aspecto, fazem-se necessárias pesquisas específicas que busquem elucidar as diferentes concepções atribuídas aos termos “métodos” e “métodos científicos” e, conseqüentemente, ao conceito de se fazer ciência.

A quarta e última interpretação da expressão “iniciação à ciência” refere -se à formação do aluno. Nessa interpretação, como nas duas primeiras, o curso de mestrado deve ensinar ao aluno como fazer uma pesquisa, e esta pode estar associada a uma aplicação prática. Entretanto nesta quarta interpretação, conforme já apondado para o doutorado, o mestrado deve ir além da aprendizagem para a produção do trabalho final. Nesse caso, há de se considerar principalmente a contribuição do processo de aprendizagem envolvido na realização do curso para a formação da pessoa. Porém, embora seja claramente explicitada a importância da formação, não é possível fazer maiores inferências do que ela realmente signifique. No caso da formação em um curso de

mestrado, espera-se que o aluno aprenda os procedimentos para desenvolver uma pesquisa e em um curso de doutorado, que ele se transforme em um pesquisador. Assim, a formação do aluno é diferente para o mestrado e para o doutorado apenas no que diz respeito ao nível de profundidade da formação.

### ***8.1.2 Caracterizando teses e dissertações***

As teses e as dissertações são trabalhos tão importantes nos cursos de doutorados e mestrados que chegam a se confundir com os mesmos. Conforme foi verificado na fundamentação teórica (DENICOLO, 2003) e pela maioria dos relatos dos entrevistados, muitas vezes o mestrado e o doutorado são designados e compreendidos como a própria dissertação e a tese. Inclusive, em algumas definições encontradas na literatura, fazer um doutorado significa fazer uma tese<sup>90</sup>, significando que o processo de formação pode ser até preterido, tornando-se impossível validá-lo independente dela.

Embora atualmente haja uma maior discussão acerca da importância da formação do indivíduo na validação de um curso de mestrado e de doutorado, os documentos que marcam a finalização desses cursos ainda são considerados prioritários. Portanto, conforme averiguado na fundamentação teórica (PHILLIPS; PUGH, 2000; MOURA CASTRO, 2002; HAGUETTE, 2002; SALOMON, 2001; POWELL; GREEN, 2003; DENICOLO, 2003; TRAFFOD, 2003; entre outros) pela sua importância, torna-se essencial compreender o que significam esses documentos, o que é esperado deles e que características se priorizam nas avaliações. Esses foram os elementos que se buscou captar durante as entrevistas quando os professores foram questionados a caracterizar uma tese e uma dissertação e, na seqüência, que elementos ou critérios consideravam em suas avaliações.

A partir da análise realizada, constatou-se que os professores revelaram certa homogeneidade na compreensão do que seja uma tese, sendo o ineditismo a característica citada por todos os professores. Além do ineditismo, vários outros elementos caracterizadores de uma tese foram citados, os quais estão sumarizados no Quadro 3.

---

<sup>90</sup> Verificar discussão na seção: Dissertações e Teses.

<b>Caracterização de tese: elemento citado por todos os entrevistados: INEDITISMO</b>	
<b>Demais Aspectos Citados:</b>	<b>Falas:</b>
1) Metodologia e escrita claras, significando que o caminho percorrido no trabalho deve estar explícito incluindo o posicionamento do problema proposto dentro da bibliografia da área.	<i>E2: o documento escrito [...] na minha visão tem que ter alguns requisitos [...] metodologicamente estar claro, [...] escrito bastante claro, que entendas o que está fazendo, como é que ele fez, como é que os outros fizeram também. [...] ter claro o estado atual da literatura, [...] onde o que ele ta trabalhando se encaixa, o que o doutorado propõem claramente, como uma questão a mais, o problema que ele propõe e como é que ele soluciona, [...] a questão do ineditismo é primordial na tese de doutorado [...] propor coisas diferentes do que já existem [...].</i>
2) A maneira de abordar o problema determina ineditismo.	<i>E4: em termos de forma canônica [estrutura], dissertação e tese não diferem [...] elas têm uma introdução, [...] uma revisão de estado da arte, [...] o problema, [...] uma discussão e uma conclusão [...] o que diferencia, é que quando você aborda o problema [...] você destaca, olha aqui vai ter o pulo do gato, aqui a coisa vai ser nova, que às vezes é um pedacinho e a pessoa pensa que tem que ganhar o prêmio Nobel. [...] como é que ele chegou ao problema, que contribui de uma forma diferente que não tinha na literatura, conhecido ou pesquisado,[...] esse ineditismo.</i>
3) A capacidade em propor e resolver um problema com certo grau de complexidade determina a originalidade e a contribuição	<i>E1: É onde o aluno demonstra que ele fez um trabalho que é original, que é uma contribuição, que é não trivial. Ele mostra que ele tem independência para achar um problema, resolver esse problema, e aumentar um pouco o conhecimento na área.</i>  <i>E7: um problema significativo,[...]importante, que tem uma certa complexidade, e principalmente tem inovação no processo, ou seja, o problema é original.</i>  <i>E3: é o resultado [...] de uma pesquisa [...] mais ampla, com outras questões envolvidas como originalidade, como a contribuição, até onde que vai, como você ta dando realmente incremento no Estado da Arte, naquele assunto que você está tratando. [...] a tese tem que ser inédita realmente. [...] A] tese [...] é o documento final [...], o teu produto [resultante do doutorado] mas não é o teu doutorado.</i>
Exigência de maior maturidade do processo de produção do conhecimento científico.	<i>E5: é um processo de contribuição científica, ou seja, uma intervenção[...] que é o resultado da aplicação do conhecimento produzido [...] a partir da investigação já realizada ou conhecida, em que você propõe a alteração ou a mudança de alguma coisa em termos significativos [...]. Para se chegar a uma tese tem que ter um certo nível de maturidade acerca daquilo que se vai desenvolver, um conhecimento e um domínio da área.[...] Então em termos científicos você teria que dominar toda a produção científica e epistemológica daquela área da qual você está se doutorando.</i>
Que visa a produção de conhecimentos teóricos tendo como visão um retorno à sociedade.	<i>E6: [o documento escrito do doutorado] tem que ser atualizado, metodologicamente correto [...] onde] a postura crítica é fundamental. [...] Eu acredito que se ele tiver essa postura crítica de perceber o conhecimento já produzido ele é capaz de ser inédito. [...] penso que nós temos que dar uma resposta para a sociedade [...] temos que ter conhecimentos, produção de conhecimentos, conhecimentos teóricos, [...] mas eu sempre penso que a [...tese] tem que ter essa visão de retorno para a sociedade.</i>

**Quadro 3: Síntese da caracterização da tese identificadas na entrevista.**



Esses elementos somam-se ao ineditismo, ampliando a caracterização do que seja uma tese. Quando analisadas de forma conjunta, as falas dos professores apontam praticamente a todos os elementos definidores de tese e indicados na fundamentação teórica.

Conforme pode ser visualizado no Quadro 3, um dos elementos caracterizadores da tese refere-se à preocupação com o caráter metodológico, compreendido como os aspectos redacionais, os quais devem seguir a um modelo estruturado. Elementos relacionados com o conteúdo da tese também são citados. A capacidade de se fazer uma leitura crítica da literatura utilizada na tese é, para um dos professores, tanto um elemento fundamental para uma tese quanto um identificador de seu “ineditismo”, revelando a originalidade da tese.

A abordagem dada ao problema se configura no segundo elemento caracterizador da tese. Neste sentido os entrevistados revelam que a contribuição da tese pode ser derivada diretamente da capacidade de escolha do problema, da identificação de uma proposição nova e do grau de profundidade e complexidade da tese.

Maturidade e conhecimento aprofundado da área relacionada ao tema são elementos expressos por um dos professores. Infere-se que a capacidade para expressar uma análise crítica dos autores selecionados da fundamentação teórica da tese possa estar relacionada com essa “maturidade”, uma vez que uma crítica consistente prescinde de um conhecimento e compreensão acerca do assunto sob análise. De forma complementar, a maturidade parece envolver também a compreensão do “fazer ciência”, como domínio das técnicas e da produção científica e epistemológica da área.

A proposição de problemas que sejam de interesse social e a apresentação de um resultado efetivamente testado foram elementos apontados distintamente por dois professores, revelando o seu posicionamento perante os objetivos da ciência e dos trabalhos científicos em nível de doutorado.

Das falas dos professores a respeito da dissertação foi possível verificar uma certa concordância no que é esperado dela, como caracterizá-la. O sumário das respostas dos professores com relação a esse aspecto pode ser visualizado no Quadro 4.

<b>Caracterização de Dissertação</b>	<b>Falas</b>
A pesquisa pode ser uma aplicação de teorias a problemas práticos. Não há exigência de ineditismo.	<i>E3: a dissertação é o resultado de todo o trabalho que você teve daquela pesquisa [que fez durante o mestrado...] ele não precisa ser inédito, você pode fazer uma aplicação prática de alguma [teoria] já aplicada em outras áreas.</i>
Pode haver repetição de experiências já realizadas, desde que se tenha domínio da teoria e do problema investigado.	<i>E4: em termos de forma canônica [estrutura] dissertação e tese não diferem [...] elas tem que ter uma introdução, [...] uma revisão de estado da arte [...] o problema, [...] uma discussão e uma conclusão [...] o que diferencia, é que quando você aborda o problema [...] na dissertação você pode muito bem ter resultados que não são novos, ta, ou seja, você repetir, reproduzir, alguma experiência, mas que você dominou aquele contexto</i>
O objetivo não é a inovação, mas ensinar o aluno um procedimento de como sistematizar a produção do conhecimento.	<i>E5: – A dissertação [...] é verificar a compreensão do aluno no processo de desenvolvimento inicial de uma pesquisa científica, do algoritmo, vamos dizer assim. Fundamentação, teoria, metodologia, se ele chegou a algum resultado, mas não buscando aquela questão de ineditismo, da grande contribuição [...] o objetivo ali não é inovação, é formar o aluno num procedimento de como ele deve sistematizar a produção de um determinado tipo de conhecimento.</i>
É necessário saber sistematizar, mas não necessariamente analisar.	<i>E6: é uma redação mais calcada em autor sem essa visão de criticidade [...]o documento tem que ser atualizado, metodologicamente correto, com alguma postura crítica se o indivíduo conseguiu [...cuj] contribuição pode ter ou não aquela coisa do ineditismo.</i>  <i>E7: deve ter a resolução de um problema bem definido, e seguindo de alguma forma uma metodologia [...] que está de acordo com a experimentação científica.</i>
<b>Quadro 4: Síntese das caracterizações de dissertação identificadas na entrevista.</b>	

Foi possível observar caracterizações baseadas numa comparação com a tese, onde os elementos que são similares à tese são realçados, como ‘resultado de uma pesquisa’, estrutura redacional e metodológica; e uma característica diferenciadora fundamental: a não exigência de ineditismo.

O ineditismo aparece como elemento distintivo entre a tese e a dissertação para praticamente todo o grupo entrevistado. Por meio de expressões como ‘não precisa ser inédito’, ‘resultados que não são novos’, ‘objetivo não é a inovação’ e o uso do próprio termo: ‘não precisa ser inédito’, ‘sem aquela exigência do ineditismo’. Mesmo quando a questão ‘ineditismo’ não está explícita na fala do professor com relação à dissertação, quando se observa a caracterização que esse mesmo professor realizou para a tese, é possível identificá-la como diferenciadora dos dois documentos. Assim, o professor não

ênfatiza a não há exigência do ineditismo para a dissertação, mas ênfatiza a exigência para a tese.

Apenas dois professores apontaram a utilização de um procedimento de pesquisa como característica da dissertação. Porém, quase todos se referiram à necessidade de se seguir uma metodologia, no sentido de sistematização dos procedimentos a serem seguidos no documento, algo como uma metodologia para pesquisa, e não necessariamente a exigência de se seguir o rigor do método científico, uma metodologia científica. A propósito, apenas um dos professores fez referência explícita à ciência, ou método científico. Uma hipótese para essa ausência de referência à ciência pode estar relacionada, conforme mencionado por um dos professores, a um despreparo filosófico e epistemológico e a um desconhecimento da teoria do conhecimento, fragilizando o embasamento científico, no rigor da palavra, dos nossos orientadores e examinadores.

### **8.1.3 As características originalidade, contribuição e ineditismo**

Essa seção aborda a visão dos professores entrevistados com relação à compreensão do significado dos termos originalidade, contribuição e ineditismo. Observando-se as falas dos professores foi possível identificar uma “quase homogeneidade” quanto à exigência de “ineditismo” como resultado do doutorado e como exigência para a tese. Porém, formalmente, a literatura especializada indica que o uso desse termo no contexto da pós-graduação *stricto sensu* é considerado inadequado<sup>91</sup>, uma vez que esse significa de “algo nunca realizado”. Essa posição é corroborada por um dos professores, [...] “isso que eu estou fazendo ninguém nunca leu, ninguém nunca escreveu e ninguém nunca pesquisou. Isso não existe” (sic).

O dicionário Aurélio define inédito da seguinte forma: “1. Não publicado ou não impresso. 2. fig. Nunca visto; original; incomum.” (AURÉLIO, 2004). Acredita-se que os professores possam estar utilizando esse termo não no seu sentido formal, mas em seu sentido figurativo, que representa originalidade. As falas a seguir ilustram o uso figurativo do termo ineditismo:

---

<sup>91</sup> vide seção 5.1 Originalidade.

E4: É você enxergar a informação diferente, o trabalho diferente. [...] é algo que ninguém fez ou enxergar o mesmo problema de forma diferente, [...] ter uma informação nova, sobre um problema já conhecido.

E2: Propor coisas diferentes do que já existe [...] não pode ter sido solucionado por outro.

E5: A questão do ineditismo é o seguinte: é que tem o perfil de investigação que ainda não foi verificado, uma inter-relação que não foi verificada ainda em função de tudo que já existe, que foi levantado.

E6: Criticamente é que ele vai propor alguma coisa inédita, [...] ninguém aplicou isso aqui, é o inédito na concepção do modelo que eu estou falando. [...] Eu acredito que se ele tiver essa postura crítica de perceber o conhecimento já produzido ele é capaz de ser inédito.

E3: Além de ele ter uma grande contribuição, um incremento pro estado da arte, porque se ele é um incremento pro estado da arte é alguma coisa ainda não tinha, e aí pra mim ele já está sendo inédito.

Quando o termo inédito é utilizado nesse sentido figurativo, a literatura especializada indica que o seu uso no contexto da pós-graduação *stricto sensu* é conceitualmente inadequado (SALOMON, 2001). De acordo com Salomon (2001), o termo mais adequado é originalidade. No entanto, novamente, consultando o dicionário Aurélio encontra-se, dentre as cinco definições<sup>92</sup> de originalidade, encontra-se uma que equaciona originalidade com ineditismo: “3. Que não ocorreu nem existiu antes; inédito, novo” (AURÉLIO, 2004). Em uma das falas, essa definição é indicada explicitamente: (E3) “originalidade [...] é a tese ser inédita realmente”.

Analisando-se as falas dos professores e comparando-as com as diferentes interpretações<sup>93</sup> atribuídas ao termo originalidade, verifica-se que o termo “inédito” tem sido utilizado com o sentido de “original”. Esse fato tem gerado uma certa confusão conceitual. Uma hipótese para o uso confuso desses dois termos pode estar relacionada à interpretação que os professores atribuem ao termo original: “qualquer coisa que ainda não tenha sido realizada da forma proposta no trabalho. Algo relativamente simples”. Nessa interpretação inclui-se a discussão já levantada na fundamentação teórica de que se deve haver a exigência de originalidade “também” para a dissertação. Somando -se as duas

---

<sup>92</sup> original: 1. Relativo a origem. 2. Que provém da origem; inicial, primordial, primitivo, originário. 3. Que não ocorreu nem existiu antes; inédito, novo. 4. Que foi feito pela primeira vez, em primeiro lugar, sem ser copiado de nenhum modelo. 5. Que tem caráter próprio; que não procura imitar nem seguir ninguém; novo. (AURÉLIO, 2004)

<sup>93</sup> Vide seção 5.1 Originalidade.

questões, poder-se-ia interpretar que o termo ‘ínédito’, usado apenas para as teses e para os doutorados, seja tomado como uma ‘originalidade maior’, com o significado de ‘maior complexidade’. Entretanto, como ponderar um grau para designar essa ‘exigência maior’ é bastante difícil, usar um termo diferenciador, como o termo ‘ínédito’, poderia ser um caminho utilizado pelos professores. Nesse contexto é que se acredita que o termo ‘ínédito’ esteja sendo utilizado para para designar a ‘originalidade’ exigida para o doutorado.

Esta análise está em consonância com as interpretações realizadas na fundamentação teórica referentes ao que pode ser considerado ‘originalidade’ para uma tese, assim como com as interpretações para ineditismo e originalidade, apontadas nas falas dos professores:

#### Originalidade:

E1: algo que não foi feito, em nenhum lugar do mundo; [...ou] uma técnica diferente para resolver um problema já resolvido anteriormente.

E7: uma boa problemática, com bibliografia atualizada, e [...] Se expressa através da seqüência: problemática, problema e objetivos gerais e específicos. Desde que isso esteja bem encadeado.

#### Ineditismo/inédito:

E4: é você enxergar a informação diferente, o trabalho diferente. [...] é algo que ninguém fez ou enxergar o mesmo problema de forma diferente, [...] ter uma informação nova, sobre um problema já conhecido.

E2: propor coisas diferentes do que já existe. [...] não pode ter sido solucionado por outro.

E5: [ínédito no sentido de] “isso que eu estou fazendo ninguém nunca leu, ninguém nunca escreveu e ninguém nunca pesquisou”. Isso não existe. A questão do ineditismo é o seguinte: é que tem o perfil de investigação que ainda não foi verificado, uma inter-relação que não foi verificada ainda em função de tudo que já existe, que foi levantado.

E6: criticamente é que ele vai propor alguma coisa inédita, [...] ninguém aplicou isso aqui, é o inédito na concepção do modelo que eu estou falando. [...] Eu acredito que se ele tiver essa postura crítica de perceber o conhecimento já produzido ele é capaz de ser inédito.

E3: além de ele ter uma grande contribuição, um incremento pro estado da arte, porque se ele é um incremento pro estado da arte é alguma coisa ainda não tinha, e aí pra mim ele já está sendo inédito.

Analisando-se a característica contribuição, pode-se perceber que os professores a relacionam com o ineditismo. A análise da literatura especializada<sup>94</sup> revelou uma relação similar, especialmente: a) quando a tese traz um acréscimo de saber ao estoque de conhecimento existente, com a exploração de uma nova perspectiva (FREITAS, 2002); e b) quando há a verificação de como as teorias utilizadas no trabalho estarão diferentes devido aos resultados da pesquisa (PHILLIPS; PUGH, 2000). Nesses casos há a associação entre a contribuição e a originalidade.

Essa relação pode ser observada nas falas dos professores, que expressaram sua compreensão do que seja a contribuição ao conhecimento:

E1: é ter visto algo de uma maneira diferente [...] não precisa resolver um problema difícilimo que ninguém resolveu até hoje. [...] mas o que me interessa é o aluno não tá propondo algo que alguém já fez, apenas dando uma mudadinha. Não, não tá? Então é original.

E3: além de ele ter uma grande contribuição, um incremento pro estado da arte, porque se ele é um incremento pro estado da arte é alguma coisa ainda não tinha, e aí pra mim ele já está sendo inédito.

E5: é o resultado da aplicação do conhecimento produzido, [...] a intervenção que esse trabalho vai ter na realidade.

E4: [além das básicas] vão ter outras referências que a gente se entusiasma [...] ali já tá começando a ter a contribuição

E6: então nós temos que ter um foco de qual é a contribuição da pesquisa [...], e esta visão da contribuição no mestrado ela pode ser ou não aquela coisa do ineditismo.

#### **8.1.4 Critérios indicados para avaliação de tese e de dissertação**

Expressar clara e objetivamente quais são os critérios que os professores utilizam para analisar uma tese ou dissertação, para avaliá-las e para orientar sua elaboração parece não ser uma tarefa trivial. Esse aspecto foi ressaltado na fundamentação teórica<sup>95</sup> e confirmado nas entrevistas com os professores. Como exemplo cita-se a fala: ‘eu nunca vi ninguém definir um critério objetivo [...] nunca vi em lugar nenhum escrito, algo que não fosse generalidade. [...] é a ciência não usando ciência pra se avaliar’ (E1).

---

<sup>94</sup> Vide seção 5.2 Contribuição ao Conhecimento

<sup>95</sup> Vide seções 5 a 6.5 da fundamentação teórica.

Conforme também foi averiguado na literatura especializada<sup>96</sup>, os professores não desempenham sua atividade de análise a partir de uma soma de componentes distintos, mas normalmente com visão holística do trabalho. Essa constatação pode ser observada nas falas dos professores:

E7: Eu acho que sinceramente não sei te responder a essa pergunta. Mas o que sei te responder é que a dissertação [e a tese] tem algo holográfico. [...] Mas quando um trabalho tem substância, tu percebes isso em menos de cinco minutos.

E4: o feeling de um trabalho bem feito.

Embora em alguns momentos os professores tenham demonstrado certo desconforto ao pedido para exprimirem objetivamente os *critérios específicos* utilizados, observou-se que, a partir de visão holística, esses professores experientes manifestaram uma compreensão clara do que buscam em um trabalho. Estimulados a elaborar em maiores detalhes quais os elementos principais que observavam ao avaliar um trabalho foi possível identificar uma série de critérios. Entretanto, como nem sempre os professores exprimiam diretamente os critérios de sua preferência, buscou-se verificar se em outros momentos da entrevista tais critérios se evidenciavam. Assim, além dos critérios respondidos na pergunta específica sobre essa questão, foram considerados outros critérios explicitados em diferentes momentos da entrevista. Ao todo os **professores citaram 46 itens**<sup>97</sup> como *critérios* para avaliação de teses e dissertações. Após uma análise desses, foi possível **agrupá-los em 16 categorias**, as quais estão expressas no Quadro 5, juntamente com a identificação dos professores que as citaram.

Essas categorias englobam diferentes interpretações dos critérios que elas expressam. Assim, aglutinaram-se interpretações não exatamente iguais, porém que diziam respeito ao mesmo elemento principal. De maneira geral, **os critérios especificados referem-se tanto à tese quanto à dissertação**, sendo que a **diferença** expressa pelos professores para ambos os documentos está em consonância com a literatura. Em ambos os casos o que diferencia as teses das dissertações são **o escopo, o grau de profundidade** expresso na abordagem geral do trabalho e **o grau de originalidade** exigido. Com relação a

---

<sup>96</sup> Vide seção 6.4 Características e Critérios que os Examinadores Buscam ao Avaliar

<sup>97</sup> Vide Apêndice B .

esse último aspecto, ressalta-se que, conforme expresso no item 8.1.3, a originalidade se confunde com o ineditismo.

Critérios de Avaliação		Professores						
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
1.	Estrutura redacional correta e lógica							
2.	Revisão bibliográfica/ Fundamentação teórica							
3.	Escopo e grau de profundidade							
4.	Estrutura metodológica							
5.	Método de discussão							
6.	Relevância							
7.	Contribuição							
8.	Originalidade/Ineditismo							
9.	Viabilidade							
10.	Problema							
11.	Objetivos							
12.	Conteúdo							
13.	Resultados							
14.	Conclusão							
15.	Orientador e orientação							
16.	Análise crítica							

**Quadro 5: Síntese dos critérios de avaliação de teses e dissertações identificados nas entrevistas.**

A primeira categoria, designada por *Estrutura Redacional Correta e Lógica*, refere-se a questões relacionadas à apresentação estrutural e à redação satisfatória das teses e dissertações. De uma forma ou de outra, todos os professores entrevistados nesta fase da pesquisa enfatizaram a importância desses elementos, sendo muitas vezes os primeiros a serem enfatizados. Essa constatação identifica-se com as pesquisas relatadas no item 6.4, que relatam a predominância dos comentários de examinadores referentes ao caráter redacional da tese. Seguem algumas das falas do professores entrevistados que indicam esses elementos:

E1: Observo se não tá tudo confuso, se tem uma certa coerência, começo meio e fim das idéias.



E2: O índice tem uma seqüência lógica, a estrutura está bem organizada. [...] um documento escrito bastante claro.

E3: Forma que ela está colocada, a maneira como foi escrito [...] tu sabes que ele tem realmente um conteúdo muito bom. [...] o feeling de um trabalho bem feito.

E4: [...] primeira coisa que eu leio numa dissertação é o sumário [...] aquilo ali tem que ter um encadeamento lógico [...] tudo certinho encadeado.

E5: Considerando os princípios do método científico [...] tem que haver uma coerência entre esses elementos, e é isso que a gente procura olhar sempre em todo trabalho, se existe coerência.

E6: Forma, esta figura tem título [...] ela ta referenciada, é dele ou de outro autor, esta afirmação é do um aluno é de um autor e ele não referenciou, [...] o padrão, qual é a estrutura da dissertação ou da tese [...] precisão e clareza do conteúdo, às vezes o aluno vem com uma idéia de autores e parou ali e aí parte para uma outra construção de um outro parágrafo, sem tentar trazer a clareza, a precisão do texto [...]; .

E7: [...] Uma metodologia bem escrita [...] um capítulo 1 bem escrito, que tenha uma introdução, que tenha uma problemática, que tenha um problema, objetivos gerais [...] que cada frase tenha seu lugar [...].

A categoria designada como *Revisão Bibliográfica/Fundamentação Teórica* envolveu diversas interpretações relacionadas à busca, à leitura, à compreensão e à síntese da literatura especializada. Nesta categoria enquadram-se: a) a exigência da presença da literatura produzida no programa ou na instituição onde o aluno está se formando; b) as novidades trazidas pelos alunos por meio das referências; c) a relevância do levantamento bibliográfico; d) a exigência do conhecimento da literatura básica da área; e) a fundamentação teórica e d) o “aporte teórico”. As falas das quais derivaram essa análise são descritas a seguir:

E1: Referências bibliográficas atualizadas [...] se tem alguma relevância, [...], conseguiu trabalhar o suficiente pra pegar a semântica da área, assim, ele leu o que tinha aí, sabe o que tem feito.

E2: Você ter claro, o estado atual da literatura, ou seja, da área que ele propõem a pesquisar e um panorama claro da literatura, ou seja, organizado, estruturado, a literatura classificada.

E4: Eu vou direto para as referências, e ali tem que ter um conjunto de referências que a gente espera, expectativas sobre aquele tema, se não tiver aquele conjunto de referências, significa que ele não atingiu ainda o ponto.

E5: Os princípios do método científico:[...] a fundamentação.

E6: A fundamentação teórica, então muitas vezes no objetivo que ele se propõe, tem que ter um aporte teórico, uma base conceitual que ele não explorou, explorou tão pouco, poderia ser mais explorado

E7: Depois analiso também a fundamentação teórica, [...] ela parte da definição de um problema e não de uma revisão bibliográfica, se a fundamentação teórica é atualizada.

A categoria seguinte, designada por *Escopo e Grau de Profundidade*, refere-se a duas interpretações. A primeira diz respeito à quantidade de trabalho esperado para os trabalhos de finalização da pós-graduação: E1: *conseguiu trabalhar o suficiente pra pegar a semântica da área, [...]. Não é algo assim que a pessoa faz num final de semana [...].* A segunda relaciona-se aos diferentes graus de profundidade das idéias expressas ao analisar, interpretar e sintetizar as informações adquiridas e produzidas, a “forma de chegar lá”. Esse processo deve ser diferente para teses e dissertações.

E3: O mestrado também é um trabalho de pesquisa, só que a profundidade disso é muito diferente, ...eu acho que qualquer que seja o assunto que a pessoa vá pesquisar, dá para fazer um mestrado ou dá para fazer um doutorado, depende a forma como ela encaminha [...] agora a forma até onde você chega é que eu vejo a diferença entre mestrado e doutorado.

A categoria denominada de *Estrutura Metodológica* refere-se às diferentes interpretações associadas à metodologia, a um procedimento metodológico ou à expressão de um trabalho metódico. As interpretações inseridas nessa categoria englobam o checar se o “aluno descreveu adequadamente todos os procedimentos esperados de um trabalho de pesquisa” e verificar “o que o aluno se propõe a fazer, como e o que ele efetivamente fez”. A expressão completa de um trabalho de investigação científica e a simples menção do termo ‘metodologia’, sem uma maior explicação do que isso possa significar, representam outras duas interpretações. Como última interpretação tem-se a expectativa de um capítulo introdutório que apresente uma visão panorâmica do que será a tese ou a dissertação.

E2: Metodologicamente estar claro, [...] que entendas o que está fazendo, como é que ele fez, como é que os outros fizeram também. [...mostrando] até onde ele chegou, o que ele se propõe a fazer e o que ele fez.

E4: O sumário [...] tem que ter um encadeamento lógico [...] tudo certinho encadeado [...] tu vai pro capítulo 1 e vê se está bem estabelecido o problema. [...] vou ler o capítulo final, concluiu, vou ver o capítulo de método de discussão, e só por último que eu vou olhar o capítulo de revisão bibliográfica. [...].

E5: Considerando os princípios do método científico: o objeto, se foi demarcado; se o objetivo, o problema, a fundamentação, metodologia e o resultado, porque tem que haver uma coerência entre esses elementos

E7: A parte metodológica [...] tem problemática, problema, [...] um capítulo 1 bem escrito, que tenha uma introdução, que tenha uma problemática, que tenha um problema, objetivos gerais.

A categoria *Método de Discussão* poderia ser inserida na categoria anterior, *Estrutura Metodológica*, porém, mesmo sendo designada explicitamente por apenas um professor, optou-se por diferenciá-la. Assim se procedeu por essa categoria parecer algo específico da descrição do método e procedimentos usados e não, conforme a categoria anterior, à estrutura global do documento que expressa um trabalho metódico. Assim, é como se *Método de Discussão* fosse um dos elementos que compõem a categoria anterior, uma subcategoria da *Estrutura Metodológica*. Como exemplos de falas da categoria *Método de Discussão*, têm-se: “vou ver o capítulo de método de discussão (E4)” e “os princípios do método científico: [...] a metodologia [...]” (E5).

Na literatura investigada foi encontrado apenas um autor que indicou o critério **viabilidade**. No entanto, para Moura e Castro (2002), em comparação aos demais critérios para avaliação, este é o critérios mais ‘tangível’<sup>98</sup> de ser verificado em uma tese ou dissertação. Os professores que o destacaram fizeram os seguintes comentários:

E1: E tem mais uma outra coisa [...] verificar se é possível de resolver o que o aluno está propondo.

E2: [...] se está sendo proposto alguma coisa que faz sentido perante aquilo e mostrar que dá pra usar, pra resolver aquele problema, pra fazer aquilo que se propõe [...].

E5: Em alguns casos, a gente não atinge o objetivo, porque também os recursos que têm não dão possibilidade de se chegar ao resultado.

E6: Você tem que desenvolver nele [...] uma visão de solução viável.

Apesar de exposto explicitamente por apenas dois professores como um critério a ser avaliado, a verificação da existência de **objetivos** bem definidos foi levantada por outros professores em outros pontos da entrevista. Em suas falas os professores enfatizam a importância dos objetivos da seguinte forma:

E2: Tá, eu normalmente olho, eu gosto muito de olhar o índice, ver se, por exemplo, o índice tem uma seqüência lógica, se a estrutura está bem organizada, e, depois o objetivo, se tem objetivo definido, como, aí pelo objetivo mais ou menos se a gente conhece o tema, [...]. Normalmente, deixar claro então, qual é o objetivo e ver se ele resolve esse objetivo que ele se propõe.

E4: O que eu vou examinar e aí eu mostro, olha, na dissertação você tem que ter o objetivo definido, tá pronto, vai estudar isso ok, aí vamos para as conclusões.

---

<sup>98</sup> Vide seção 5.3, Importância e Viabilidade

E7: [...] se o problema está bem definido, os objetivos gerais. Se não tem uma confusão entre ferramentas e objetivos. Então de alguma forma tento ver isso aí, ou seja, quando acho que o trabalho tem qualidade é mais ou menos assim [...] qualidade em forma de consistência, de objetivos gerais, [que não estejam] misturados aos objetivos específicos [...].

E5: Considerando os princípios do método científico: [...] se o objetivo [...].

As categorias restantes, *Relevância*, *Conteúdo* e *Análise Crítica*, se configuram em importantes critérios de avaliação. Apesar desse aspecto, a significância do estudo, o desafio intelectual enfrentado e a capacidade do aluno de emitir uma posição pessoal em contraposição aos autores escolhidos como referencial foram pouco citadas. Essa constatação corrobora os resultados das pesquisas investigadas<sup>99</sup>. Além disso, essas características foram apontadas mais como exigências para a tese, não sendo necessariamente exigidas para a dissertação. Algumas falas que revelam as expectativas dos professores quanto à presença dessas características:

E1: A definição do problema, [...] a importância e relevância, a literatura e resultados e conclusão.

E3: Forma que ela está colocada, a maneira como foi escrito [...] tu sabes que ele tem realmente um conteúdo muito bom.

E6: O próprio conteúdo, por exemplo, aquela parte lá o resumo [...] o que é que eu vou fazer, como eu fiz, que conclusões eu cheguei.

E7: Mas quando um trabalho tem substância, tu percebes isso em menos de cinco minutos [...].

E6: Ele tem que ter uma postura crítica sobre aquilo que ele leu, leu leu, leu, para então propor o que ele quer propor, são coisas bem distintas, [...]o doutorado na minha opinião tem que ter uma postura crítica desde o começo, porque ele já passou por essa questão de busca de conhecimento, [...] então isso para mim é fundamental, a postura crítica do indivíduo. [...] O mestrando a gente vê que ele ainda não tá maduro no seu processo.

De maneira geral, observou-se das falas dos professores entrevistados uma relação com os resultados anteriormente averiguados na literatura investigada. Alguns professores demonstram ter desenvolvido alguns ‘métodos’ para avaliar as teses e dissertações, alguns inclusive destacando que o fazem sistematicamente. Embora enfatizando a análise holística, os professores demonstram observar objetivamente certos critérios, dentre esses a apresentação geral do trabalho recebe destaque principal. Entretanto características como

---

<sup>99</sup> Vide seção 6.4 Características e Critérios que os Avaliadores Buscam ao Investigar.

objetivos, resultados e conclusões parecem também ter importância significativa, uma vez que estão associados à determinação da contribuição, da originalidade e da relevância do trabalho.

Da totalidade de falas associadas à determinação dos critérios utilizados para avaliação de teses e dissertações, foi estabelecida pela pesquisadora uma lista de 16 categorias. Duas considerações inter-relacionadas devem ser levantadas a respeito dessa lista. Ao se comparar a lista de 16 categorias com a literatura especializada, a primeira pode parecer extensa. No entanto, compreende-se que essa extensão é derivada direta das diferentes interpretações que os professores atribuem às questões relativamente semelhantes. Em um primeiro levantamento, o rol de critérios<sup>100</sup> de avaliação citados pelos professores continha 41 itens. Ao se buscar a sintetização das idéias expressas, chegou-se, então, nessa lista de 16 categorias<sup>101</sup>.

#### ***8.1.5 O que se avalia na defesa***

Na análise das respostas foi possível identificar três abordagens referentes ao que os entrevistados efetivamente avaliam durante a defesa pública de uma dissertação ou tese. A primeira abordagem focaliza a atenção em aspectos relacionados ao domínio do tema por parte do candidato. Esse domínio reflete a formação do aluno no curso e é auferido por meio da observação da segurança na apresentação e do poder de síntese do candidato. O levantamento de suspeitas sobre um eventual plágio é resultante da falta de domínio do conteúdo por parte do candidato, sendo a defesa o momento em que se verifica esse aspecto. Exemplos de falas que dão sustentabilidade a essa abordagem são apresentadas a seguir:

E1. Poder de síntese é muito importante.

E2. Ele tem que dominar o tema. [...] Pode-se verificar também problemas de plágio [...] saber se foi o aluno que fez o trabalho.

E3. A formação da pessoa [...] tem que ter um trabalho bem feito, que mostre que você tá formada, olha como é subjetivo [...].

---

<sup>100</sup> Vide Apêndice B.

<sup>101</sup> Porém a lista de assertivas que foram disponibilizadas para os professores, para as entrevistas da segunda etapa, buscou preservar as falas originais, não uma interpretação delas.

E4. Avalio o domínio do assunto, a segurança no assunto, a segurança na apresentação [...].

A segunda abordagem enfatiza a avaliação da postura do candidato, que deve demonstrar humildade: “[verifico a] postura do candidato, se não é arrogante [...] ter humildade (E1)”. Por fim, a terceira abordagem reflete a visão de três professores de que o momento da defesa de dissertação ou tese se configura em um ritual de passagem.

E4. Ritual, só um ritual.

E5. A apresentação não tem peso na avaliação do trabalho. [...] tanto faz ele apresentar de um jeito ou de outro [...] no final a banca é que resolve ali em consenso, aprova ou não aprova.

E6. A defesa, na minha opinião, tem que servir como um ritual de passagem para o aluno, porque é um ritual [...].

As abordagens expostas pelos entrevistados exemplificam as discussões da literatura especializada sobre os objetivos do exame de grau e os focos de avaliação. A primeira categoria de resposta dos professores, referente à avaliação do domínio do conteúdo, está em consonância com uma das hipóteses que indicam que a função do exame oral é, fundamentalmente, averiguar a autenticidade da autoria do trabalho (MADSEN, 1992; POWELL; McCAULEY, 2002; PHILLIPS; PUGH, 2000). A visão de que o exame oral não é o determinante maior para a avaliação da dissertação ou da tese, apontada por três dos entrevistados, é compartilhada pelos resultados de uma pesquisa de Mullins e Kiley (2002), onde parte dos professores entrevistados compartilhava com essa abordagem.

Na seção seguinte será apresentada a análise da segunda etapa, onde uma nova seção de entrevistas foi realizada com mais sete professores.

## **8.2 Segunda etapa: refinamento dos resultados das entrevistas em profundidade**

Nessa segunda etapa realizaram-se mais sete entrevistas com outros professores do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. As assertivas geradas na primeira etapa foram utilizadas como o roteiro de entrevistas para essa segunda etapa de refinamento (APÊNDICE C). As entrevistas foram previamente agendadas, de acordo com o horário e o local mais convenientes ao entrevistados. As entrevistas dessa segunda etapa também foram gravadas, resultando em um total de 13 (treze) horas de gravação. Estas não

foram transcritas literalmente, mas transcritas na medida em que algo novo era acrescentado ao tópico abordado.

No início de cada entrevista explicou-se que esta fazia parte da segunda etapa da pesquisa de campo de uma tese de doutorado. Explicou-se também que na primeira etapa realizaram-se entrevistas com um grupo de 7 (sete) professores do PPGEP/UFSC com o objetivo de conhecer as suas percepções sobre temáticas como propósitos de mestrados e doutorados, dissertações e tese, avaliação de grau, etc. Essas repostas fornecidas foram agrupadas de acordo com cada temática, sendo formado para cada tópico um número de assertivas. Em seguida, explicou-se para o entrevistado que lhe seria apresentado uma folha contendo um tópico com as suas respectivas assertivas. Cada temática seria trabalhada de forma individual; quando o entrevistado tivesse analisado o tópico em questão, passar-se-ia para o próximo. Ao receber a folha com o tópico e as assertivas que o compunham, o entrevistado deveria adotar o seguinte procedimento:

- Ler todas as assertivas;
- Pontuar o grau de concordância ou discordância sobre cada assertiva (se o entrevistado tem pelo menos alguma concordância ou não concorda com cada assertiva pontuada); e
- Acrescentar uma ou mais opções, caso as assertivas apresentadas não contemplassem a visão do entrevistado sobre o tópico em questão.

Ressaltou-se que, como não se partia de conceitos pré-estabelecidos, mas de visões pessoais sobre as temáticas, esperava-se que os entrevistados ficassem a vontade para concordar, discordar ou incluir outras assertivas sobre as temáticas abordadas. Pontuou-se ainda que os dados pessoais do entrevistado seriam trabalhados de forma confidencial.

Os professores entrevistados nessa etapa possuem o seguinte perfil. Com relação ao sexo, 57,14% (quatro professores) eram homens e 42,86% (três professores) eram mulheres. Com relação aos departamentos de origem, 71,43% (cinco professores) dos professores estão vinculados a diferentes departamentos do Centro Tecnológico da UFSC (Departamento de Engenharia de Produção e de Informática e Estatística); 14,29% (um professor) está vinculado ao departamento de Expressão Gráfica do Centro de

Comunicação e Expressão e 14,29% (um professor) está vinculado ao departamento de Saúde Pública do Centro de Ciências da Saúde.

Nas três primeiras entrevistas a entrevistadora leu em voz alta o conteúdo, sendo acompanhada através de uma leitura silenciosa pelo entrevistado. A gravação só começou a partir do momento em que o entrevistado iniciou a sua análise sobre o conteúdo. Nestas entrevistas a entrevistadora observou que os professores abordados preferiam ler sozinhos, para então, analisar o conteúdo proposto. Assim, a partir da terceira entrevista a entrevistadora passou a entregar o material e deixar que os próprios entrevistados lessem o seu conteúdo. Da mesma forma, a gravação só se efetivou a partir do momento em que o entrevistado analisava o referido tópico.

Observou-se também que os entrevistados, na análise do conteúdo, inseriram uma ou mais assertivas em diferentes temas. Esses consideraram que havia assertivas repetidas ou alguns itens embutidos em outros. Por outro lado, observou-se que cada entrevistado aglutinou as afirmativas de forma diferente. As observações dos entrevistados sobre a repetição das assertivas foram feitas com relação, principalmente, às seguintes temáticas: papel do orientador, objetivo e finalidade do exame de qualificação, e critérios adotados pelo examinador na avaliação.

Verificou-se também que, em muitas ocasiões, os entrevistados discordavam de uma palavra da assertiva, ou ainda, concordavam, por exemplo, com duas idéias expostas, e discordavam de uma terceira idéia expressa na mesma assertiva. Desta maneira, reformulavam a assertiva da forma a torná-la mais apropriada à sua visão.

Os dados obtidos nesta segunda etapa da pesquisa de campo foram analisados de acordo com o seguinte procedimento. As assertivas sobre as temáticas trabalhadas foram acrescidas quando o entrevistado: a) pontuava algo que não estava presente nos itens apresentados; b) quando o entrevistado interpretava de forma diferenciada uma assertiva, expondo assim, uma nova opinião sobre o tema proposto; e c) quando o entrevistado concordava com alguma parte da assertiva e discordava de alguma outra parte desta assertiva, acrescentando assim, a sua opinião sobre a parte discordante. O detalhamento das respostas dos entrevistados e sua análise serão realizados nas seções seguintes.



### 8.2.1 Os propósitos de mestrados e doutorados

Para o bloco referente à questão “propósitos de mestrado e de doutorado” foram apresentadas aos entrevistados as seguintes assertivas:

Alguns professores UFSC afirmam que o **objetivo de um doutorado** é:

1. Formar um pesquisador. O propósito é a formação do aluno;
2. Ensinar a pesquisar em assuntos de ponta;
3. Desenvolver a habilidade de produzir uma informação nova (usar vários métodos combinados que produza uma interpretação diferente sobre alguma coisa que já se conhece ou que ainda não se conhece);
4. Ineditismo;
5. Inovação, algo que vá contribuir;
6. Aprender a ter postura crítica, ou seja, aprender a ser crítico.

De maneira geral houve concordância com os **propósitos de doutorado** apontados por meio das assertivas, apenas foram acrescentados alguns comentários para complementá-las. Houve uma discordância explícita com relação à segunda assertiva, quando o professor sugeriu que não havia necessidade de se enfatizar os “assuntos de ponta”, mas que deveria haver originalidade.

Os comentários adicionais referentes à primeira assertiva buscaram “explicar” que tipo de formação deve ser esperada em um doutorado, ou agregaram exigências a ela.. Um exemplo da agregação foi a inserção da necessidade do doutorado trazer uma “contribuição à área do conhecimento”, conforme pode ser verificado pela falas de alguns professores:

O propósito é a formação do aluno e a contribuição para a área do conhecimento.

O propósito é a formação do aluno no sentido da pesquisa.

Formar um pesquisador ou um formador, dependendo dos objetivos do educando.

As colocações dos professores com relação ao ineditismo e a inovação, quarta e quinta assertivas, seguem a mesma linha da análise anterior. Os professores agregaram características às assertivas, as quais podem ser observadas pelas suas falas:

Dotar o aluno da capacidade de promover realizações inéditas, que seria a capacidade de produzir e promover ineditismo na pesquisa dos outros.

Ineditismo em pesquisa fundamentais e aplicadas.

Inovação, algo que vá contribuir em pesquisas fundamentais e pesquisas aplicadas.

Além das assertivas apresentadas, os professores propuseram outras características para os propósitos de um doutorado:

- Capacitar os alunos a levarem os elementos de inovação e ineditismo para as empresas, para o mercado e para a sociedade.

O aluno promover através das suas pesquisas, através das suas orientações de mestrado ou mestrado profissionalizante, através da sua condução de capacitação de nível tecnológico que ele participa, promover a inserção destes elementos de ineditismo e inovação no seio da sociedade, nas empresas, no setor tecnológico empresarial.

- Estabelecer um ambiente profícuo para a criação da pesquisa.
- Alavancar recursos para que o curso mantenha a estrutura ao longo do tempo, independentemente dos doutorandos que possui. Deve estabelecer uma estrutura contínua com o mercado.
- Produzir artigos, livros, propiciar um ambiente de geração do produto final.
- Formar a pessoa, o homem.

Com relação aos **propósitos do mestrado** não houve a mesma concordância com as assertivas que ocorreu com o doutorado, confirmando as divergências já indicadas anteriormente na literatura<sup>102</sup> sobre o entendimento do que deve ser exigido ou esperado de um mestrado. As assertivas apresentadas aos professores com relação aos propósitos do mestrado foram:

Alguns professores UFSC afirmam que o objetivo de um mestrado é:

1. Um processo de iniciação na pesquisa científica. Espera-se uma sistematização de algum tipo de procedimento que pudesse ter sido testado e verificado através dos princípios do método científico;
2. Discorrer sobre um tema com propriedade e desenvolver uma experiência prática sobre o assunto;
3. Apropriar-se do conhecimento existente, que pode levar a uma contribuição.

<sup>102</sup> Vide seção 2.2 - Pesquisas sobre a Pós-graduação *stricto sensu* no Contexto Brasileiro, e, mais especificamente, a abordagem de Velloso e Velho (2001).

A terceira assertiva foi a única que obteve unanimidade de concordância pelos professores. Essa assertiva refere-se à aquisição do conhecimento específico e a uma possível contribuição que o mestrado pode trazer. Essa unanimidade sugere que há uma compreensão dos professores de que a contribuição é exigência específica do doutorado.

Para a primeira assertiva houve quatro concordâncias e três discordâncias. O principal questionamento com relação a essa assertiva foi a seguinte expressão: “um processo de iniciação na pesquisa científica”. Um professor indicou que esse processo poderia ocorrer já na graduação, com a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso.

O Brasil já tem um tempo de iniciação científica na graduação. Já têm pessoas terminando o seu processo de iniciação científica na graduação com o mestrado embaixo do braço, com uma dissertação. [...] Tem cursos que já estão consolidados na graduação, fazem o TCC há muito tempo, produzem até eventos internacionais só com o processo de iniciação científica. Então, isso depende da política de seleção do mestrado e do objetivo deste mestrado.

A maior discordância ocorreu com a segunda assertiva, que expressa, juntamente com a necessidade do aluno desenvolver a habilidade de interpretar e de sintetizar informações, a exigência de uma experiência prática. Para a primeira parte dessa assertiva, os professores apresentam concordância, o questionamento surge com relação à exigência de uma experiência prática. Levanta-se a hipótese de que os professores queiram destacar a aceitação para o mestrado do desenvolvimento de um trabalho de compilação de idéias, demonstrando que o aluno foi capaz de testar idéias, adquirir e compreender diferentes teorias e técnicas de sua área. Essa hipótese deriva dos seguintes comentários adicionados pelos professores:

O mestrado pode desenvolver uma experiência prática ou uma experiência mais teórica sobre o assunto, desenvolver um conceito.

Nem todo o mestrado tem uma experiência prática.

[...] O mestrado pode ser só uma reflexão teórica sobre conceitos, então, não precisa necessariamente de uma experiência prática.

Os professores também acrescentaram outras características ao que pode ser exigido do mestrado. A formação para o mercado de trabalho revela sintonia com a preocupação

atual da academia em se adaptar às novas exigências de formação extra-acadêmica, questão já levantada na literatura investigada<sup>103</sup>.

Então, acho que o objetivo é formar um profissional de mercado que tem a capacidade de trazer, no caso da área tecnológica, elementos de inovação mais imediatos, mais próximos, quer dizer, botei o olho em um processo produtivo e eu já vi melhorias a serem feitas porque eu tive essa formação contínua de olhar o que pode ser melhorado aqui. Este seria mais um mestre profissional; tem respostas em curto prazo.

Um outro comentário adicional refere-se à formação do aluno, que propõe trazer para o mestrado a possibilidade de proporcionar ao aluno recém formado um amadurecimento acadêmico maior.

A conclusão que pode ser alcançada das questões relativas aos propósitos de mestrados e doutorados é que parece haver uma compreensão maior do que deve ser exigido em um doutorado, pelo menos quanto às características usadas para defini-lo. Embora nada possa ser auferido com maior rigor a respeito do significado pessoal atribuído a cada uma das características pelos diferentes professores, considera-se que a conclusão apresentada esteja em consonância com as percepções dos professores.

Já com relação ao mestrado, parece haver maior dificuldade de estabelecimento de consenso, mesmo das características mais genéricas. Essa situação identifica-se com as discussões levantadas na literatura nacional<sup>104</sup>, que indicam que há realmente uma dificuldade em se compreender o que claramente deve ou não ser exigido de um mestrado. Isso ocorre talvez em decorrência das características da evolução da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que até recentemente fazia do mestrado algo similar ao grau de doutorado, já que este era praticamente inexistente no país.

Uma outra constatação pode ser tirada da análise das entrevistas do professores. A compreensão do que doutorado ou mestrado sejam sinônimos de seus trabalhos de conclusão de curso, a tese e a dissertação. Claramente, há uma tendência dos professores em não fazer uma diferenciação entre a tese e o doutorado, e entre a dissertação e o

---

<sup>103</sup> Vide seções 12. e 2.1.

<sup>104</sup> Vide seção 2.2 e seção 4.

mestrado. Essa não diferenciação se configura em um questionamento da relevância da formação como um todo, se ela está ou não sendo considerada<sup>105</sup>.

### 8.2.2 *Caracterizando teses e dissertações*

Pode-se afirmar que houve alta concordância dos professores com as assertivas que caracterizam uma **tese**. As assertivas apresentadas aos professores foram:

<p>Alguns professores da UFSC afirmam que uma tese é um trabalho:</p> <p>Na sua opinião, ...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Original, não trivial e uma contribuição;</li> <li>2. Inédito;</li> <li>3. Que deve estar metodologicamente claro, onde o aluno mostra o que ele se propõe a fazer e o que ele fez;</li> <li>4. Que visa a produção de conhecimentos teóricos tendo como visão um retorno à sociedade;</li> <li>5. Um processo de contribuição científica, ou seja, uma intervenção a partir de uma investigação já realizada ou conhecida, em que se propõe a alteração ou a mudança de algo;</li> <li>6. Aprendizagem do processo de fazer pesquisa, ou seja, ao final do processo o aluno ter autoconfiança para repetir o processo em outra área.</li> </ol>
---

Com relação às três primeiras assertivas, que apresentam os elementos mais formais que caracterizam uma tese, houve concordância unânime dos entrevistados. Os professores demonstram ter os critérios formais bastante claros em sua análise do que é uma tese, muito embora nada possa ser afirmado sobre a interpretação que cada professor atribui às características distintas.

Nas assertivas subseqüentes também houve predomínio da concordância por parte dos professores. Nessas assertivas foram feitas apenas algumas ressalvas com relação às “exigências de aplicabilidade da pesquisa” e dos resultados da pesquisa “necessariamente reverterem em um retorno à sociedade”.

Acho que se trabalha com uma visão muito imediatista do retorno e nesse caso se cria algum problema com relação a algumas pesquisas que são básicas na área e que de imediato não vão trazer retorno nenhum. [...] Muitos na área acadêmica entendem que o retorno é a aplicabilidade. Você tem pesquisa fundamental e

---

<sup>105</sup> Vide seção 6 (DENICOLO, 2003; MULLINS; KILEY, 2002; VELLOSO; VELHO, 2001)

pesquisa aplicada. Algumas áreas da ciência têm um papel muito importante na investigação do fenômeno básico.

Não necessariamente que dê um retorno à sociedade.

Um processo de contribuição científica, mas não necessariamente uma intervenção. Pode ser um constructo teórico, não precisa ter uma aplicação.

A ressalva feita com relação à sexta assertiva pareceu colaborar mais num sentido de explicar melhor o significado de “aprender a fazer pesquisa”. Com relação a este aspecto, a assertiva proposta afirmava que tal processo referia-se à capacidade do aluno de repetir o procedimento em outra área e não ao procedimento em si. Assim, um professor realizou o seguinte comentário:

Aprendizagem do processo de fazer pesquisa, ou seja, ao final do processo o aluno seja capaz de conduzir uma pesquisa. Conduzir uma pesquisa é entender o que ela é, saber como buscar informações, como estabelecer relações entre estas informações que entram.

Embora a maioria dos professores tenha concordado com as assertivas propostas, alguns consideraram importante ressaltar ainda outras características. A questão da viabilidade, apesar de ter sido citada por professores na primeira etapa das entrevistas, esta não integrou a lista de assertivas<sup>106</sup>. Nessa segunda etapa pelo menos um professor considerou-a fundamental para caracterizar a tese. Seu comentário:

A proposta ser viável enquanto tese. E aí entra a questão da metodologia; eu consigo apresentar elementos de viabilidade, de execução enquanto tese. [...] Então, tem que ver se isso é possível, viável.

Uma outra consideração feita se refere à integração entre a característica de ser inédita e original com a demonstração de conhecimento da literatura referente ao tema ou à área que o trabalho está sendo desenvolvido. Neste sentido, conforme já apontado na etapa anterior, espera-se que a tese apresente uma adequada revisão de literatura que justifique sua novidade. Considera-se importante destacar aqui a interpretação de que a consideração feita pelo professor não diz respeito à fundamentação teórica, que irá fornecer conceitos, teorias e técnicas adequadas para solucionar o problema proposto.

O aluno tem que comprovar o estado da arte das áreas científicas que contemplam a tese dele, porque ali é que está a comprovação do ineditismo, da originalidade do trabalho dele. Pode parecer óbvio, mas a gente tem pegado teses que a pessoa

---

<sup>106</sup> Possivelmente, na fase de sintetização dos textos, que ficaram bastante extenso, essa característica passou despercebida, até porque ela não foi explicitada desta forma, ficando implícita nas falas dos professores.

já tem a convicção do orientador, convicção pessoal de que está com algo inédito e peca no capítulo de revisão, como por exemplo com referências bibliográficas de dois anos de idade. E aí, por mais que o assunto seja inédito e original, o próprio documento não está trazendo elementos para o leitor comprovar isto.

Na última consideração proposta observou-se uma ênfase à importância atribuída à característica ‘contribuição’. Aqui se concluiu que o professor quis qualificar a contribuição, como algo específico à área onde a pesquisa de doutorado está sendo desenvolvida.

Que seja representativa na área em que se está buscando a habilitação, que tenha uma justificativa de contribuição para a área.

Ao se analisar as falas que caracterizam as **dissertações**, observa-se que, apesar da maioria dos entrevistados concordar com grande parte das assertivas apresentadas em números absolutos, observa-se uma divergência relativa das opiniões. Foram as seguintes as assertivas apresentadas aos professores:

Alguns professores UFSC afirmam que a dissertação é um documento que:

1. Não precisa ser inédito;
2. É a aplicação prática de uma teoria já aplicada;
3. Pode-se repetir uma experiência, desde que se tenha domínio da teoria e do problema investigado;
4. O objetivo não é a inovação, é formar o aluno em um procedimento de como deve sistematizar a produção do conhecimento;
5. Deve estar atualizada, metodologicamente correta, sem necessidade de criticidade.

As principais críticas e ressalvas apontadas pelos professores se referem exatamente a dois pontos bastante críticos da caracterização dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* e que já foram amplamente discutidos nesta pesquisa: **originalidade/ineditismo** e **análise crítica**. Neste ponto, ressaltam-se algumas questões relativas à falta de consenso, que se manifesta basicamente para o mestrado.

À primeira vista pode-se ter a percepção de que existe uma maior homogeneidade e concordância com os elementos que caracterizam as teses e mesmo os doutorados, e que haveria maior discordância com relação à dissertação e ao mestrado. No entanto, antes de afirmar-se efetivamente, cabe ponderar se a concordância existente não está estabelecida em termos genéricos. Essa concordância genérica estaria baseada nos elementos formais

que definem a tese e caracterizam alguns dos propósitos do doutorado, os quais já estão estabelecidos institucionalmente e são encontrados facilmente na literatura específica, como nos livros de metodologia científica.

Essa dúvida procede, desde que se observe que, como tais características não estão necessariamente atreladas às definições formais de dissertações e mestrado, as diferentes interpretações atribuídas vêm à tona. O que se está querendo argumentar é que há consenso no uso dos termos que definem teses/doutorados, mas nada pode ser afirmado sobre a interpretação atribuída a eles. Isto se torna mais evidente quando se questiona a dissertação/mestrado porque os professores buscam enfatizar “suas compreensões” aos termos utilizados: os termos podem até ser os mesmos, mas “qual o grau de profundidade a ser exigido” para os diferentes cursos? Essa parece ser a dúvida fundamental.

Mesmo quando não discordam com a assertiva os professores fizeram questão de complementá-las ou refazê-las com suas palavras. Algumas falas que balizaram essa análise:

Inédito é de qualquer modo. Tem um grau de ineditismo, produz um conhecimento. O que considero diferente em uma dissertação e uma tese é o grau de complexidade do problema. Pra um trabalho de mestrado pode-se fazer recortes mais simplificados.

Pode não ser inédito em termos conceituais, mas não pode ser uma repetição de coisas já feitas.

Há dois tipos de mestrado, acadêmico e profissionalizante. Há alguns que são aplicação prática de uma teoria já aplicada e outros que são um constructo teórico.

O objetivo não é inovação, mas pode incluir inovação como objetivo. Não atinge os pontos do doutorado, mas trazem inovação; às vezes inovações pontuais que avançam, principalmente na área tecnológica. Resolvem problemas pontuais tecnológicos, não contemplam o doutorado em todos aqueles quesitos, mas trouxeram uma contribuição imensa do ponto de vista tecnológico.

O mestrado não visa produzir o conceito, mas desenvolver na pessoa o método de resolução e problemas. Seria o desenvolvimento da habilidade no indivíduo de desenvolver um método de observação científica. Com base no aporte conceitual ele vai resolver o problema observado.

O principal objetivo de qualquer pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado, é o de desenvolver o juízo crítico, massa crítica. Buscamos na pós-graduação desenvolver a habilidade de analisar tanto conceitos estabelecidos como a própria realidade empírica e desenvolver espírito crítico. Tem que ter crítica.



Tem que ter criticidade. Qualquer trabalho de pós-graduação deve ser crítico. Quando eu faço uma pergunta de pesquisa eu estou questionando alguma coisa; crítico no sentido da busca do conhecimento. Você não pode só escolher um modelo e apresentar um resultado. Na própria escolha do modelo você já foi crítico.

É necessário ter um olhar crítico. É importante não aceitar o que os outros dizem, mas sempre questionar. Você está usando a teoria, mas você está reconstruindo ela ao usa-la. Isso é ter criticidade.

Quando há elementos de inovação há criticidade, guardados os limites do que é mestrado e doutorado.

Guardados os limites do que é um mestrado e um doutorado, a dissertação pode trazer a criticidade.

A dissertação tem que ter uma contribuição analítica do pesquisador. Deve ter criticidade.

A partir dessas falas é possível estender as análises realizadas anteriormente na seção 8.1.3 sobre as interpretações dos critérios “originalidade” e “ineditismo”. De forma complementar, pode-se ampliar a compreensão da discussão referente à exigência ou não de “análise crítica” e o que isto significa.

### **8.2.3 Os critérios indicados para avaliação de teses e de dissertações**

Na questão referente aos critérios adotados para a avaliação de teses e de dissertações, os professores demonstram um comportamento diferenciado: concordaram com todas as assertivas apresentadas, porém as reconstruíam, discorrendo sobre os procedimentos e as interpretações adotados ao realizarem a tarefa de avaliar. Não houve diferenciação entre a descrição dos procedimentos e critérios adotados para a avaliação de teses e de dissertações. As assertivas apresentadas aos professores foram:

Alguns professores UFSC afirmam que utilizam os seguintes critérios e procedimentos para avaliar:

1. Estrutura, verifica se tem uma seqüência lógica, se está organizada. Verifica se há um objetivo definido e a resolução dada ao objetivo proposto;
2. Apresentação, forma como foi escrito;
3. Encadeamento lógico do trabalho (se o sumário está estruturado, se as referências têm embasamento, se no capítulo 1 o problema foi bem estabelecido, se o capítulo final traz soluções para o problema estipulado);
4. Se há coerência entre o objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado;
5. Forma (padrão, estrutura, se as citações e figuras estão referenciadas no texto e nas referências bibliográficas);

6. Conteúdo (as conclusões do que se propõe a fazer, bibliografia atualizada);
7. Precisão e clareza do conteúdo, do texto (se os parágrafos estão relacionados, se o texto tem uma seqüência lógica);
8. Fundamentação teórica (se é suficiente, se citou produções locais, da instituição);
9. Se o trabalho é original, se o aluno tem conhecimento sobre o que foi produzido na área, se tem domínio sobre a semântica da área e se é um trabalho objetivo, reduzido; e
10. Tenta verificar o processo de formação do aluno (pessoa, de conhecimento da área).

As considerações propostas pelos professores com o objetivo de sintetizar as assertivas e explicar os procedimentos adotados foram descritas com termos como segue:

- **Estrutura/Estruturação:** objetivos, metodologia, apresentação de resultados; encadeamento e coerência do que se propôs a fazer e do que fez; se o trabalho tem um objetivo definido e qual a resolução dada ao objetivo proposto .
- **Forma e Apresentação:** norma, citações, estrutura de trabalho científico, também representadas nas assertivas 2, 5 e 7.
- **Mérito:** em termos da contribuição, em termos da viabilidade, da originalidade e do mérito dentro da área de titulação.
- **Fundamentação Teórica e Conteúdo:** representados pelas assertivas 6 e 8. verifica se a revisão da literatura está de acordo, se está dentro do tema, autores que o aluno buscou, como fez a análise, procedimentos metodológicos que ele utilizou.
- **Metodologia.**
- **Resultados.**

Alguns comentários dos professores que elucidam a sistematização da avaliação adotada:

Se os objetivos geral e específico estão coerentes, se a revisão da literatura está de acordo, se está dentro do tema, se a tese dele está bem defendida, se os objetivos através das conclusões foram atendidos. De uma maneira geral, se o português está adequado, se seguiu a norma para referenciá-las.

Verifico se tem um objetivo definido e qual a resolução dada ao objetivo proposto, como ele preencheu o trabalho todo para gerar o próprio trabalho, autores que ele foi buscar, como fez a análise, os procedimentos metodológicos que ele utilizou. Para mim, a forma é o que menos importa.

As inserções sugeridas pelos professores referem-se à **verificação da autoria** e se não houve **plágio** no trabalho e, também, à questão da **geração de artigos** a partir da análise do estado da arte expresso no trabalho. Um comentário que elucida essa última sugestão é destacado a seguir:

Tem uma coisa que eu sempre digo para os alunos do doutorado; a maior oportunidade de um artigo que um doutorando tem não tá no capítulo quatro como todo mundo acha. Na minha visão, a maior oportunidade de artigo internacional tá no capítulo dois, que é quando ele faz um apanhado das áreas que ele tá trabalhando. [...] se ele montar, por exemplo, uma linha de tempo sobre os temas que se pesquisava, que se fazia [...] se ele fizer isso com clareza, objetividade e profundidade ele põe esse artigo em qualquer revista internacional. Todo artigo que é assim é extremamente procurado porque ele facilita a vida de doutores e doutorandos. Já o capítulo quatro, eu vou fechar no público de interesse da inovação que ele fez. [...] E é incrível! Olha, quem fez isso é citado por isso, não é citado pela tese. Têm vários exemplos na literatura, vários exemplos.

#### ***8.2.4 O que se avalia na defesa***

As assertivas apresentadas aos professores com relação ao que é avaliado na defesa continham elementos que poderiam ser considerados inadequados, como, por exemplo, a forma da tese ou dissertação e o incremento/ineditismo<sup>107</sup> dos trabalhos. Apesar desse aspecto, os professores concordaram com todas as assertivas propostas. As assertivas apresentadas aos professores foram:

---

<sup>107</sup> O momento parece ser inadequado porque o professor já deve ter feito isso anteriormente, quando realizou a leitura do trabalho. Talvez, possa ter havido falta de clareza na questão, ou uma interpretação da defesa como ‘o momento da avaliação’, sendo a leitura e análise prévia do trabalho subentendido como parte da defesa e portanto, não exatamente um momento de ‘avaliar’ tais critérios, mas de arguir o aluno a respeito deles, se alguma dúvida surgiu durante a análise da tese ou dissertação.

Alguns professores da UFSC afirmam que avaliam na defesa:

1. Habilidade, clareza para comunicar os resultados obtidos na pesquisa;
2. Argüir o candidato para verificar o domínio e se este foi realmente o autor do trabalho (plágio);
3. Poder, capacidade de síntese do candidato;
4. Postura do candidato, ou seja, se é humilde, se não é arrogante, no sentido de não ouvir ninguém, de achar que sabe tudo;
5. Na argüição tirar dúvidas sobre o trabalho, clarear o que o aluno fez;
6. Formação da pessoa;
7. Incremento, ineditismo da tese;
8. Domínio, segurança sobre o assunto, segurança na apresentação.
9. Forma (padrão, estrutura, se as reflexões e figuras estão referenciadas no texto e nas referências bibliográficas);

Essas assertivas, conforme análise apresentada no item 8.1.5, representam um conjunto de três idéias básicas: **domínio do tema; avaliação da postura do candidato e apenas um ritual de passagem.**

Associadas às assertivas propostas, os professores sugeriram mais algumas inserções que complementam as complementam. Em síntese, elas referem-se a:

- Analisar a postura do candidato, no sentido de ser ou não receptivo a críticas.
- Avaliar, ao mesmo tempo, o contexto do trabalho na equipe de pesquisa do aluno e a capacidade de trabalho em equipe deste aluno.
- A defesa é considerada uma formalidade, que não deve ser muito valorizada por deixar o aluno em um momento de extrema pressão. Entretanto, ela pode ser valorizada como um momento de compartilhamento de idéias entre os membros da banca, o orientador e orientando.

Eu não valorizo muito a defesa. Como eu disse, pra mim ela é uma formalidade porque eu já vi trabalhos brilhantes, de alunos que são muito bons, [...] Mas, naquele momento você tá nervoso, naquele momento você tá passando por um momento especial na tua vida e faz uma defesa que não condiz com o trabalho. A defesa fica pobre em relação ao trabalho que é belíssimo. Então, eu não valorizo

muito a defesa, na verdade. A defesa serve pra me mostrar algumas coisas que não ficaram claras no trabalho, porque às vezes o aluno, de última hora, tentando organizar a defesa, ele reorganiza algumas coisas, [...] as tuas conclusões na defesa estão bem melhores que no teu trabalho escrito; ah, agora entendi a tua metodologia. Tu explicando agora eu entendi o que tu fizeste, mas tu não deixou claro aqui no teu trabalho. Nesse sentido sim, de momento de troca, mas não a defesa em si. Então, na verdade eu não avalio a defesa enquanto defesa [...], valorizo enquanto ato, enquanto rito iniciático, vamos dizer assim, enquanto momento de troca entre os outros membros da banca e o orientador.

- A reprovação do aluno não dever ocorrer na defesa, exatamente por ela ser pública e desta forma, expor desnecessariamente o aluno e o orientador. É preferível um acerto prévio que dê condições ao aluno de reelaborar o trabalho.

Eu tenho uma atitude pessoal de levar ou não uma pessoa à defesa ou participar ou não de uma defesa depois de ler o documento. Eu vejo diferença entre os colegas; tem colega que lê um documento, não acha adequado pra uma defesa e vai pra defesa dizer isso: vim aqui porque o teu trabalho não tem condições de ser definido como tal. Eu não tenho essa postura. Já me aconteceu de chamar o orientador e dizer, olha, duas opções pra você: me tirar da banca ou adiar a defesa. Se tu quiseres, eu estou à disposição, posso falar contigo, com o teu orientando, mas do jeito que eu recebi o teu trabalho não tem como ter defesa, comigo. Porque eu não faço isso, chegar lá na defesa e dizer que não tem defesa. Eu acho que não é por aí a defesa. A defesa não é o momento da reprovação pública, de quem quer que seja.

Nas seções 8.1 e 8.2 foram apresentadas as análises referentes às duas primeiras fases da pesquisa desenvolvida. Elas serviram como subsídio para a composição do questionário, cuja análise será apresentada no próximo item. A síntese completa dessas duas fases pode ser vista no Apêndice D. Apoiada nessa síntese e em elementos obtidos no levantamento da literatura realizado, foram elaboradas as assertivas do questionário.

### **8.3 Análise e discussão dos resultados do questionário**

Com base nas informações coletadas nas duas primeiras fases da pesquisa, nesta terceira fase foi desenvolvido e aplicado um questionário com uma amostra mais ampla de professores do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

#### **8.3.1 Construção do instrumento de coleta de dados (questionário)**

A construção do questionário e de seus itens baseou-se nos dados obtidos nas entrevistas em profundidade e em seu refinamento, assim como na consulta à literatura que tratava de questões relacionadas.

O questionário foi composto por duas partes: a primeira abrange questões relacionadas aos dados pessoais e à experiência profissional dos respondentes, abrangendo os seguintes itens: nome, área principal de atuação, informações sobre o local de realização do doutorado (área, instituição, país, ano de conclusão) e quantas dissertações e teses já orientou e avaliou. A segunda parte abrangeu cinco questões referentes a: propósitos de mestrados e doutorados; critérios de avaliação de teses e dissertações; propósitos das defesas de mestrado e doutorado; o que se avalia nas defesas de teses e dissertações; e originalidade.

Com relação ao formato das respostas aos itens, optou-se pela adoção de escala tipo *Likert*, com dez alternativas de resposta, visando expressar a intensidade da concordância do professor com relação aos itens de interesse.

A partir da elaboração da primeira versão do questionário, procurou-se analisar os itens desenvolvidos a partir dos critérios propostos por Pasquali (1999) para a construção de itens: critério comportamental, da objetividade, da simplicidade, da clareza, da relevância, da precisão, da variedade, da modalidade, da tipicidade e da credibilidade. Após essa análise, o conjunto de itens do questionário foi submetido à análise e crítica de quatro professores. Esses professores analisaram o questionário do ponto de vista semântico, com o objetivo de verificar o grau de compreensão dos itens por representantes da população destinatária do instrumento. Foram analisadas também a compreensão das instruções e a clareza da escala utilizada. Como resultado da avaliação desses professores, uma questão foi desmembrada em duas e alguns itens foram reformulados para obtenção de maior clareza semântica. A escala utilizada foi considerada clara pelos professores. Em função desse aspecto, não sofreu alterações. O questionário utilizado pode ser visualizado no apêndice E.

### **8.3.2 População e amostra**

A população considerada para essa etapa da pesquisa de campo foi a totalidade dos professores credenciados no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC antes de sua reestruturação ocorrida em 2002, o que equivale a 137 professores.

A amostra final foi formada por vinte e quatro professores, o que corresponde a 17,52% da população. Esses professores responderam ao questionário em um *site*

personalizado para essa tese ou por *e-mail* encaminhado pela pesquisadora. O perfil dos respondentes representa adequadamente a população de forma qualitativa, conforme será detalhado na seção 8.3.4.

### 8.3.3 *Análise exploratória dos dados*

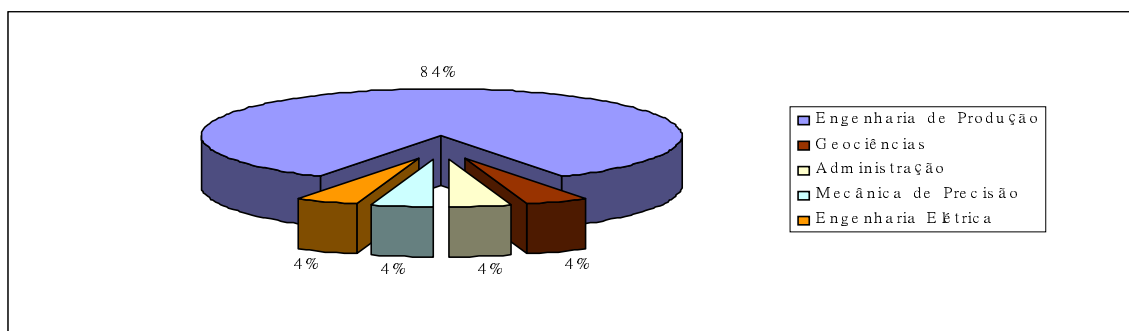
O primeiro passo para a análise e discussão dos resultados do questionário envolveu a análise exploratória dos dados dessa etapa da pesquisa de campo. Ela se configura em uma avaliação preliminar dos dados e deve ser realizada antes de se proceder às análises principais. Esse procedimento é considerado fundamental para uma análise legítima dos dados (TABACHNICK e FIDELL, 2001). A análise exploratória dos dados desta pesquisa abrangeu a correção da entrada dos 24 questionários no programa e a identificação dos dados faltosos (*missing*) e dos casos extremos (*outliers*).

Verificou-se a acuidade dos dados por meio do exame da estatística descritiva univariada, como média, desvio padrão, valores mínimos e máximos. Logo após procedeu-se à verificação da existência ou não de dados faltosos (*missing*). Foram encontrados dados faltosos em dezesseis itens do questionário, os quais foram excluídos da análise para não haver distorção nos resultados. Para investigar a existência de casos extremos (*outliers*), ou seja, valores extremos sobre um item, foram realizados histogramas. Foram encontrados casos extremos univariados para o item participação em bancas de avaliação de grau, o que pode indicar um grupo diferenciado dentro da amostra. Para evitar a distorção dos dados, optou-se pela exclusão desses casos extremos (dois professores). Para os demais itens as repostas desses professores foram integralmente consideradas.

A análise exploratória dos dados demonstrou uma diferença entre o número de orientações e de participação em bancas expresso pelos respondentes e o número oficial desses registros no banco de dados do PPGE/UFSC. Esse resultado está vinculado ao fato de os respondentes terem indicado o seu número total de orientações e de participações em bancas tanto no PPGE/UFSC quanto em outros programas de pós-graduação, na UFSC ou em outras universidades. Na medida em que o interesse dessa tese é o de aferir a experiência dos respondentes nos papéis de orientador e examinador, utilizaram-se os dados fornecidos pelos próprios entrevistados que incluíam as orientações e avaliações realizadas também em outros programas de pós-graduação.

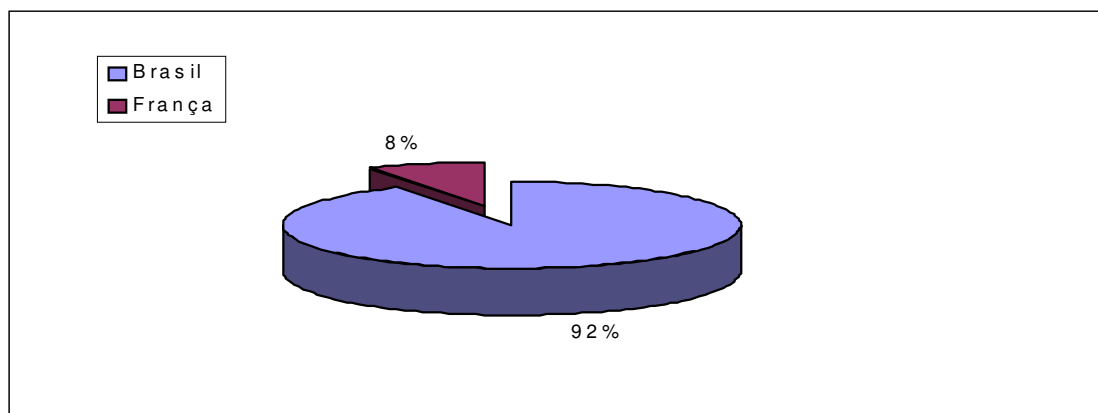
### 8.3.4 Descrição da amostra

A maioria dos respondentes é do sexo masculino (75%). Esse percentual é praticamente o mesmo da população (75,92%), indicando uma similaridade neste item entre a amostra e a população. No que diz respeito à formação de doutorado, 84% dos respondentes (20 professores) a realizou na área de Engenharia de Produção. Os demais realizaram os seus doutorados nas seguintes áreas: Geociências (1 professor), Administração (1 professor), Mecânica de Precisão (1 professor) e Engenharia Elétrica (1 professor) (Figura 3).



**Figura 3: Áreas de formação dos respondentes do questionário**

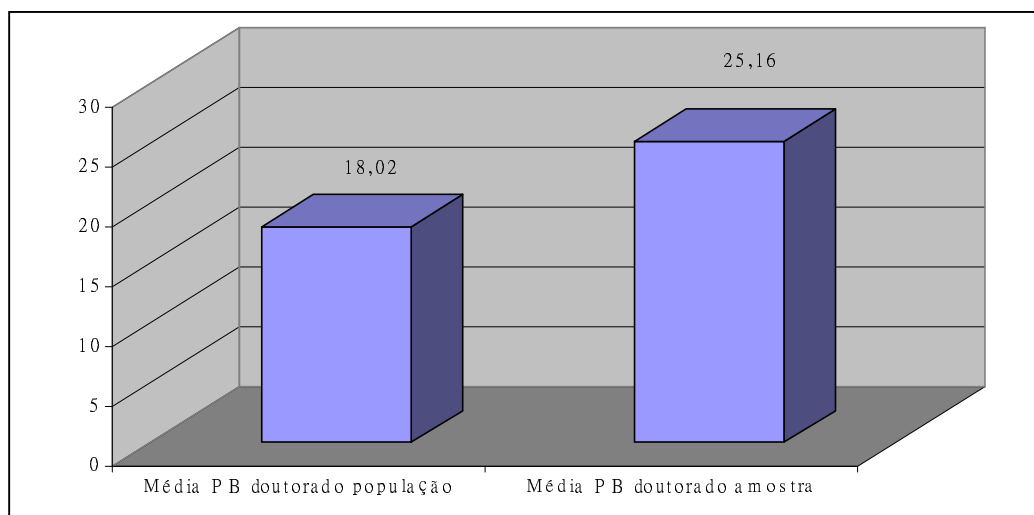
A amostra também englobou professores com formação realizada em universidades brasileiras e francesas (Figura 4). Entre as universidades brasileiras, estão representadas a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).



**Figura 4: País de formação de doutorado dos respondentes do questionário**



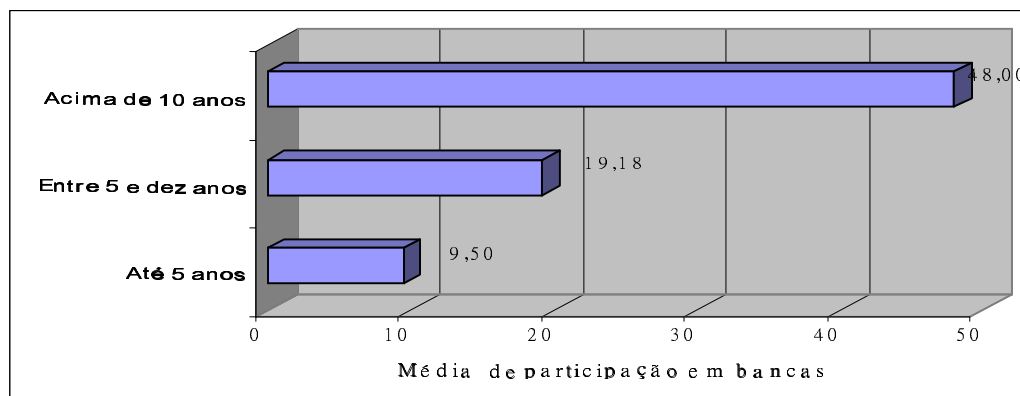
Pode-se considerar, baseados na literatura investigada, que todos os respondentes possuem uma considerável experiência na avaliação de dissertações e de teses (Figura 5). Eles participaram, em média, de 25,16 bancas de avaliação de doutorados. A população apresenta média de 18,02 participações em bancas de avaliação de doutorados<sup>108</sup>.



**Figura 5: Média de participação em bancas de avaliação (PB) de doutorado da amostra e da população**

### 8.3.5 *Tempo de conclusão do doutorado e experiência como examinador*

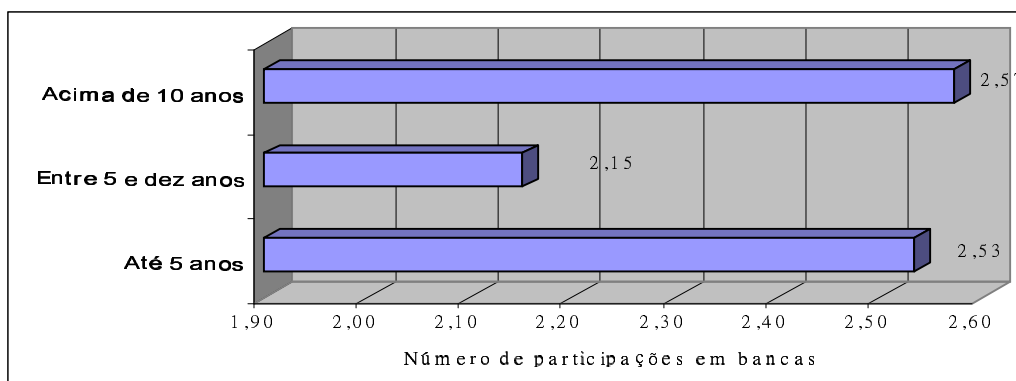
O cruzamento dos dados do questionário permitiu a investigação da relação entre o número de participação em bancas de avaliação de doutorado e o tempo de formado dos professores respondentes. A Figura 6 apresenta essa relação de forma resumida.



**Figura 6: Média de participação em bancas de defesa de doutorado por tempo de formado**

<sup>108</sup> Dados de março de 2004.

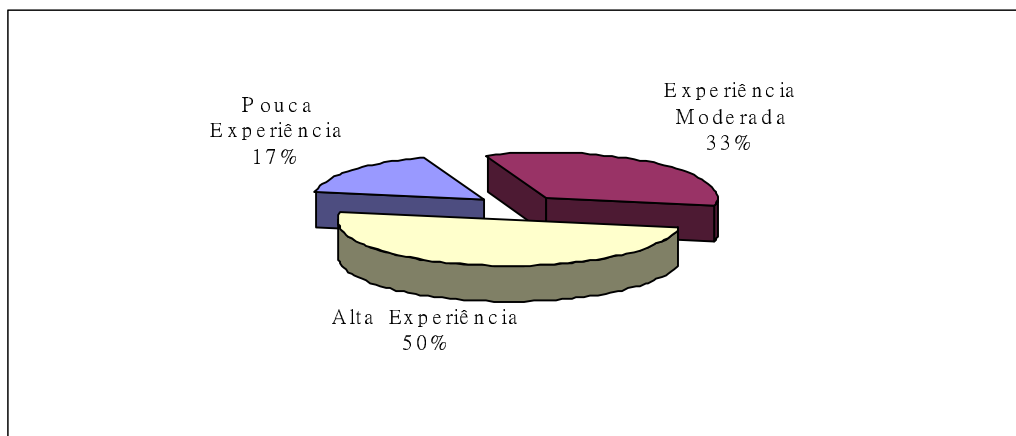
Na amostra pesquisada, os respondentes que se formaram como **doutores há até cinco anos** participaram até o momento da realização desta tese de, em média, **9,5 bancas** de avaliação. Esses dados explicitam a participação em 2,53 bancas de doutorado por ano de formado. De forma complementar, aqueles com **entre cinco e dez anos** de formado somam uma média de cerca de **19 bancas** nesse período e a participação em 2,15 bancas de doutorado por ano. Por fim, aqueles formados **há mais de dez anos** somam uma participação ainda mais significativa em bancas de avaliação, em média de **48 bancas** e a participação em 2,57 bancas de doutorado por ano (Figura 7).



**Figura 7: Participação anual em bancas de doutorado por tempo de formado**

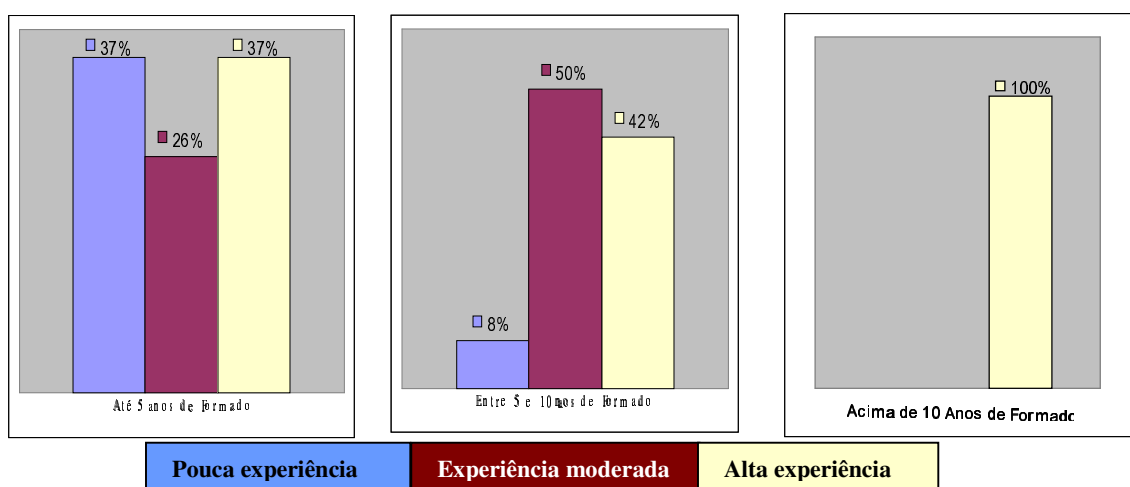
A análise desses dados sugere que, na amostra pesquisada, o tempo de formado não determina o número de participação anual em bancas, uma vez que essa participação em bancas de doutorado dos três grupos permanece próxima.

Dada a natureza da pesquisa empreendida, considerou-se relevante analisar a experiência como examinador dos professores que responderam ao questionário. Com esse objetivo tomou-se como base as participações dos professores em bancas de avaliação de doutorado, por se entender que este é o nível mais alto de formação e o que exige maior preparo do examinador. Tendo as premissas de decisão sidas explicitadas, considerou-se um examinador com: a) **pouca experiência** aquele que participou como examinador de **até três bancas de doutorado**; b) **experiência moderada** aquele que participou como examinador de **três a dez defesas** de doutorado; e c) **alta experiência** aquele professor que avaliou **mais de dez teses** (Figura 8).



**Figura 8: Distribuição da experiência como examinador dos respondentes.**

Analisou-se também a distribuição da experiência dos examinadores em função do seu tempo de formação. Os dados refletem uma realidade na qual a experiência como examinador é adquirida muito rapidamente a partir da data da conclusão de seu próprio doutorado. Conforme pode ser visualizado na Figura 9, equivalem-se em porcentagem, com 37% de participação, os examinadores com pouca e com alta experiência, sendo a menor parcela a dos examinadores com experiência moderada, perfazendo 26% da amostra.



**Figura 9: Distribuição percentual da experiência como examinador dos professores em função do tempo de formação de doutorado.**

Verifica-se também que o aumento nos anos de conclusão do doutorado se reflete em um aumento no percentual de examinadores com experiência moderada e alta. Essa tendência se confirma quando se identifica que 100% dos professores com mais de dez anos de conclusão de doutorado são considerados com alta experiência na avaliação de teses de doutorado.

As próximas seções detalharão a análise e a discussão dos resultados referentes:

- aos propósitos de doutorados e mestrados;
- aos propósitos da defesa de doutorado e de mestrado;
- ao que é avaliado nas defesas de doutorado e mestrado;
- aos critérios de avaliação de teses e dissertações;
- à caracterização de originalidade.

Esses elementos serão analisados por meio da explicitação das respostas mais citadas e do nível de homogeneidade apresentado nas prescrições.

### ***8.3.6 Determinação do nível de homogeneidade***

Para analisar o nível de consenso entre as respostas dos respondentes foi estabelecida uma escala de homogeneidade. Compreende-se que é importante analisar o consenso das respostas pois não basta que um critério seja indicado pela maioria, mas ele deve ter grau de importância também similar para esta maioria, ou vice-versa. A análise da homogeneidade do grau de importância atribuído a cada assertiva em cada uma das questões, irá informar o grau de consenso dos examinadores.

Para calcular tal nível de homogeneidade, utilizou-se o Coeficiente de Variação (CV), determinado pela razão entre Desvio Padrão (DP) e a média (Média):

$$CV = \frac{DP}{Media}$$

Para cada assertiva, de cada questão, foram calculados a média e o desvio padrão do grau de importância atribuído pelo examinador. A escala de homogeneidade foi estabelecida a partir da análise da distribuição do coeficiente de variação para as assertivas e ficou assim estabelecida:

Alta homogeneidade:  $CV \leq 0,2$

Média homogeneidade:  $0,2 < CV \leq 0,4$

Baixa homogeneidade:  $CV > 0,4$

A escala de homogeneidade também pode ser compreendida como uma porcentagem de concordância. Por exemplo, alta homogeneidade pode ser interpretada como a assertiva apresentar um grau de consenso acima de 80%.

As análises referentes às assertivas foram baseadas numa primeira ordenação estabelecida pela média do grau de importância, seguida de uma ordenação pelo nível de homogeneidade. Desta forma foi possível estabelecer a relação entre as assertivas com maior grau de importância e seu grau de consenso.

Também foi estabelecida uma escala para classificação dos graus de importância e concordância das assertivas. Esta escala é definida a partir da **média dos valores atribuídos** a cada assertiva (VA), em cada questão:

Baixa importância/concordância :  $1 \leq VA < 6$

Moderada importância/concordância :  $6 \leq VA < 8$

Alta importância/concordância :  $VA \geq 8$

### **8.3.7 Propósitos do doutorado e mestrado**

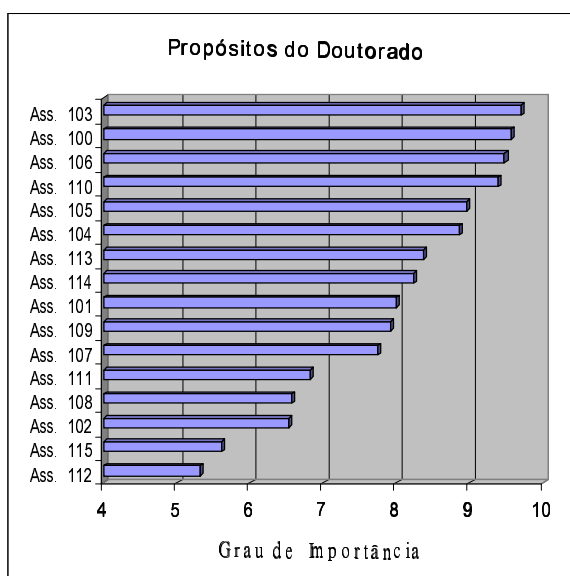
Conforme foi discutido na fundamentação teórica, a questão da clarificação e da redefinição dos propósitos atribuídos à pós-graduação *stricto sensu* e, particularmente ao doutorado, tem recebido atenção especial das instituições acadêmicas, de órgãos governamentais e de diversos segmentos da indústria. Argumenta-se que a crescente demanda por doutores em segmentos não acadêmicos tem gerado uma pressão sobre as universidades e sobre as agências reguladoras da pós-graduação para a formação de um profissional com características diferenciadas daquele formado a décadas.

Na medida em que os propósitos formais do mestrado e do doutorado determinam o estabelecimento do currículo a ser seguido, das exigências formais para o desenvolvimento e término dos cursos e também sobre os critérios de avaliação do mestre e do doutor, procurou-se verificar quais são tais propósitos para o grupo de respondentes.

### a) *Classificação e homogeneidade geral dos propósitos do doutorado*

As respostas dos professores revelam que todas as assertivas sugeridas foram consideradas descritoras dos propósitos do doutorado, apresentando grau de importância, em média, maior que cinco. As assertivas consideradas mais importantes, descritas e achureadas no Quadro 6, demonstram que os professores priorizam, para o doutorado, especialmente aspectos relacionados à **originalidade**. Das nove assertivas com maior grau de importância, quatro incluem elementos como “produção de novos conhecimentos” (A103), “pesquisa inédita” (A105) e “inovação” (A104 e A113).

A **formação do pesquisador**, expressa nas assertivas 100, 110 e 113, vem em segundo lugar, seguida pela expectativa de desenvolvimento de uma **postura crítica** por parte do aluno (Figura 10). Ressalta-se que essas são as características formais principais que definem os propósitos de um doutorado. Para as seis assertivas mais importantes, há alta homogeneidade em sua prescrição, indicando um consenso entre 80% dos professores pesquisados. Para as próximas três, a homogeneidade diminui, mas ainda se pode considerar um razoável consenso em suas prescrições. (Tabela 2; Tabela 3).



**Figura 10:** Classificação geral dos propósitos do doutorado

	CV	Homog
Ass. 103	0,058	alta
Ass. 100	0,069	alta
Ass. 106	0,083	alta
Ass. 110	0,089	alta
Ass. 104	0,119	alta
Ass. 105	0,124	alta
Ass. 113	0,220	média
Ass. 107	0,290	média
Ass. 101	0,339	média
Ass. 114	0,345	média
Ass. 109	0,355	média
Ass. 111	0,361	média
Ass. 108	0,513	baixa
Ass. 102	0,539	baixa
Ass. 112	0,623	baixa
Ass. 115	0,664	baixa

**Tabela 2:** Grau de homogeneidade na indicação dos propósitos do doutorado

Assertiva	Descrição	Média
103	Desenvolver a habilidade de produzir novos conhecimentos	9,696
100	Formar um pesquisador	9,565
106	Possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma postura crítica	9,478
110	Possibilitar ao aluno seu desenvolvimento como pesquisador	9,391
105	Desenvolver uma pesquisa inédita	8,957
104	Produzir inovações	8,870
113	Formar um pesquisador que irá desenvolver elementos de inovação para solucionar problemas do mercado	8,364
114	Facilitar a apropriação, pelo aluno, do conhecimento existente dos procedimentos técnicos e científicos para aplicação em diversos setores da sociedade	8,235
101	Formar futuros orientadores	8,000
109	Proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada	7,913
107	Estabelecer um ambiente profícuo para a criação da pesquisa	7,739
111	Dar formação acadêmica para a docência de pós-graduação	6,826
108	Propiciar um ambiente onde o aluno aprenda a produzir material para a publicação: artigos e livros	6,565
102	Desenvolver o produto final (tese/dissertação)	6,522
115	Proporcionar maior competência científica ou profissional a quem não quer ou não pode se dedicar à carreira científica	5,609
112	Formar docentes para o ensino superior e assessores, afastada da preocupação de formar pesquisadores.	5,318

**Quadro 6: Grau de importância das assertivas utilizadas para a definição dos propósitos do doutorado**

Há, no entanto, de se observar que as seis assertivas que contemplam os maiores graus de importância e de concordância são bastante genéricas e nada revelam da interpretação que cada professor atribui aos seus elementos descritores. À medida que as assertivas, ainda com maior grau de importância, agregam elementos mais descritivos, o nível de concordância em sua utilização tende a cair – caso das assertivas 113 e 114. Esse tipo de variação pode ser interpretado como uma provável diferença de interpretação atribuída ao mesmo critério.

Homogeneidade	Percentual (%)
Alta	37,50%
Média	37,50%
Baixa	25,00%
Total	100%

**Tabela 3: Distribuição do grau de homogeneidade na indicação dos propósitos do doutorado**

Além das características formais, observou-se a inclusão da expectativa de **formação de novos orientadores** como um dos propósitos para o doutorado. Essa característica revela a importância deste nível de formação para a continuidade da pós-graduação. Outra característica que aponta para a consonância dos professores com as atuais discussões mundiais sobre os propósitos da pós-graduação *stricto sensu* é a importância atribuída à sua utilidade para além da academia. Esta característica pode ser identificada em expressões como “solucionar problemas de mercado” e “aplicação em diversos setores da sociedade”, expressas nas assertivas 113 e 114. No entanto, corroborando o debate em questão, ainda não há exatamente um consenso sobre sua efetiva importância.

Observou-se que vários professores não responderam à assertiva 114. Uma possível razão pode ter sido problemas de compreensão da assertiva, que pode não ter ficado suficientemente clara. Todavia, essa ocorrência não afetou a análise global da assertiva.

A análise conjunta da importância e da homogeneidade de todas as assertivas desta questão revela, também, uma relação direta entre esses dois conceitos. De maneira geral, mantém-se a relação: quanto maior a importância atribuída à assertiva maior o grau de concordância entre os professores e vice-versa<sup>109</sup>. Este fato revela que, no geral, há considerável homogeneidade<sup>110</sup> no entendimento dos professores pesquisados de quais são os critérios mais importantes para definir os propósitos do doutorado. Quanto aos que são menos importantes, já há um consenso bem menor. Ressalta-se que as assertivas apontadas como menos importantes são as formalmente usadas para designar os propósitos do mestrado, portanto, conforme avaliado pelos professores, não adequadas ao doutorado.

Em resumo, as características que definem os propósitos do doutorado são *demonstração de originalidade, formação do pesquisador, desenvolvimento de postura crítica e formação de futuros orientadores*. Os professores demonstram efetivo consenso em sua prescrição.

---

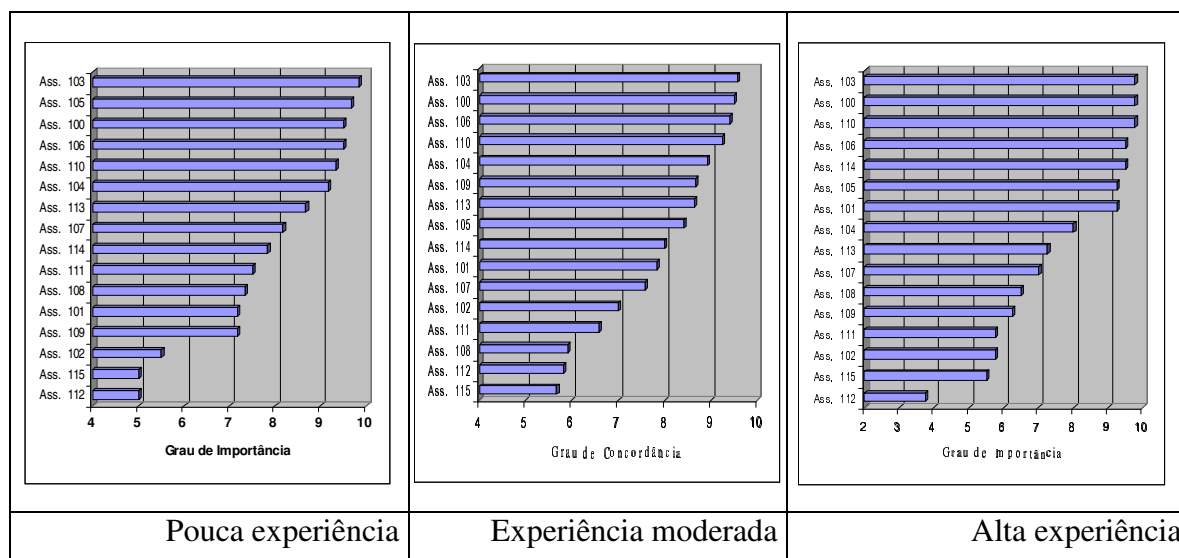
<sup>109</sup> Esta não é uma relação que vai se manter em todas as questões em especial para os critérios de avaliação de teses e dissertações.

<sup>110</sup> Os níveis de homogeneidade alto e médio das respostas somam 70% das assertivas.



**b) Classificação e homogeneidade dos propósitos do doutorado segundo o nível de experiência dos examinadores**

A maioria das onze assertivas escolhidas como as mais importantes entre os três níveis de experiência dos examinadores são basicamente as mesmas, sendo a **habilidade de produzir novos conhecimentos** (A103) a característica predominante nos três grupos (Figura 11). Entre as quatro subseqüentes assertivas mais importantes, as referentes a **formar um pesquisador** (A100) e à **postura crítica** (A106) mantêm-se prioritária para os três níveis de experiência. A única variação ocorreu entre os examinadores com pouca experiência que, em detrimento à assertiva 110 referente à **formação do pesquisador**, escolheram **o desenvolvimento de uma pesquisa inédita** (A105), como sua prioridade. Dentre as próximas sete assertivas cujo grau de importância é alto quatro assertivas variaram entre os diferentes níveis. Dentre elas, diferentes assertivas relacionadas a um mesmo conceito: **foco em outros segmentos que não a academia**, e a **existência de um ambiente propício para o desenvolvimento de pesquisas** (Figura 11).



**Figura 11: Propósitos do doutorado em função do grau de experiência dos examinadores**

As características consideradas menos importantes, “formar docentes para o ensino superior e assessores, afastada da preocupação de formar pesquisadores” (A112) e “proporcionar maior competência científica ou profissional a quem não quer se dedicar à carreira científica” (A115), também se mantiveram as mesmas entre os três níveis de

experiência, variando apenas sua ordenação para os examinadores com experiência moderada. Conforme indicado na análise geral da amostra, essas são assertivas indicadas formalmente para o mestrado.

O comportamento do nível de homogeneidade entre as categorias com alta e moderada experiência permaneceu o mesmo, 37,50%, coincidindo com o consenso da amostra geral. De forma diferenciada, para os examinadores com menor experiência houve um aumento da homogeneidade na prescrição dos critérios apontados como mais importantes, demonstrando um consenso maior quanto à prioridade atribuída aos critérios escolhidos (Tabela 4).

Pouca Experiência		Experiência. Moderada		Alta Experiência	
Homog.	%	Homog.	%	Homog.	%
Alta	43,75	Alta	37,50	Alta	37,50
Média	12,50	Média	37,50	Média	37,50
Baixa	43,75	Baixa	25,00	Baixa	25,00
Total	100,00	Total	100,00	Total	100,00

**Tabela 4: Distribuição do grau de homogeneidade na indicação dos propósitos do doutorado pelo grau de experiência dos examinadores**

Porém, o nível de homogeneidade baixa, para esta categoria, quase que dobrou em relação às demais categorias. Uma possível interpretação para essa maior rigidez atribuída aos critérios mais formais e gerais pode estar relacionada à busca de segurança na prescrição de critérios usualmente aceitos e reconhecidos, associada à ainda incipiente compreensão do que esses critérios possam efetivamente significar. Na medida em que vão se tornando mais experientes e na ausência de definições claras e objetivas de critérios a serem seguidos, o examinador passa a adotar critérios próprios, derivados de sua experiência pessoal.

### ***c) Classificação e homogeneidade geral dos propósitos do mestrado***

A determinação de critérios que caracterizam os propósitos do mestrado pareceu envolver uma dificuldade maior, revelada na análise da importância e da homogeneidade dos critérios prescritos pelos professores. Tal constatação se identifica com os debates que

têm ocorrido na academia<sup>111</sup> sobre tais propósitos e que relatam a falta de consenso existente, especialmente no Brasil, quanto ao que deve ser exigido para um mestrado.

Apenas duas assertivas foram consideradas com alta importância (média a partir de oito pontos). Elas se referem ao processo de **aprendizagem de uma postura crítica** (A106) e de **procedimentos de pesquisa** (A114). Mas, no caso do mestrado, essa última assertiva enfatiza uma aplicação prática, diferentemente da visão mais acadêmica apontada para o doutorado (Figura 12; Quadro 7).

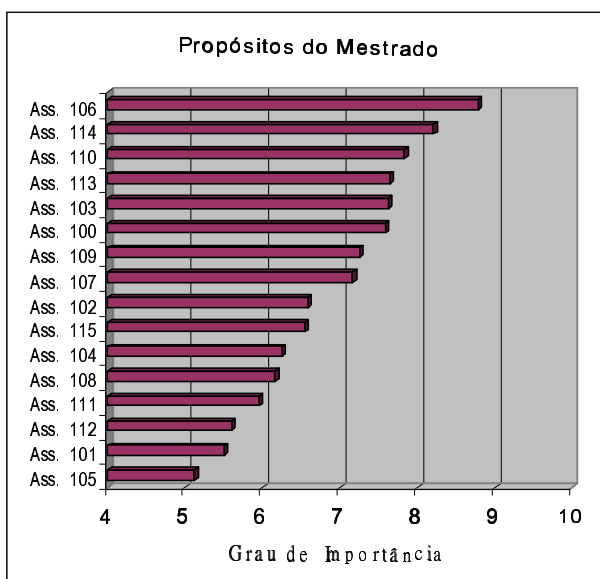


Figura 12 : Classificação geral dos dos propósitos do mestrado

Ass.	CV	Homog
Ass. 106	0,207	média
Ass. 100	0,236	média
Ass. 103	0,238	média
Ass. 113	0,257	média
Ass. 110	0,265	média
Ass. 114	0,326	média
Ass. 107	0,351	média
Ass. 109	0,384	média
Ass. 104	0,412	baixa
Ass. 111	0,415	baixa
Ass. 101	0,461	baixa
Ass. 115	0,473	baixa
Ass. 102	0,514	baixa
Ass. 108	0,519	baixa
Ass. 105	0,571	baixa
Ass. 112	0,571	baixa

Tabela 5: Grau de homogeneidade na indicação dos propósitos do mestrado

Analisando-se as assertivas com média acima de seis, consideradas de importância moderada, observa-se que, para o mestrado, os professores tendem a manter a preferência pelas características que envolvam o **processo de formação do aluno** – assertivas 110, 113, 100, 109, 115 e 108. Nesse contexto, embora elementos referentes à inovação estejam presentes em algumas dessas assertivas, numa análise mais global, o que parece prevalecer é a formação do aprendiz em um sentido amplo.

<sup>111</sup> Descritos no capítulo 2.

Assertiva	Descrição	Média
106	Possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma postura crítica	8,792
114	Facilitar a apropriação, pelo aluno, do conhecimento existente dos procedimentos técnicos e científicos para aplicação em diversos setores da sociedade.	8,211
110	Possibilitar ao aluno seu desenvolvimento como pesquisador	7,833
113	Formar um pesquisador que irá desenvolver elementos de inovação para solucionar	7,652
103	Desenvolver a habilidade de produzir novos conhecimentos	7,625
100	Formar um pesquisador	7,583
109	Proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada	7,250
107	Estabelecer um ambiente profícuo para a criação da pesquisa	7,167
102	Desenvolver o produto final (tese/dissertação)	6,583
115	Proporcionar maior competência científica ou profissional a quem não quer ou não	6,542
104	Produzir inovações	6,250
108	Propiciar um ambiente onde o aluno aprenda a publicar artigos e livros	6,167
111	Dar formação acadêmica para a docência de pós-graduação	5,958
112	Formar docentes para o ensino superior e assessores, afastada da preocupação de formar	5,609
101	Formar futuros orientadores	5,500
105	Desenvolver uma pesquisa inédita	5,125

**Quadro 7: Grau de importância das assertivas utilizadas para a definição dos propósitos do mestrado**

Com **exceção** da exigência de uma **pesquisa inédita todas** as demais assertivas, atribuídas com maior importância para os **propósitos do doutorado**, estão presentes na prescrição dos critérios **para o mestrado**. Esta análise também corrobora as discussões anteriores indicadas na literatura, que identificam grande similaridade entre as características que definem os propósitos para ambos os cursos, mantendo o grau de exigência atribuído a cada critério diferenciado para cada nível de formação. Tal fato pode ser percebido nas importâncias atribuídas pelos professores às diferentes assertivas, determinando uma ordenação diferente para a priorização dos critérios em cada grau.

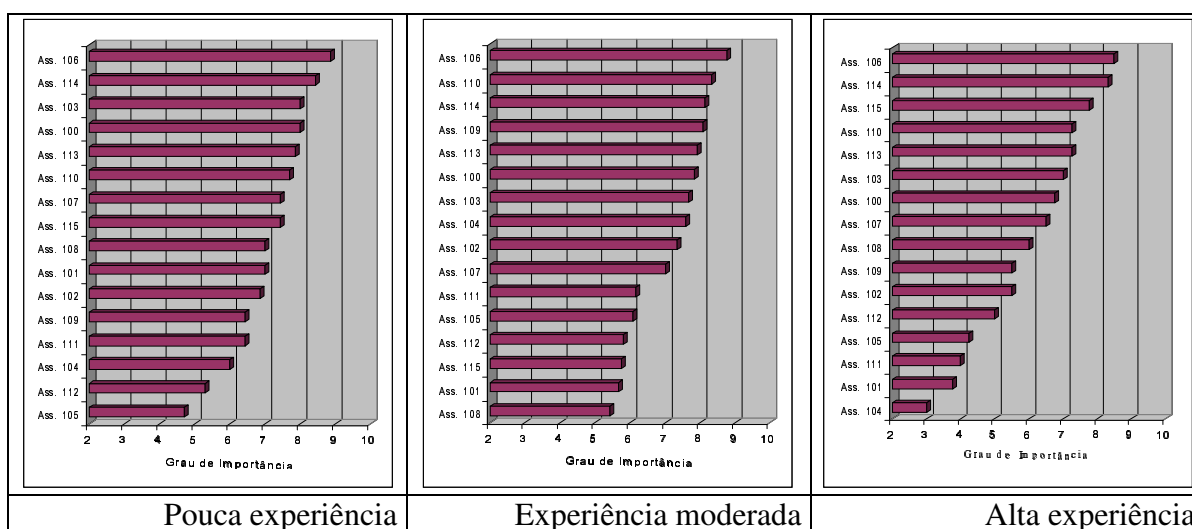
Homogeneidade	Percentual (%)
Alta	0 %
Média	50 %
Baixa	50 %
Total	100 %

**Tabela 6: Distribuição do grau de homogeneidade na indicação dos propósitos do mestrado**

A análise da homogeneidade revela a falta de consenso sobre quais características melhor indicam os propósitos do mestrado, dado que nenhuma assertiva apresentou alta homogeneidade na prescrição. O dissenso fica mais evidente quando se observa que para a metade das assertivas houve baixo grau de homogeneidade (Tabela 5; Tabela 6).

*d) Classificação e homogeneidade dos propósitos do mestrado segundo o nível de experiência dos examinadores*

As análises de prescrição de critérios e de homogeneidade indicam que se mantém a falta de consenso entre os professores com diferentes níveis de experiência, acentuando-se o dissenso ainda mais entre os menos experientes (Figura 13; Tabela 7).



**Figura 13: Propósitos do mestrado**

O **único consenso** obtido refere-se à primeira assertiva, que está relacionada ao desenvolvimento da **postura crítica**. Em contraste às discussões que argumentam se deve ou não ser exigido para o nível de mestrado a demonstração da capacidade de análise crítica, para os examinadores pesquisados esse atributo é fundamental.

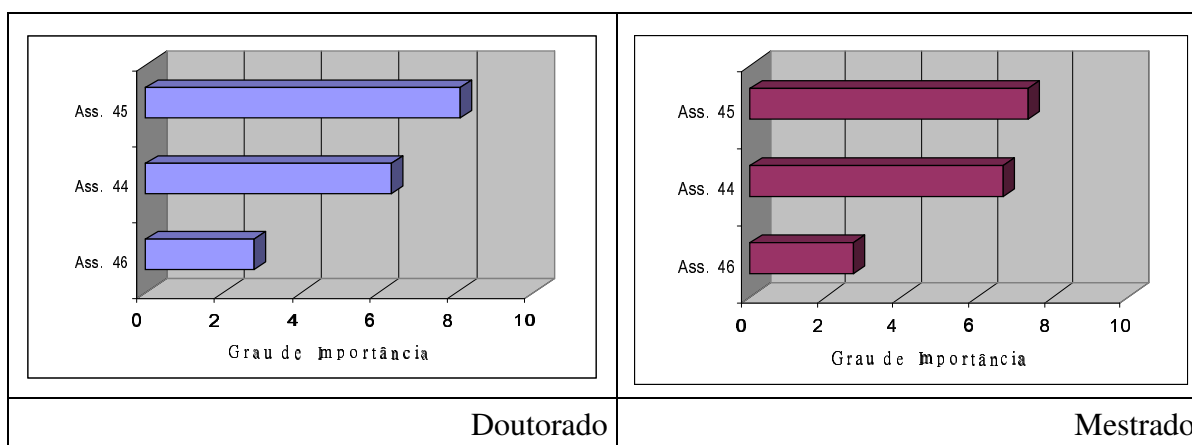
Pouca Experiência		Experiência. Moderada		Alta Experiência	
Homog.	%	Homog.	%	Homog.	%
Alta	25	Alta	0	Alta	0
Média	16,67	Média	50	Média	50
Baixa	58,33	Baixa	50	Baixa	50
Total	100,00	Total	100,00	Total	100,00

**Tabela 7: Distribuição do grau de homogeneidade na indicação dos propósitos do mestrado pelo grau de experiência dos examinadores**

Analisando-se de forma global as assertivas com maiores graus de importância entre os diferentes níveis de experiência dos examinadores, nota-se que, em geral, elas se repetem e, conforme indicado na análise da amostra completa, referem-se ao **processo de formação do aluno**. Apesar desse aspecto, as assertivas variam tanto em grau de importância quanto de homogeneidade em sua prescrição. A falta de consenso se estabeleceu para a maioria das assertivas, indicando que não houve consenso na prescrição dos critérios para mais de 60% dos professores pesquisados.

### 8.3.8 Propósitos da defesa de doutorado e de mestrado

Dada a relevância das defesas dos graus de mestrado e de doutorado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e a sua centralidade no processo de garantia de qualidade desses cursos, procurou-se compreender, para a amostra pesquisada, os seus propósitos. A análise conjunta dos resultados para o doutorado e para o mestrado revelou que as assertivas apresentadas foram escalonadas na mesma seqüência de importância para ambos os graus (Figura 14; Quadro 8).



**Figura 14: Classificação geral dos propósitos da defesa de doutorado e de mestrado**

Assertiva	Descrição	Médias:	Doutorado	Mestrado
45	Defesa é o momento de confrontação no qual o candidato deve demonstrar sua habilidade para argumentar e contrapor críticas, com rigor acadêmico		8,09	7,35
44	Defesa é uma formalidade, um rito iniciático, um momento de troca entre os membros da banca e o orientador e orientado – o julgamento já está determinado, antes mesmo da defesa		6,31	6,69
46	Defesa é o momento de confrontação onde será decidido se o aluno será ou não aprovado		2,77	2,74

**Quadro 8: Importância das assertivas para os propósitos da defesa de doutorado e de mestrado**

Para a totalidade de professores pesquisados, a defesa dos graus sob análise se configura em um **momento de confrontação**, no qual o candidato deverá mostrar suas **habilidades para argumentar e contrapor críticas**, seguindo o **rigor acadêmico**. A defesa, portanto, **não é o momento no qual a banca examinadora decide se o candidato irá reprovar ou não** (A46). Essa decisão já está, via de regra, tomada. As médias finais da assertiva 45 para o doutorado e para o mestrado sugerem que, com o candidato ao título de doutor, a banca examinadora tende a ser mais exigente em termos do rigor acadêmico.

	Doutorado		Mestrado	
	CV	Homogeneidade	CV	Homogeneidade
Assertiva 45	0,27	média	0,34	média
Assertiva 44	0,53	baixa	0,48	baixa
Assertiva 46	1,15	baixa	1,13	baixa

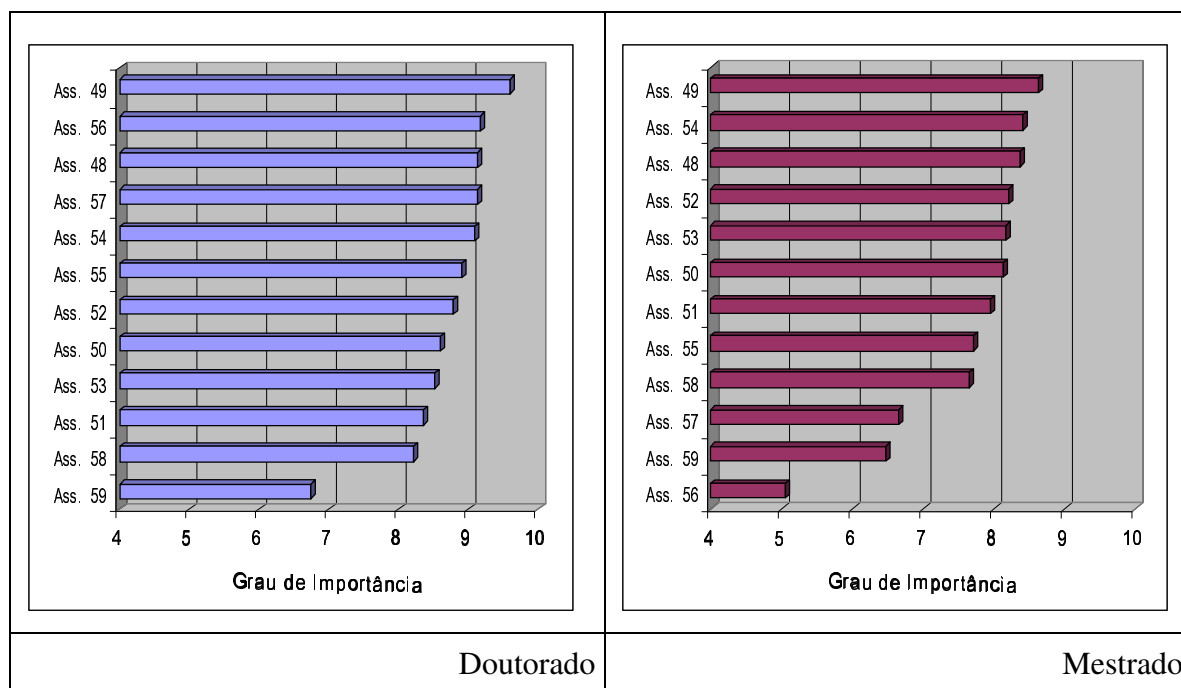
**Tabela 8: Grau de homogeneidade na indicação dos propósitos da defesa de doutorado e de mestrado**

A análise do nível de homogeneidade indicou que **não houve** consenso nas respostas de nenhuma assertiva (Tabela 8).

### **8.3.9 O que se avalia nas defesas de doutorado e de mestrado**

A existência de diferentes abordagens referentes ao que deve ser avaliado no processo de exame de grau (o produto, o processo, uma parte do trabalho, o candidato, a tese, a dissertação, entre outros) motivou a investigação da percepção dos professores com relação a esse aspecto.

De forma similar a outros aspectos investigados, todas as assertivas foram consideradas descritoras dos elementos avaliados durante as defesas de grau, seja do doutorado, seja do mestrado. (Figura 15; Quadro 9).



**Figura 15: Classificação geral dos itens avaliados na defesa de doutorado e de mestrado**

Assertiva	Descrição	Média:	doutorado	mestrado
49	Domínio do conteúdo		9,609	8,625
56	Ineditismo da tese		9,174	5,043
48	Habilidade e clareza para comunicar os resultados obtidos na pesquisa		9,130	8,375
57	Contribuição que o trabalho apresenta		9,130	6,652
54	Habilidade de responder adequadamente à arguição		9,087	8,417
55	Habilidades adquiridas como pesquisador		8,913	7,708
52	Capacidade de síntese		8,783	8,208
50	Segurança demonstrada durante a defesa		8,609	8,125
53	Postura do candidato diante de críticas		8,522	8,167
51	Verificação de que se foi realmente o candidato o autor do trabalho		8,364	7,957
58	Estrutura formal do trabalho escrito		8,217	7,652
59	Opinião dos demais examinadores		6,739	6,478

**Quadro 9: Grau de importância das assertivas utilizadas para a definição dos itens avaliados na defesa de doutorado e de mestrado**



Com relação ao **doutorado**, das doze assertivas apresentadas, onze foram consideradas de alta importância para descrever o que é avaliado durante uma defesa, com destaque para o “**domínio do conteúdo**” (A49). A assertiva que indica se a opinião dos demais membros da banca examinadora deve ser levada em consideração (A59), embora apresentando importância moderada, foi a característica de menor importância e também de menor consenso em sua prescrição. Houve um grande índice de respostas consensuais nesta questão, cerca de 60% das assertivas tiveram resultado altamente homogêneo. (Tabela 10; Tabela 9).

Homogeneidade	Percentual doutorado (%)	Percentual mestrado (%)
Alta	58,33%	41,67%
Média	33,33%	41,67%
Baixa	8,33%	16,67%
Total	100%	100%

**Tabela 9: Distribuição do grau de homogeneidade na indicação dos itens avaliados na defesa de doutorado e de mestrado**

	Doutorado		Mestrado	
	CV	Homogeneidade	CV	Homogeneidade
Assertiva 49	0,068	alta	0,112	alta
Assertiva 54	1,110	alta	0,182	alta
Assertiva 56	0,112	alta	0,587	baixa
Assertiva 57	0,125	alta	0,386	média
Assertiva 52	0,137	alta	0,190	alta
Assertiva 48	0,149	alta	0,199	baixa
Assertiva 50	0,152	alta	0,164	baixa
Assertiva 55	0,232	média	0,280	média
Assertiva 58	0,251	média	0,272	média
Assertiva 53	0,276	média	0,348	média
Assertiva 51	0,301	média	0,309	média
Assertiva 59	0,448	baixa	0,472	baixa

**Tabela 10: Grau de homogeneidade na indicação dos itens avaliados nas defesas de doutorado e de mestrado**

Para o **mestrado**, o “**domínio do conteúdo**” (A49) permaneceu como a assertiva com maior importância para caracterizar o que se avalia na defesa. As demais assertivas com alta importância dizem respeito à **avaliação do conhecimento do candidato, sua postura e segurança**: ‘habilidade de responder adequadamente à arguição’ (A54);

“habilidade e clareza para comunicar os resultados obtidos na pesquisa” (A48); “capacidade de síntese” (A52); “postura do candidato diante de críticas” (A53) e “segurança demonstrada durante a defesa” (A50) (Quadro 9; Figura 15). A análise comparativa da homogeneidade das respostas para o doutorado e para o mestrado revelou um quadro com muita similaridade, com um índice um pouco maior de consenso nas respostas às assertivas referentes ao doutorado (Tabela 9).

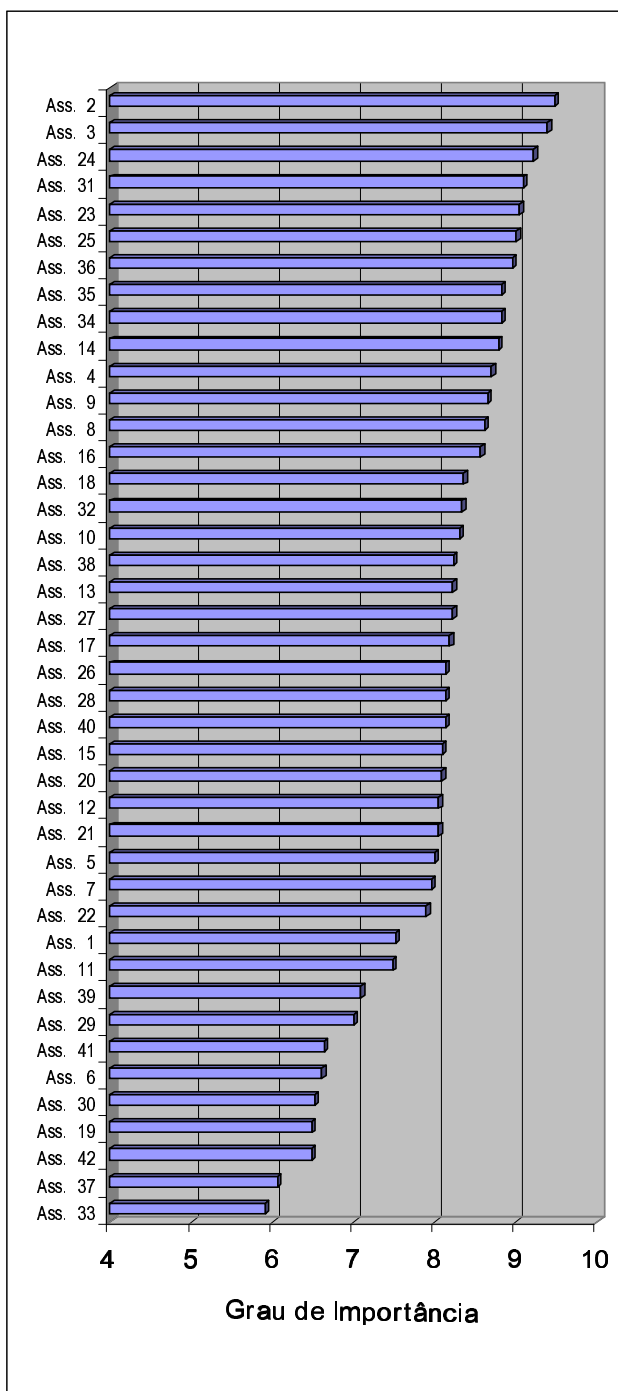
### ***8.3.10 Critérios de Avaliação de Teses e de Dissertações***

Para compreender os critérios prescritos pelos professores para avaliação de teses e dissertações foram delineadas quarenta e duas assertivas, às quais os professores atribuíram um grau de importância a partir de sua experiência como examinadores. As próximas seções apresentarão os resultados dessa questão.

#### ***a) Classificação e homogeneidade geral dos critérios para avaliação de tese***

A Figura 16 e o Quadro 10 a seguir apresentam o ordenamento das assertivas analisadas pelos examinadores.

A análise inicial do ordenamento geral das assertivas indicou uma graduação de importância alta a quase todas elas. Em função desse fato, buscou-se pelas assertivas que obtiveram as graduações mais altas dentre aquelas com média considerada alta. Assim, seis assertivas tiveram médias a partir de nove pontos: “definição clara dos objetivos” (A2); “conclusão coerente com objetivos” (A3); “originalidade” (A24); “coerência entre o objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado” (A31); “contribuição ao conhecimento” (A23) e “ineditismo” (A25).



**Figura 16:** Classificação geral dos critérios de avaliação de tese

	CV	Homog
Assertiva 2	0,09	alta
Assertiva 3	0,09	alta
Assertiva 24	0,11	alta
Assertiva 25	0,13	alta
Assertiva 4	0,14	alta
Assertiva 23	0,15	alta
Assertiva 32	0,17	alta
Assertiva 14	0,17	alta
Assertiva 12	0,17	alta
Assertiva 13	0,18	alta
Assertiva 8	0,19	alta
Assertiva 40	0,19	alta
Assertiva 34	0,21	média
Assertiva 9	0,21	média
Assertiva 31	0,21	média
Assertiva 28	0,22	média
Assertiva 16	0,22	média
Assertiva 36	0,23	média
Assertiva 27	0,24	média
Assertiva 35	0,24	média
Assertiva 22	0,24	média
Assertiva 7	0,25	média
Assertiva 10	0,27	média
Assertiva 5	0,27	média
Assertiva 18	0,27	média
Assertiva 1	0,28	média
Assertiva 26	0,28	média
Assertiva 17	0,29	média
Assertiva 15	0,30	média
Assertiva 20	0,31	média
Assertiva 38	0,33	média
Assertiva 29	0,34	média
Assertiva 11	0,35	média
Assertiva 21	0,37	média
Assertiva 30	0,40	baixa
Assertiva 6	0,41	baixa
Assertiva 39	0,46	baixa
Assertiva 19	0,46	baixa
Assertiva 41	0,50	baixa
Assertiva 33	0,50	baixa
Assertiva 42	0,51	baixa
Assertiva 37	3,32	baixa

**Tabela 11:** Grau de homogeneidade na indicação dos critérios de avaliação de tese

Assertiva	Descrição	Média
2	Definição clara dos objetivos	9,478
3	Conclusão coerente com os objetivos propostos	9,391
24	Originalidade	9,217
31	Coerência entre o objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado	9,087
23	Contribuição ao conhecimento	9,043
25	Ineditismo	9,000
36	Fundamentação teórica deve expressar o estado da arte relacionado ao problema de pesquisa	8,955
35	Demonstração de compreensão e de domínio da literatura abordada para resolver o problema proposto	8,826
34	Ampla cobertura da literatura referente ao tema de pesquisa	8,818
14	Habilidade para analisar, interpretar e sintetizar informações	8,783
4	Encadeamento claro e lógico entre teoria, método e interpretação	8,696
9	Explicitação do problema de pesquisa	8,652
8	Apresentação reflexiva dos resultados obtidos	8,609
16	Apresentação dos resultados completa e aprofundada	8,565
18	Demonstração de proposição/argumentação e não apenas uma explanação do assunto	8,348
32	Explicitação do escopo e das limitações da pesquisa realizada	8,333
10	O problema proposto ser único, específico e delimitado	8,304
38	Demonstração de rigor e de dedicação nos procedimentos adotados	8,227
13	Demonstração de reflexão no tratamento das questões teóricas	8,217
27	Relevância dentro da área de titulação	8,217
17	Utilização correta de instrumental teórico numa aplicação prática	8,182
26	Viabilidade, demonstrada na metodologia	8,136
28	Impacto dos resultados da pesquisa sobre as teorias/práticas vigentes	8,130
40	Explicitação das possíveis limitações da teoria abordada	8,130
15	Apresentação de análise crítica que evidencia a posição pessoal do autor em contraposição aos demais autores escolhidos como referencial teórico	8,091
20	Demonstração do que o aluno se propôs a fazer e fez	8,087
12	Relevância dos resultados do trabalho deve trazer retorno à sociedade	8,043
21	Verificação da autoria do trabalho – se não houve cópia nem foi feito por outrem	8,043
5	Conexão teoria e prática	8,000
7	Escrita estar concisa, clara, fácil de ler e em uma linguagem apropriada	7,957
22	Indicação de caminhos para futuros trabalhos derivados da pesquisa realizada	7,889
<b>Quadro 10: Grau de importância das assertivas utilizadas para descrever os critérios de avaliação de tese (continua)</b>		

1	Apresentação adequada do resumo	7,522
11	Citações e figuras de terceiros estarem referenciadas no texto e nas referências bibliográficas	7,478
39	Demonstração de capacidade de tráfegar por áreas correlatas que possam agregar valor ao tema pesquisado	7,091
29	Detalhamento da metodologia com indicação das vantagens e desvantagens dos procedimentos metodológicos utilizados	7,000
41	Demonstração da possibilidade de futuras publicações	6,636
6	O trabalho não apresentar erros ortográficos, gramaticais e de digitação	6,609
30	Uso de várias formas de levantamento de dados para triangulação	6,522
19	Distribuição balanceada entre as diferentes partes do trabalho	6,478
42	Demonstração da possibilidade de publicação em revistas indexadas de renome	6,478
37	Conhecimento prévio do orientado ou procedimento de orientação adotado pelo orientador do trabalho	6,063
33	Uso de referências bibliográficas locais e da instituição	5,909

**Quadro 10: Grau de importância das assertivas utilizadas para descrever os critérios de avaliação de tese (continua)**

Para facilitar a compreensão do leitor e a análise dos resultados, agruparam-se as assertivas dentro das dezesseis categorias elaboradas para análise das entrevistas em profundidade desta pesquisa, adicionando-se mais uma categoria, *Outras*, para designar assertivas que não puderam ser classificadas nas demais categorias.(Seção 8.1.4, Quadro 5).

As seis assertivas de maior importância contemplam dois grupos de categorias. O primeiro grupo diz respeito aos principais critérios formais descritos na literatura como essenciais às teses, *Originalidade/Ineditismo* e *Contribuição ao Conhecimento* . O segundo grupo é composto de mais três categorias: *Objetivo*, *Conclusão* e *Estrutura Metodológica*.

Categoria	Assertiva
1. Estrutura redacional correta e lógica	A 1: apresentação adequada do resumo A 6: o trabalho não apresentar erros ortográficos, gramaticais e de digitação A 7: escrita estar concisa, clara, fácil de ler e em uma linguagem apropriada A 11: citações e figuras de terceiros utilizadas estarem referenciadas no texto e nas referências bibliográficas A 19: distribuição balanceada entre as diferentes partes do trabalhos
2. Revisão bibliográfica/ Fundamentação teórica	A 33: uso de referências bibliográficas locais e da instituição A 34: ampla cobertura da literatura referente ao tema de pesquisa A 35: demonstração de compreensão e de domínio da literatura abordada para resolver o problema proposto A 36: fundamentação teórica deve expressar o estado da arte relacionado ao problema de pesquisa
3. Escopo e grau de profundidade	A 39: demonstração de capacidade de trafegar por áreas correlatas que possam agregar valor ao tema pesquisado A 32: explicitação do escopo e das limitações da pesquisa realizada A 40: explicitação das possíveis limitações da teoria abordada
4. Estrutura metodológica	A 4: encadeamento claro e lógico entre teoria, método e interpretação A 20: demonstração do que o aluno se propôs a fazer e o que fez A 29: detalhamento da metodologia com indicação das vantagens e desvantagens dos procedimentos metodológicos utilizados A 30: uso de várias formas de levantamento de dados para triangulação A 31: coerência entre o objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado
5. Método de discussão	A 18: demonstração de proposição/argumentação e não apenas uma explanação do assunto A 38: demonstração de rigor e de dedicação nos procedimentos adotados
6. Relevância	A 27: relevância dentro da área de titulação
7. Contribuição	A 23: contribuição ao conhecimento A 28: impacto dos resultados da pesquisa sobre as teorias/práticas vigentes
8. Originalidade/ Ineditismo	A 24: originalidade A 25: ineditismo
9. Viabilidade	A 26: viabilidade, demonstrada na metodologia
10. Problema	A 9: explicitação do problema de pesquisa A 10: o problema proposto ser único, específico e delimitado
11. Objetivos	A 2: definição clara de objetivos
12. Conteúdo	A 5: conexão teoria e prática A 21: verificação da autoria do trabalho – se não houve cópia, nem foi feito por outrem
13. Resultados	A 8: apresentação reflexiva dos resultados obtidos A 12: relevância dos resultados do trabalho deve trazer retorno à sociedade A 16: apresentação dos resultados completa e aprofundada A 22: indicação de caminhos para futuros trabalhos derivados da pesquisa realizada
14. Conclusão	A 3: conclusão coerente com os objetivos propostos
15. Orientador e orientação	A 37: conhecimento prévio do orientado ou procedimento de orientação adotado pelo orientador do trabalho
16. Análise crítica	A 13: demonstração de reflexão no tratamento das questões teóricas A 14: habilidade para analisar, interpretar e sintetizar informações A 15: apresentação de análise crítica que evidencia a posição pessoal do autor em contraposição aos demais autores escolhidos como referencial teórico
17. Outras - sem categorização	A 17: utilização correta de instrumental teórico numa aplicação prática A 41: demonstração da possibilidade de futuras publicações A 42: demonstração da possibilidade de publicação em revistas indexadas de renome

**Quadro 11: Agrupamento das assertivas em dezessete categorias de análise**

O primeiro grupo de categorias, conforme já argumentado no decorrer deste trabalho, apresenta um caráter polissêmico, em contraposição às assertivas do segundo grupo de categorias, que apontam para características mais tangíveis, menos abertas a variedade de interpretações. Ou seja, associadas aos critérios mais gerais estão as descrições de elementos de avaliação considerados mais objetivos.

Todavia, a análise geral da questão levanta mais questionamentos do que respostas. Com exceção de apenas uma assertiva, “uso de referências bibliográficas locais e da instituição” (A33), classificada como de baixa importância, todas as demais quarenta e uma assertivas foram consideradas muito ou moderadamente importantes. A maioria dessas assertivas teve sua média classificada como alta. Mesmo antes de se discutir a homogeneidade na prescrição dos critérios e desconsiderando-se os critérios mais formais, classificados entre os seis mais importantes, conjectura-se sobre o significado desses resultados.

A atribuição de *pesos* tão altos à praticamente todas as assertivas pode significar que não está havendo um real discernimento/julgamento dos critérios a serem priorizados na avaliação. Contudo, pode-se indagar se os professores se utilizaram de diferentes assertivas para se referirem ao mesmo critério. Se este foi o caso, infere-se que os professores tenham compreendido as diferentes assertivas como diferentes interpretações para um mesmo critério.

Estabelecendo-se a relação assertiva-categoria (Quadro 11), pode-se procurar averiguar se esta última hipótese se confirma. Entre as vinte e nove assertivas que tiveram importância alta, contemplam-se todas as 17 categorias de critérios. A única categoria não contemplada foi a *Estrutura Redacional Correta e Lógica*; entretanto a próxima assertiva na ordenação por importância (média 7,957) refere-se exatamente a essa categoria. Portanto, pode-se considerar que todas as diferentes categorias foram, de alguma forma, contempladas com alta importância.

Nas categorias que agregam mais que uma assertiva o raciocínio acima pode ser testado. Por exemplo, na categoria *Estrutura Metodológica*, observou-se que os professores atribuíram menor importância à descrição metodológica mais clássica e maior importância à “demonstração do que o aluno se propôs a fazer e o que fez” e à “coerência entre o

objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado” (A20 e A31). Porém, para as demais categorias com mais de uma assertiva, com exceção das categorias 1 e 4, foi atribuída alta importância a praticamente todas as assertivas, indicando que novamente não é possível estabelecer uma discriminação.

Considerando-se as dezessete assertivas apontadas como mais importantes e identificando-as com as categorias a que se referem, estabelece-se um rol de classificação composto de onze categorias que podem ser consideradas como os **11 critérios com maior importância** para a **avaliação de uma tese**:

1. Objetivos
2. Conclusão
3. Originalidade/Ineditismo<sup>112</sup>
4. Estrutura metodológica<sup>113</sup>
5. Contribuição
6. Revisão bibliográfica/ Fundamentação teórica<sup>114</sup>
7. Análise crítica
8. Problema<sup>115</sup>
9. Resultados<sup>116</sup>
10. Método de Discussão
11. Escopo e Grau de Profundidade

A categoria *Conteúdo*, conforme estabelecida nessa pesquisa, não foi contemplada na classificação das dezessete características mais votadas. Esse resultado também corresponde a resultados de pesquisas relatadas anteriormente. Entretanto, contrariando

---

<sup>112</sup> Engloba as assertivas 24 e 25, conforme a ordem de importância atribuída.

<sup>113</sup> Engloba as assertivas 31 e 4, conforme a ordem de importância atribuída

<sup>114</sup> Engloba as assertivas 36, 35 e 34, conforme a ordem de importância atribuída

<sup>115</sup> Engloba as assertivas 9 e 10, conforme a ordem de importância atribuída

<sup>116</sup> Engloba as assertivas 8 e 16, conforme a ordem de importância atribuída.



essas mesmas pesquisas, na amostra de professores do PPGE/UFSC, a categoria *Estrutura Redacional Correta e Lógica* não ficou entre as mais importantes. Pode-se interpretar esse resultado como os professores efetivamente valorizarem aspectos mais substanciais do trabalho, considerando que os elementos que compõem essa categoria não são determinantes para uma tese ser aprovada e que qualquer dificuldade nesse sentido pode ser corrigida durante o prazo legal para efetuar as sugestões propostas pela banca.

A análise da homogeneidade aponta para um relativo consenso na atribuição da importância das assertivas, com mais da metade apresentando homogeneidade moderada. Embora a relação entre as assertivas com maior nível de homogeneidade nem sempre corresponda as de maior grau de importância, ainda sim, pode-se considerar que há consenso na prescrição de mais da metade das assertivas (Tabela 12).

Homogeneidade	Percentual (%)
Alta	28,57%
Média	52,30%
Baixa	19,05%
Total	100,00%

**Tabela 12: Distribuição do grau de homogeneidade na indicação dos critérios de avaliação de tese**

***b) Classificação e homogeneidade dos critérios de avaliação de tese segundo o nível de experiência dos examinadores***

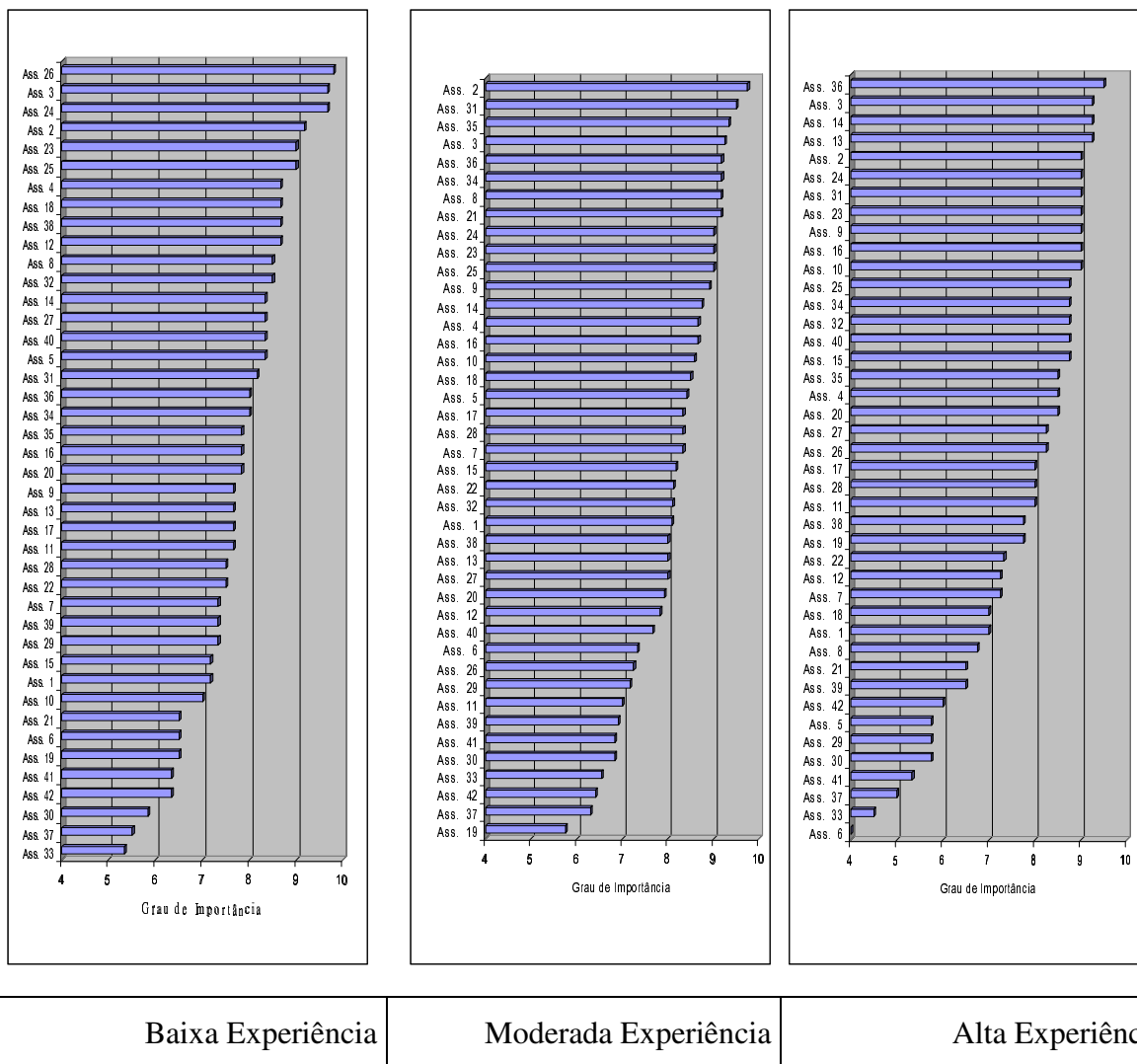
Ao buscar-se elementos de similaridade entre aos diferentes níveis de experiência dos professores, inicialmente observou-se que os níveis de homogeneidade entre os examinadores com alta e moderada experiência permaneceram os mesmos e que estes coincidiam com a homogeneidade da amostra geral, totalizando mais de 60% de consenso na atribuição do grau de importância às assertivas. De forma diferenciada, para os examinadores com pouca experiência, o nível de baixa homogeneidade aumentou, 40,48%, contra os 19,05% dos demais níveis de experiência, indicando que o consenso na prescrição dos critérios diminuiu. (Tabela 13)

Pouca Experiência		Experiência. Moderada		Alta Experiência	
Homog.	%	Homog.	%	Homog.	%
Alta	23,81	Alta	28,57	Alta	28,57
Média	35,71	Média	52,38	Média	52,38
Baixa	40,48	Baixa	19,05	Baixa	19,05
Total	100,00	Total	100,00	Total	100,00

**Tabela 13: Distribuição do grau de homogeneidade dos critérios avaliados na tese segundo a experiência como examinador**

Analisando os critérios considerados mais importantes, também se percebe grande variação. (Figura 17). Dado que o grau de importância atribuído às assertivas foi bastante alto, buscou-se um corte mais restritivo para verificar se havia similaridade entre os três diferentes níveis de experiência. Observando-se as assertivas cujas médias atingiram nove pontos ou mais, verificou-se que, para os examinadores com alta e moderada experiência, onze assertivas atingiram essa classificação. Já para os examinadores com pouca experiência, somente 6 assertivas obtiveram graus de importância a partir de nove pontos.

Nesse grupo de assertivas, somente quatro assertivas são comuns aos três níveis de experiência, A3, A24, A2 e A23, classificadas nas categorias *Conclusão*, *Originalidade/Ineditismo*, *Objetivos* e *Contribuição ao Conhecimento*. Ainda assim, mesmo com diferenças quase insignificantes, elas aparecem com priorizações diferentes entre os três níveis de experiência dos examinadores. Por exemplo, para os examinadores com pouca e alta experiência a assertiva correspondente à categoria *Conclusão* é a segunda assertiva mais importante; para os examinadores com moderada experiência, ela aparece em quarto lugar.



**Figura 17: Classificação geral dos critérios de avaliação para a tese segundo a experiência como examinador**

Três diferentes assertivas foram consideradas como a mais importante entre os níveis pouca, moderada e alta experiência “viabilidade, demonstrada na metodologia” (A26); “definição clara dos objetivos” (A2) e “fundamentação teórica deve expressar o estado da arte relacionado ao problema de pesquisa” (A36), respectivamente. Essas assertivas classificam-se nas categorias: *Viabilidade, Objetivos e Revisão Bibliográfica/Fundamentação Teórica*.

Seguindo a classificação assertiva-categoria para assertivas com graduações a partir de nove, tem-se as seguintes categorias contempladas nos três níveis de experiência:<sup>117</sup> *Conclusão*, *Originalidade/Ineditismo*<sup>118</sup>, *Objetivos*, *Contribuição ao Conhecimento*, *Viabilidade*, *Revisão Bibliográfica/Fundamentação Teórica*<sup>119</sup>, *Análise Crítica*, *Estrutura Metodológica*, *Problema*, *Resultados*<sup>120</sup> e *Conteúdo*. (Quadro 11)

Prosseguindo para um corte que englobe as assertivas ainda consideradas como de alta importância, graus a partir de oito pontos, as variações tendem a acentuar-se. Pontos críticos podem ser observados com relação às assertivas 8, 21 e 13. Para o grupo dos examinadores com experiência moderada as duas primeiras, “apresentação reflexiva dos resultados obtidos” e “verificação da autoria do trabalho” respectivamente, foram escolhidas com grau de importância acima de nove e para o grupo com alta experiência, graduadas nos graus mais baixos da escala de importância moderada. E o oposto ocorre com a assertiva 13, “demonstração de reflexão no tratamento das questões teóricas”. No grupo dos examinadores com pouca experiência, apenas a assertiva 8 está presente com importância moderada.

Porém, o nível de homogeneidade baixa, para esta categoria, quase que dobrou em relação às demais categorias. Uma possível interpretação para essa maior rigidez atribuída aos critérios mais formais e gerais pode estar relacionada à busca de segurança ao prescrever critérios usualmente aceitos e reconhecidos, associada à ainda incipiente compreensão do que esses critérios possam efetivamente significar. À medida que vão se tornando mais experientes e na ausência de definições claras e objetivas de critérios a serem seguidos, o examinador passa adotar critérios próprios, derivados de sua experiência pessoal.

Esse tipo de comportamento, analisado num nível mais detalhado, mais qualitativo, revela falta de consenso, embora a análise puramente estatística indique o contrário. Esse

---

<sup>117</sup> esta seqüência não tem ordenação por prioridade, uma vez que foi impossível estabelecer tal priorização no cruzamento entre os três níveis de experiência dos examinadores.

<sup>118</sup> Englobando as assertivas A24 e 25.

<sup>119</sup> Englobando as assertivas A36, A34 e 34

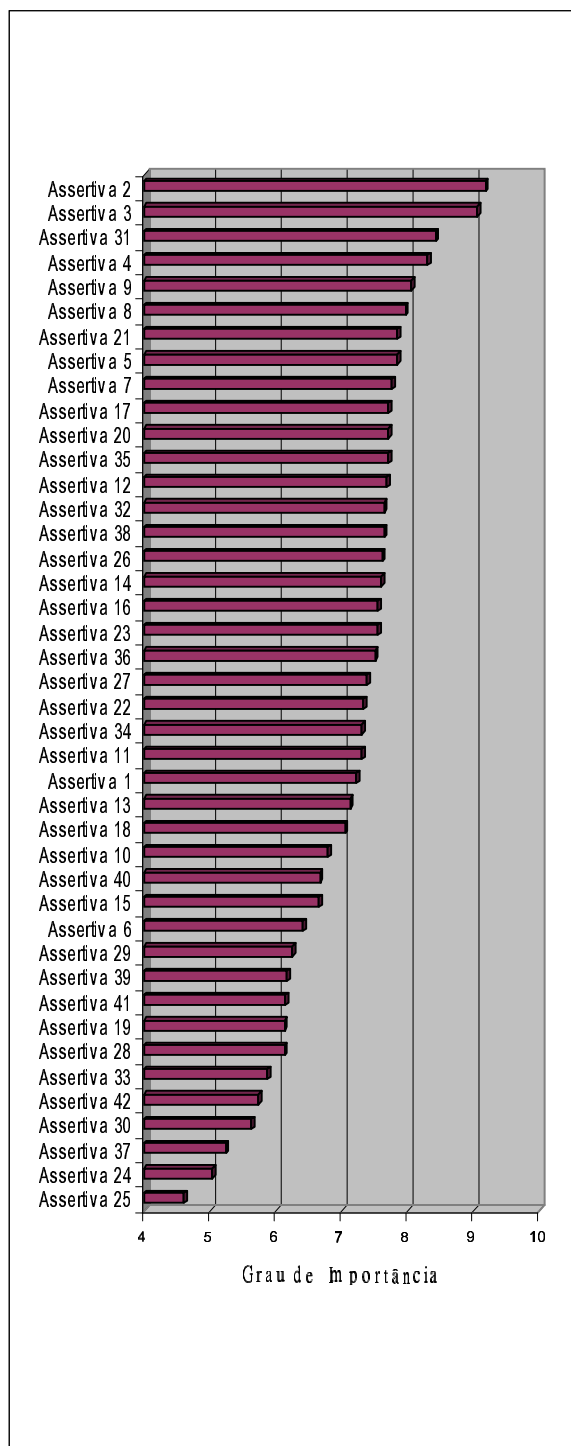
<sup>120</sup> Englobando as assertivas A16 e A8.

fato decorre exatamente do *excesso de importância e homogeneidade* averiguado nas assertivas. Essa análise corrobora os resultados obtidos por Denicolo (2003) que relata que o grau de incerteza e de diversidade de interpretações aumenta, conforme aumenta o nível de detalhamento das questões.

***c) Classificação e homogeneidade geral dos critérios para avaliação de dissertação***

Buscando seguir o mesmo raciocínio utilizado para a análise das prescrições dos critérios de avaliação da tese, segue-se com a interpretação dos critérios de avaliação da dissertação, indicados pela totalidade da amostra pesquisada.

Contrariamente à tese, para o mestrado o grau de importância atribuído às assertivas tendeu a ser menor. Esse fato corresponde à afirmativa, já indicada previamente na literatura abordada, de que o nível de exigência para os critérios utilizados para avaliar uma dissertação deve ser menor do que para avaliar uma tese. Na análise dos critérios de avaliação de dissertação seguir-se-á mesmo princípio utilizado na análise dos critérios de avaliação de tese (Figura 18; Quadro 12).



**Figura 18:** Classificação geral dos critérios de avaliação de dissertação

	CV	Homog
Assertiva 2	0,11	alta
Assertiva 3	0,12	alta
Assertiva 4	0,14	alta
Assertiva 12	0,17	alta
Assertiva 8	0,19	alta
Assertiva 13	0,20	média
Assertiva 32	0,21	média
Assertiva 14	0,21	média
Assertiva 34	0,21	média
Assertiva 35	0,21	média
Assertiva 27	0,22	média
Assertiva 9	0,24	média
Assertiva 16	0,24	média
Assertiva 7	0,24	média
Assertiva 36	0,25	média
Assertiva 31	0,26	média
Assertiva 5	0,27	média
Assertiva 18	0,27	média
Assertiva 23	0,27	média
Assertiva 17	0,28	média
Assertiva 10	0,28	média
Assertiva 26	0,29	média
Assertiva 28	0,29	média
Assertiva 22	0,31	média
Assertiva 20	0,31	média
Assertiva 15	0,33	média
Assertiva 29	0,33	média
Assertiva 1	0,35	média
Assertiva 40	0,36	média
Assertiva 38	0,37	média
Assertiva 11	0,38	média
Assertiva 21	0,39	média
Assertiva 39	0,43	baixa
Assertiva 6	0,43	baixa
Assertiva 30	0,45	baixa
Assertiva 19	0,46	baixa
Assertiva 33	0,48	baixa
Assertiva 24	0,50	baixa
Assertiva 42	0,51	baixa
Assertiva 41	0,51	baixa
Assertiva 37	0,63	baixa
Assertiva 25	0,63	baixa

**Tabela 14:** Grau de homogeneidade na indicação dos critérios de avaliação de dissertação

No. Assertiva	Descrição	Média
2	Definição clara dos objetivos	9,167
3	Conclusão coerente com os objetivos propostos	9,042
31	Coerência entre o objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado	8,417
4	Encadeamento claro e lógico entre teoria, método e interpretação	8,292
9	Explicitação do problema de pesquisa	8,042
8	Apresentação reflexiva dos resultados obtidos	7,958
21	Verificação da autoria do trabalho – se não houve cópia nem foi feito por outrem	7,833
5	Conexão teoria e prática	7,833
7	Escrita estar concisa, clara, fácil de ler e em uma linguagem apropriada	7,750
17	Utilização correta de instrumental teórico numa aplicação prática	7,708
20	Demonstração do que o aluno se propôs a fazer e fez	7,708
35	Demonstração de compreensão e de domínio da literatura abordada para resolver o problema proposto	7,708
12	Relevância dos resultados do trabalho deve trazer retorno à sociedade	7,667
32	Explicitação do escopo e das limitações da pesquisa realizada	7,636
38	Demonstração de rigor e de dedicação nos procedimentos adotados	7,636
26	Viabilidade, demonstrada na metodologia	7,609
14	Habilidade para analisar, interpretar e sintetizar informações	7,583
16	Apresentação dos resultados completa e aprofundada	7,542
23	Contribuição ao conhecimento	7,542
36	Fundamentação teórica deve expressar o estado da arte relacionado ao problema de pesquisa	7,500
27	Relevância dentro da área de titulação	7,375
22	Indicação de caminhos para futuros trabalhos derivados da pesquisa realizada	7,316
34	Ampla cobertura da literatura referente ao tema de pesquisa	7,304
11	Citações e figuras de terceiros estarem referenciadas no texto e nas referências bibliográficas	7,292
1	Apresentação adequada do resumo	7,208
13	Demonstração de reflexão no tratamento das questões teóricas	7,125
18	Demonstração de proposição/argumentação e não apenas uma explanação do assunto	7,042
10	O problema proposto ser único, específico e delimitado	6,792
40	Explicitação das possíveis limitações da teoria abordada	6,667
15	Apresentação de análise crítica que evidencia a posição pessoal do autor em contraposição aos demais autores escolhidos como referencial	6,652

	teórico	
6	O trabalho não apresentar erros ortográficos, gramaticais e de digitação	6,417
29	Detalhamento da metodologia com indicação das vantagens e desvantagens dos procedimentos metodológicos utilizados	6,250
39	Demonstração de capacidade de trafegar por áreas correlatas que possam agregar valor ao tema pesquisado	6,174
41	Demonstração da possibilidade de futuras publicações	6,130
19	Distribuição balanceada entre as diferentes partes do trabalho	6,125
28	Impacto dos resultados da pesquisa sobre as teorias/práticas vigentes	6,125
33	Uso de referências bibliográficas locais e da instituição	5,870
42	Demonstração da possibilidade de publicação em revistas indexadas de renome	5,739
30	Uso de várias formas de levantamento de dados para triangulação	5,625
25	Ineditismo	5,235
37	Conhecimento prévio do orientado ou procedimento de orientação adotado pelo orientador do trabalho	5,042
24	Originalidade	4,609

**Quadro 12: Grau de importância das assertivas utilizadas para descrever os critérios de avaliação de dissertação**

Dentre as assertivas que obtiveram maior grau de importância, com pontuação a partir de oito pontos, estão em primeiro e segundo lugar a “definição clara dos objetivos” e a “conclusão coerente com os objetivos propostos” que correspondem às mesmas apontadas para a tese. As outras três assertivas que compõem o rol das consideradas mais importantes são “coerência entre o objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado”, “encadeamento claro e lógico entre teoria, método e interpretação” e “explicitação do problema de pesquisa”<sup>121</sup> (Figura 18). Essas assertivas são identificadas pelas categorias de critérios *Objetivos*, *Conclusão Estrutura Metodológica* e *Problema* (Quadro 11).

Das quarenta e duas assertivas, apenas seis foram consideradas pouco importantes para avaliar uma dissertação: “uso de referências bibliográficas locais e da instituição”, “utilização correta de instrumental teórico numa aplicação prática”, “uso de várias formas

<sup>121</sup> respectivamente assertivas 31, 4 e 9.



de levantamento de dados para triangulação”, “ineditismo”, “conhecimento prévio do orientado ou procedimento de orientação adotado pelo orientador do trabalho” e “originalidade”<sup>122</sup>. Destaca-se a presença dos critérios *Ineditismo* e *Originalidade* dentre os considerados menos relevantes para a avaliação da dissertação. Novamente, esse fato corresponde às hipóteses de que não há de ser exigido “a produção do novo” como essencial à dissertação. Com relação a esse aspecto, pode-se assumir que o fato do último critério ser *Originalidade*, dentro da compreensão averiguada nas duas fases anteriores da pesquisa de que este critério diferencia-se do *Ineditismo*, os professores revelam razoável consistência em sua interpretação de que pode haver um certo grau de originalidade, mas o ineditismo é ainda menos esperado para a dissertação

Estabelecendo-se a relação assertiva-categoria (Quadro 11), verifica-se que entre as trinta e seis assertivas com importância moderada estão contempladas todas as dezessete categorias de critérios, menos a categoria *Originalidade/ineditismo*, fato esperado. Considerando-se as dezessete assertivas apontadas como mais importantes e identificando-as com as categorias a que se referem, estabelece-se um rol de classificação composto de treze categorias, que podem ser consideradas como os **treze critérios mais votados** para a **avaliação de uma dissertação**:

1. Objetivos
2. Conclusão
3. Estrutura metodológica<sup>123</sup>
4. Problema
5. Resultados<sup>124</sup>
6. Conteúdo<sup>125</sup>
7. Estrutura Redacional correta e lógica

---

<sup>122</sup> respectivamente assertivas 33, 42, 30, 25, 37, 24.

<sup>123</sup> Engloba as assertivas 31, 4 e 20, conforme a ordem de importância atribuída.

<sup>124</sup> Engloba as assertivas 8 e 12, conforme a ordem de importância atribuída.

<sup>125</sup> Engloba as assertivas 21 e 5, conforme a ordem de importância atribuída.

8. Outras
9. Revisão bibliográfica/ Fundamentação teórica
10. Escopo e Profundidade
11. Método de Discussão
12. Viabilidade
13. Análise Crítica

A análise da homogeneidade, seguindo a linha de raciocínio utilizado para a tese, aponta para um relativo consenso na atribuição da importância das assertivas, sendo que a soma das assertivas com moderada e alta homogeneidade está em torno de 76% (Tabela 15).

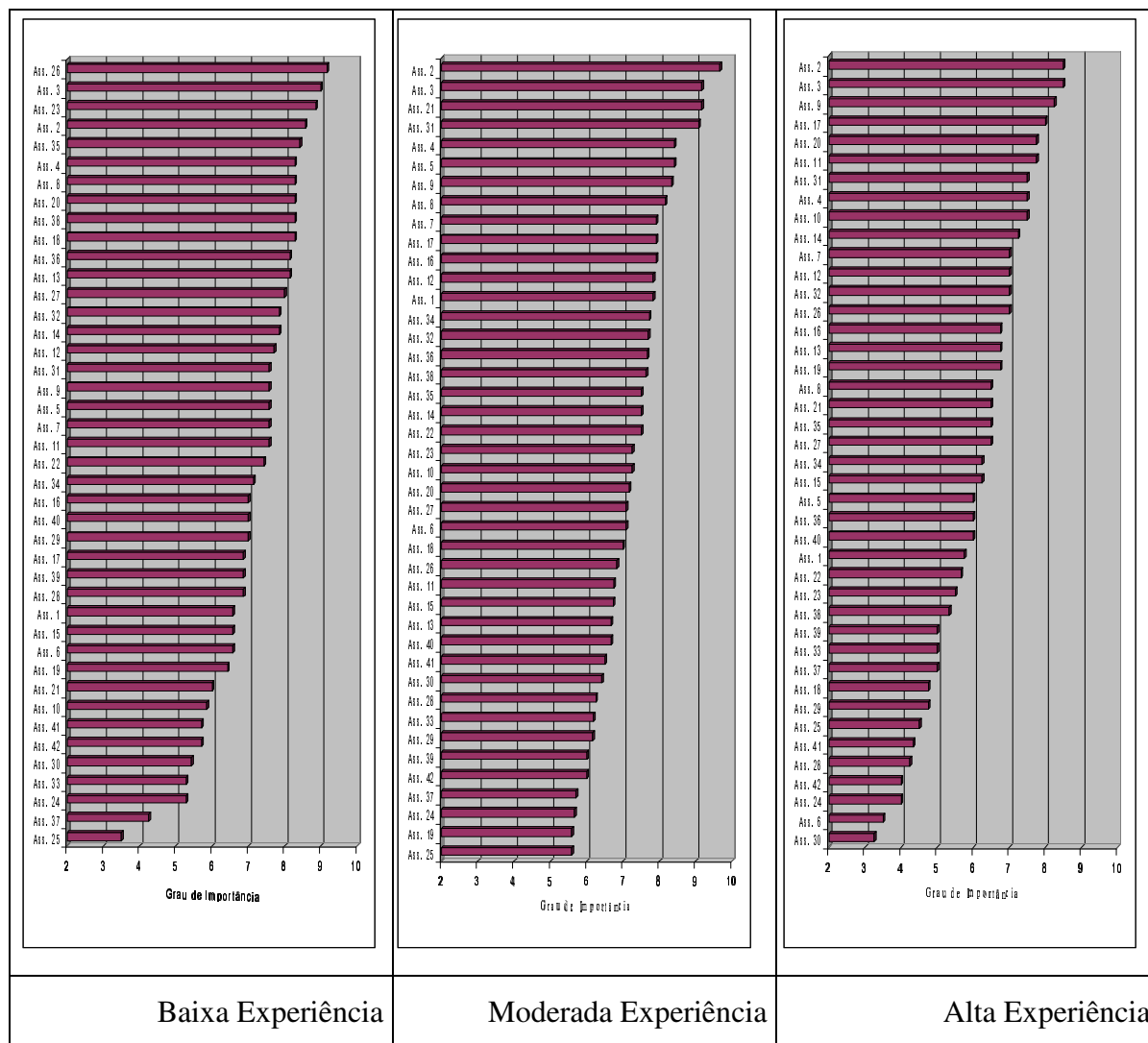
Homogeneidade	Percentual (%)
Alta	11,90%
Média	64,29%
Baixa	23,81%
Total	100%

**Tabela 15: Distribuição do grau de homogeneidade na indicação dos critérios de avaliação de dissertação**

Porém, ao contrário do que ocorreu com a prescrição dos critérios para avaliação da tese, os resultados para a dissertação indicam uma relação mais homogênea entre as assertivas com indicação de maior importância e a homogeneidade em sua prescrição. A homogeneidade é considerada de nível médio; o que pode indicar tanto um consenso quanto um dissenso. Entretanto o ponto focal é a indicação de uma maior uniformidade entre os critérios mais importantes e sua indicação dessa forma pela maioria dos entrevistados. Ou seja, há um consenso maior entre os professores com relação ao que é mais importante para avaliar uma dissertação do que houve para a tese.

**d) Classificação e homogeneidade dos critérios para avaliação de dissertação segundo o nível de experiência dos examinadores**

Os índices de homogeneidade das assertivas para avaliação de dissertações comportaram-se conforme os resultados já obtidos para a tese. Para os níveis de experiência alta e moderada mantiveram-se os índices já obtidos para a amostra geral, em torno de 76% de homogeneidade alta e média.



**Figura 19: Classificação geral dos critérios de avaliação para a dissertação segundo a experiência como examinador**

De forma diferenciada, para os examinadores com pouca experiência, o nível de homogeneidade caiu para aproximadamente 60%, considerando-se os níveis alto e médio e

o nível de homogeneidade baixo aumentou para aproximadamente 40%. Porém, nesse caso, ao contrário do que ocorreu com os critérios de avaliação para a tese e para os demais níveis de experiência dos examinadores analisados, para a dissertação, os examinadores com pouca experiência apresentam um nível de alta homogeneidade maior que os demais casos analisados. Resta saber se essa homogeneidade está relacionada às assertivas consideradas mais importantes.

Ao analisar-se os critérios considerados mais importantes, também se percebe grande variação. As assertivas consideradas mais importantes variaram tanto em número quanto em critérios que representam. Houve similaridade de escolha para os examinadores com alta e moderada experiência apenas para as duas assertivas apontadas em primeiro lugar, coincidindo com a amostra geral: 1º lugar ‘definição clara dos objetivos’ e 2º lugar ‘conclusão coerente com os objetivos’. E, embora ambos os níveis de experiência tenham determinado quatro assertivas com maior grau de importância, essas assertivas não são correspondentes (Tabela 16; Tabela 14).

Pouca Experiência		Experiência. Moderada		Alta Experiência	
Homog.	%	Homog.	%	Homog.	%
Alta	26,19	Alta	11,9	Alta	11,9
Média	33,33	Média	64,29	Média	64,29
Baixa	40,48	Baixa	23,81	Baixa	23,81
Total	100,00	Total	100,00	Total	100,00

**Tabela 16: Distribuição do grau de homogeneidade nos critérios avaliados na dissertação segundo a experiência como examinador**

Para os examinadores como moderada experiência, as duas assertivas seguintes indicam a “verificação da autoria do trabalho” e “coerência entre o objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado”, como a terceira e quarta característica mais importantes para avaliar uma dissertação. E, para examinadores com alta experiência, as assertivas escolhidas em terceiro e quarto lugar são “explicitação do problema de pesquisa” e “utilização correta de instrumental teórico numa aplicação prática”.

Essa tendência de variabilidade mantém-se ao longo da análise do grau de importância atribuída às assertivas. Entretanto, contrariamente à análise para a tese, observa-se uma maior correspondência entre a importância atribuída e o grau de

homogeneidade para as assertivas consideradas mais importantes e, apesar de não manter uma relação de correspondência tão evidente quanto em outras questões investigadas, ainda é mais homogênea que a demonstrada para a tese.

### 8.3.11 Caracterização de originalidade

Com o objetivo de compreender o significado atribuído à originalidade, o instrumento de coleta de dados submeteu vinte e uma assertivas referentes ao termo aos professores. A análise dos resultados sugere que, para os professores pesquisados, todas as assertivas apresentadas descrevem, com diferentes graus de importância, o significado de originalidade (Figura 20; Quadro 13). Apesar desse aspecto, apenas três assertivas compuseram o grupo das características mais importantes, média a partir de oito pontos: 1ª) “avanço do conhecimento de um modo que ainda não havia sido feito”; 2ª) “desenvolvimento de novas técnicas/instrumental que permitirão a investigação de novas questões”; e 3ª) “pesquisa que não havia sido feita previamente”.

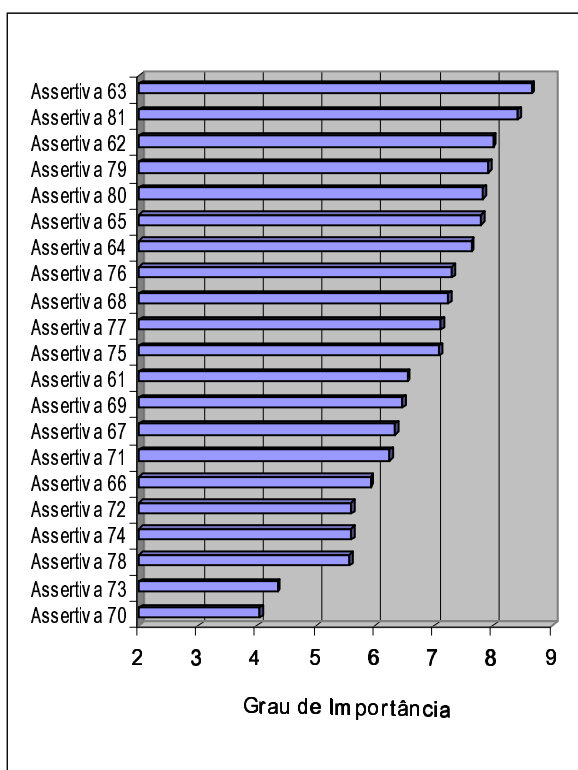


Figura 20: Classificação geral dos itens considerados na interpretação de originalidade

	CV	Homog
Assertiva 63	0,15	alta
Assertiva 62	0,24	média
Assertiva 65	0,25	média
Assertiva 81	0,25	média
Assertiva 79	0,27	média
Assertiva 80	0,29	média
Assertiva 76	0,31	média
Assertiva 64	0,33	média
Assertiva 71	0,34	média
Assertiva 75	0,37	média
Assertiva 68	0,39	média
Assertiva 77	0,39	média
Assertiva 69	0,40	média
Assertiva 61	0,46	baixa
Assertiva 74	0,48	baixa
Assertiva 67	0,49	baixa
Assertiva 72	0,55	baixa
Assertiva 66	0,57	baixa
Assertiva 78	0,57	baixa
Assertiva 73	0,71	baixa
Assertiva 70	0,82	baixa

Tabela 17: Grau de homogeneidade nos itens considerados para a interpretação de originalidade

Assertiva	Descrição	Média
63	Avanço do conhecimento de um modo que ainda não havia sido feito	8,652
81	Desenvolvimento de novas técnicas/instrumental que permitirão investigação de novas questões	8,417
62	Pesquisa que não havia sido feita previamente	8,000
79	Demonstração de algo novo de modo que leve o leitor a repensar seu conhecimento ou opinião sobre o assunto	7,917
80	Apresentação de inovação na forma de tratar o conteúdo e ousadia no método, demonstrando estar na fronteira de sua área	7,833
65	Proposição de novas interpretações para questões controversas	7,792
64	Um modo novo de abordar um assunto já tratado	7,625
76	Pesquisa que conduz a área sob estudo para além do seu foco óbvio	7,292
68	Desenvolvimento e sistematização de um corpo substancial de informações pela primeira vez	7,250
77	Criatividade com rigorosidade	7,125
75	Utilização de domínios que pesquisadores da área não haviam ainda considerado	7,087
61	Análise de um problema a partir do exame minucioso de sua origem, tendo em vista sua maior compreensão e domínio	6,542
69	Continuidade de uma parte de um trabalho original	6,458
67	O oposto da previsibilidade de seus resultados, significando que os resultados não podem ser inferidos a priori e que têm o potencial para surpreender a comunidade científica	6,333
71	Utilização de novo instrumental metodológico ou técnico numa pesquisa que já foi realizada	6,250
66	Não dizer coisas inteiramente novas, mas exprimir idéias de uma forma própria e particular no contexto de sua pesquisa, idéias essas que já podem ter sido articuladas por outros autores em contextos diferenciados	5,917
72	Uma síntese nunca feita anteriormente	5,583
74	Estudo multidisciplinar e/ou uso de diferentes metodologias	5,583
78	Realização de um estudo empírico/aplicado para expandir a compreensão teórica do assunto	5,565
73	Realização de uma pesquisa em seu país que já havia sido feita somente em outro	4,333
70	Execução de um trabalho que o orientador determinou como original	4,043

**Quadro 13: Grau de importância das assertivas utilizadas para a interpretação de originalidade**

O segundo passo na compreensão do significado do termo foi a análise do grau de homogeneidade nas respostas dos professores referentes às características mais importantes. Apenas uma das assertivas do grupo (A63), exatamente a considerada mais importante, apresenta alta homogeneidade (Tabela 17), indicando um consenso em sua prescrição

superior a 80% dos entrevistados. Para as duas outras assertivas consideradas de alta importância para a definição de originalidade, a variabilidade das respostas dos professores permaneceu na faixa dos 25%, demonstrando ainda um consenso razoável em sua prescrição. Relacionando-se esses resultados com a literatura referente ao tema, verifica-se que as assertivas de alta importância são aquelas que equacionam a originalidade com o ineditismo. Os resultados dessa etapa da pesquisa de campo corroboram os resultados das primeiras etapas, onde o significado de originalidade como ineditismo já havia sido estabelecido pelos entrevistados.

No grupo das assertivas com importância moderada encontra-se um grande leque de concepções citadas na literatura como interpretações correntes de originalidade (PHIPLIPS; PUGH, 2000). Por fim, seis assertivas foram consideradas pouco importantes para definição de originalidade, sendo a assertiva apontada com menor importância: “realização de um trabalho determinado pelo orientador como original”. A análise desses dados sugere que a amostra pesquisada compreende originalidade prioritariamente sob uma ótica conservadora. De forma complementar e em consonância com literatura (ASTI VERA apud SALOMON, 2001), o significado etimológico de originalidade (A61) não se encontra entre o grupo das assertivas com alto grau de importância.

A análise global da homogeneidade das respostas indica que há grande variabilidade na atribuição de importância às assertivas, o que se comprova pelo elevado percentual de assertivas com homogeneidade média (48%) e baixa (48%) (Tabela 18). Particularmente no que diz respeito à homogeneidade baixa, observou-se valores muito significativos. Por exemplo, as assertivas 70 e 73 tiveram um índice de dissenso com relação à sua importância maior do que 70%.

Homogeneidade	Percentual (%)
Alta	4%
Média	48%
Baixa	48%
Total	100%

**Tabela 18: Distribuição do grau de homogeneidade nos itens considerados para a interpretação de originalidade**

Os resultados referentes aos significados atribuídos à originalidade e o alto grau de heterogeneidade nas respostas dos professores reforçam empiricamente a polissemia do termo e o seu uso com diferentes significados no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Desta forma encerram-se as análises do questionário submetido aos professores do PPGE/UFSC.

### **8.3.12 Considerações finais**

A análise do questionário revelou que há grande diversidade de critérios prescritos para avaliar uma tese ou uma dissertação, uma vez que todas as assertivas sugeridas foram consideradas importantes para ambos trabalhos.

Verificou-se uma variação no nível de importância e no consenso do grau de importância às assertivas, tanto para a dissertação quanto para a tese. No entanto, não foi possível estabelecer discriminações mais efetivas, uma vez que os resultados indicaram diferenças muito pequenas, a um nível de centésimos, nos graus de importância. Desse fato decorre o alto grau de homogeneidade obtido nessas respostas. Para valores tão altos de importância, não há grandes discrepâncias em sua prescrição. Assim, considerando uma análise mais qualitativa das informações estatísticas, conclui-se que houve variedade na priorização e no consenso dos critérios prescritos.

Embora os critérios para avaliar teses e dissertações sejam os mesmos, o nível de exigência atribuído a eles muda conforme o nível de formação. Os examinadores demonstram esse fato ao indicarem graus de importância diferentes às mesmas assertivas quando prescritas ao mestrado ou ao doutorado.

De maneira geral, observou-se das falas dos professores entrevistados uma relação com os resultados anteriormente averiguados na literatura investigada. Embora enfatizando a análise holística, os professores demonstram observar objetivamente certos critérios e seguir um procedimento sistemático para avaliar as teses e dissertações. Embora haja grande variabilidade em sua prescrição.

Dentre os critérios mais citados, coincidem 1) *objetivos* e 2) *conclusões*, como os mais importantes para avaliação tanto de teses quanto de dissertações. Na seqüência, para avaliar uma tese priorizam-se os critérios: 3) *originalidade/ineditismo*, 4) *contribuição*, 5)



*revisão bibliográfica/fundamentação teórica, 6) análise crítica, 7) problema, 8) resultados, 9) método de discussão e 10) escopo e grau de profundidade.*

Para a avaliação de dissertações foram indicados como prioritários os critérios: 3) estrutura metodológica, 4) *problema*, 5) *resultados*, 6) *conteúdo*, 7) *estrutura redacional correta e lógica*, 8) *utilização correta de instrumental teórico numa aplicação prática*, 9) *revisão bibliográfica/fundamentação teórica*, 10) *escopo e profundidade*, 11) *método de discussão*, 12) *viabilidade* e 13) *análise crítica*.

## 9. CONCLUSÕES

A qualidade dos cursos de mestrado e doutorado tem sido tradicionalmente avaliada por um conjunto de critérios, sendo a qualidade das dissertações e teses defendidas pelo seu corpo discente um desses critérios. Dentro desse contexto, a realização desta pesquisa teve como motivação principal a busca da compreensão do que é designado como uma tese ou uma dissertação de qualidade.

O primeiro desafio encontrado relacionou-se à interpretação ao significado de qualidade, em função do caráter polissêmico do termo e da peculiaridade de sua avaliação ser dependente da ótica do avaliador. Essas duas características perpetuam-se ao se analisar o processo de avaliação dos graus de mestrado e de doutorado e de seus trabalhos de conclusão, respectivamente a dissertação e a tese.

A avaliação de grau é o procedimento que serve para resguardar os padrões para a qualificação dos referidos cursos e é compreendida pela análise prévia do trabalho pelo examinador e, especificamente no Brasil, pela defesa pública desse trabalho perante a banca examinadora. Nessa pesquisa identificou-se diversos estudos que enfatizam a ausência de normas e critérios comuns e transparentes para realizá-la, revelando um quadro de avaliação confuso e desordenado nas universidades nacionais e estrangeiras.

Essa ausência de critérios e normas está basicamente relacionada à subjetividade intrínseca ao processo de avaliação de tais cursos, que gozam de longa tradição e onde, supostamente, os avaliadores, por já terem passado pelo crivo de sua própria avaliação, ‘sabem’ o que e como devem avaliar. No entanto, a inexistência de um substrato comum de critérios explícitos permite questionamentos sobre a qualidade das teses e dissertações avaliadas, estabelecendo-se um quadro no qual o resultado do processo de avaliação carece de sustentabilidade.

Ao buscar-se identificar e estabelecer critérios para a avaliação, depara-se com o atual questionamento dos propósitos de mestrados e de doutorados que têm sido tema de discussões de governos e de debates em instituições acadêmicas e de financiamento, em especial na comunidade internacional - no Brasil tais debates ainda são recentes. As principais razões dessas discussões são o aumento da demanda por cursos de pós-

graduação e por conhecimento continuado associados à garantia de manutenção da qualidade de tais cursos. Outros questionamentos averiguados na literatura referem-se ao dilema enfrentado por avaliadores em decidir o que está sendo avaliado efetivamente, se o processo (a formação do aluno como um todo) ou somente o produto (a tese ou a dissertação, exclusivamente), associada a escolha, interpretação e prioridade atribuída aos possíveis critérios utilizados para avaliar.

Diante deste panorama, esta tese teve como objetivo principal avançar o conhecimento científico sobre os processos de avaliação de graus de mestrado e de doutorado, por meio do levantamento do estado da arte do tema e da realização de um estudo teórico empírico no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

As proposições inicialmente desenvolvidas com base na literatura foram três: 1) há multiplicidade de interpretações sobre os propósitos de mestrados e doutorados formalmente estabelecidos e tais interpretações estão apoiadas em critérios pessoais e/ou subjetivos; 2) há variedade nos critérios prescritos para avaliar teses e dissertações; e 3) há diversidade na priorização e no consenso dos critérios prescritos.

Para alcançar o objetivo da tese, iniciou-se o estudo com o resgate das principais abordagens teórico-empíricas referentes a: 1) pós-graduação *stricto sensu*, com foco em sua definição e propósitos; 2) nomenclatura de teses e dissertações e suas definições formais; 3) critérios de avaliação de teses e dissertações, especialmente a originalidade, contribuição ao conhecimento, a importância e a viabilidade; e 3) exame de grau, especificamente no que diz respeito aos propósitos da defesa pública, aos critérios utilizados para avaliação, à questão do consenso na utilização dos critérios e à homogeneidade no julgamento final.

Na segunda parte do trabalho e, a partir do levantamento teórico, iniciou-se a coleta dos dados empíricos, para identificação dos critérios utilizados em avaliações de grau de mestrados e de doutorados na Engenharia de Produção da UFSC. . Em termos metodológicos, a coleta e a análise dos dados foram realizadas em três etapas, sendo pautadas pela combinação de abordagens qualitativas (entrevistas em profundidade) e quantitativas (questionário). A amostra final foi composta por trinta e oito professores do PPGEP/UFSC (quatorze nas duas primeiras etapas e vinte e quatro na terceira etapa).

A teorização sobre a qualidade e os critérios de avaliação de teses e de dissertações se fortalece com os resultados desse trabalho, que contribuem para a diminuição do hiato teórico atualmente existente na literatura especializada. Especificamente, elucidaram-se os elementos mais importantes, na percepção dos professores pesquisados, para: 1) a compreensão dos propósitos de doutorados e de mestrados; 2) a identificação dos propósitos das defesas de doutorado e de mestrado; e 3) a clarificação dos critérios prescritos para a avaliação de teses e de dissertações. Os resultados desse trabalho demonstram que existe um relativo consenso entre os professores relacionado ao que é considerado relevante para a definição das questões de pesquisa. Por exemplo, identificou-se um grande consenso referente a quais devem ser os propósitos de um doutorado (ex. formar um pesquisador, desenvolver a habilidade para produzir novos conhecimentos e desenvolvimento de uma postura crítica). Houve consenso também no que diz respeito ao propósito da defesa da tese, identificada como um momento de confrontação, no qual o candidato deverá mostrar suas habilidades para argumentar e contrapor críticas, seguindo o rigor acadêmico.

De forma complementar, elucidou-se uma variedade de critérios considerados importantes e utilizados para a avaliação de uma tese (como definição clara dos objetivos, originalidade, contribuição ao conhecimento, entre outros). Esses resultados sugerem que professores de uma mesma área de conhecimento e, mais especificamente, de um mesmo programa de pós-graduação, podem divergir sobre quais critérios utilizar e, em especial, sobre quais critérios priorizar para avaliação de teses e dissertações.

Uma possível interpretação para tais resultados está relacionada com a hipótese de que muitos dos examinadores pesquisados podem ter afirmado usar certos critérios que, na realidade, não utilizam, ou usá-los com diferentes interpretações. Nesse sentido, torna-se plausível que o indivíduo, quando colocado na situação de expressar os critérios que utiliza para avaliar, consciente ou inconscientemente, a buscar a proteção de sua auto-imagem ou a legitimação em relação a seus pares. O indivíduo pode, alternativamente, engajar-se em um processo de idealização, respondendo mais o que ele acha que deveria fazer ou aquilo que entende ser o que se espera ouvir (BERTERO et al., 1998).

Além da contribuição para a ciência, os resultados desta pesquisa podem ser utilizados para ampliar o conhecimento sobre os critérios considerados importantes para avaliações dos graus de mestrado e de doutorado dentro do programa em que foi realizado. Eles também fornecem insights a todos que buscam um maior grau de entendimento do tema, mesmo que um apoio efetivo para alunos, orientadores e examinadores ainda seja inadequado enquanto a confusão e a diversidade permanecer.

Dentro deste contexto, e mantendo-se em mente a subjetividade associada à avaliação, pode-se propor algumas considerações para os alunos, orientadores e examinadores de mestrados e doutorados:

**Estudantes:** de modo geral os examinadores tem uma visão holística do trabalho. Eles ‘sabem’ o que eles buscam em uma tese ou dissertação para avaliá-las, mesmo que expressar criteriosamente tais características tenha se mostrado uma dificuldade. No entanto, ao considerar os resultados dos critérios indicados na pesquisa empírica, percebe-se que os examinadores priorizam a verificação, no trabalho escrito, se o candidato realmente faz o que diz que vai fazer, ou explica como e porque mudanças ocorreram. Eles explicitam claramente a importância que atribuem à verificação da ligação entre o capítulo de introdução, onde o aluno deve demonstrar o que pretende fazer e as conclusões, onde essas as intenções devem estar demonstradas.

**Orientadores:** os examinadores revelaram claramente a responsabilidade do orientador com a qualidade da tese ou dissertação. Embora conscientes que o candidato possa negligenciar os conselhos de seu orientador, eles ainda atribuem a maior responsabilidade pelo resultado final do trabalho ao orientador. Portanto, cabe ao orientador dar as principais diretrizes de um trabalho adequado ao grau que se refere. A pesquisa também revelou que a experiência como orientador tende a moldar as atitudes do examinador, tornando-os, com a vivência na prática da orientação, mais maleáveis e tolerantes como examinadores.

**Examinadores:** embora a pesquisa empírica tenha revelado consenso quanto a alguns critérios que devem ser considerados ao avaliar as teses e dissertações, de maneira geral, há uma grande variedade de critérios que podem ser utilizados, diversidade em sua prescrição e, principalmente, dificuldade em expressar quais devem efetivamente ser os

mais importantes. Assim, criar espaços para a discussão de tais questões parece ser um possível caminho para ampliar a compreensão e o consenso.

Os resultados deste trabalho revelam novas questões e desafios, gerando um amplo campo para o desenvolvimento de pesquisas. Pesquisadores poderão realizar os seguintes estudos relacionados ao escopo desta tese:

- Efetuar pesquisa similar e comparar os resultados com outros Programas de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e também com cursos de outras áreas do conhecimento, de modo a intensificar o mapeamento da questão de pesquisa;
- Utilizar a metodologia desenvolvida neste trabalho para a clarificação e a sistematização dos propósitos e dos critérios utilizados para a avaliação de cursos e de projetos de pesquisa, na medida em que essas áreas também se caracterizam pela polarização de perspectivas e pela ambigüidade na utilização de critérios de avaliação;
- Determinar os propósitos de mestrados e doutorados e os critérios mais objetivos para a avaliação de seus resultados; e
- Elucidar os significados atribuídos pelos professores aos critérios de avaliação de tese e de dissertação identificados neste trabalho como os mais importantes para a amostra pesquisada. Critérios como originalidade e contribuição ao conhecimento, por exemplo, conquanto característicos da tese, são termos ambíguos em termos semânticos. Essa ambigüidade foi identificada neste trabalho por meio da explicitação de direções interpretativas distintas e simultâneas para os termos originalidade e contribuição ao conhecimento, pelo mesmo ou por diferentes professores. O estudo aprofundado do significado lingüístico desses termos tem o potencial de aumentar a compreensão e diminuir a excessiva subjetividade no seu uso para fins de avaliação. Compreende-se que esse aprofundamento teórico não tem o objetivo de eliminar, de forma idealística, a subjetividade que envolve o processo de avaliação, mas o de ampliar a compreensão e a homogeneização da prescrição de seus critérios.

## 9.1 Delimitações e limitações da pesquisa

Com relação à investigação teórica, vários temas correlatos ao assunto foram tratados marginalmente. Temas como ciência, tipos de conhecimento; métodos de pesquisas e produção científica, embora fundamentais à análise dos objetivos da pós-graduação stricto sensu, não puderam ser amplamente abordados em função da profundidade e complexidade a eles associadas, o que tornaria esse trabalho deveras extenso. Porém, considera-se que sejam fundamentais maiores pesquisas abrangendo esses temas no contexto da pós-graduação e em especial, na correlação entre o estabelecimento de critérios para avaliação e o objetivo das teses e dissertações.

No que diz respeito às delimitações e limitações de pesquisa empírica, foram tomadas algumas decisões metodológicas no decorrer deste estudo que podem ser objeto de controvérsia teórica. Primeiro, por uma questão de foco ao objetivo geral desta tese, alguns tópicos abordados na primeira etapa de entrevistas não foram explorados mais detalhadamente nas demais etapas da pesquisa de campo. Segundo, o instrumento para coleta de dados quantitativos utilizado nesta tese foi delineado pela pesquisadora em função da inexistência de instrumentos validados para esse fim. Apesar de todas as recomendações da literatura especializada terem sido seguidas para o seu delineamento, o instrumento não necessariamente possui os requisitos de validade e confiabilidade exigidos de um instrumento de pesquisa destinado a medir constructos. Terceiro, os resultados alcançados nesta tese podem ser generalizados para a população do PPGEP/UFSC, uma vez que, de acordo com Yin (1989), pesquisas predominantemente qualitativas geram generalização analítica e não estatística.

## 10.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEODATO, J. M. **Bases para uma metodologia da pesquisa em direito**. Disponível na Internet

[http://www.acao.org.br/ass\\_juridicos/direito\\_tipos/ensino\\_juridico/bases\\_para\\_metodologia.html](http://www.acao.org.br/ass_juridicos/direito_tipos/ensino_juridico/bases_para_metodologia.html) Acesso em: novembro de 2003.

AURÉLIO. Novo Aurélio - Dicionário de Língua Portuguesa. Disponível na Internet <www2.uol.com.br/aurelio.com.br>

BALLARD, B. Contexts of judgment: analysis of some assumptions identified in examiners' reports on 62 successful PhD theses. **Conference on quality in postgraduate research – is it happening?** Adelaide, 18-19 April, 1996.

BEAUD, M. **Arte da tese**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BERTERO, C. M.; CALDAS, M. P.; WOOD JR, T. **Critérios de avaliação de produção científica em administração no Brasil**. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. Relatório n. 20/1998.

BEVILACQUA, L.; GUTIERREZ, R. H.; BEVILACQUA, H. Formação de pessoal pós-graduado e pesquisa no Brasil. In: CAPES. **Discussão da pós-graduação brasileira - 1996**. Brasília, 1996. Cap. 11, p. 127-138.

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos?. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002. p. 165-185.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002.

BRASIL. **Parecer nº 977/65, CESu** Disponível em: <www.cpes.gov.br/Documentos/Legislação/Parecer\_CESU\_977\_1965.pdf> Acesso em: 01/10/2003.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade** São Paulo: UNESP/Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1994.

CARNEIRO JR. **O estado atual e potencialidades do ensino de pós-graduação e da pesquisa em engenharia no Brasil**. FGV, Rio de Janeiro, 1993. Disponível na Internet <www.schwartzman.org.br/simon/scipol/engenharia.pdf> Acesso em: Agosto 2003.



CLARK, B. (Ed.). **The research foundation for graduate education**. Los Angeles: University of California Press, 1993.

**COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS**. Disponível na internet <<http://www.cgsnet.org/>> Acesso em Maio 2003.

CRESWELL, J. **Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

DENICOLO, P. Assenging the PhD: a constructive view of criteria. **Quality assurance in education**, v. 11, n. 2, p. 84-91, 2003.

DENZIN, N. The arts and politics of interpretation. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 500-515,

DIAS LOPES, F. **Elementos para um modelo integrado de planejamento e avaliação institucional na universidade**. 1994. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. A experiência da UNICAMP: condições, princípios e processos. Campinas. **Anais do I seminário Brasileiro sobre avaliação universitária**, 1995.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FÁVERO, O. **Reavaliando as avaliações da CAPEs**. 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/aval1.doc>> Acesso em: 20/07/2003.

FENSTERSEIFER, J. E. O imbróglio dos "fora de sede". **INFOCAPES**, Brasília, v. 9., n. 4, p. 117-121, out-dez 2001.

FRAME, I. A.; ALLEN, L. A Flexible approach to PhD research training. **Quality assurance in education**, v. 12, n. 2, p. 98-103, 2002.

FREITAS, M. E. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002. p. 215-226.

GAZOLLA, A. L. A. Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira. In: CAPES. **Discussão da pós-graduação Brasileira - 1996**. Brasília, 1996, p. 93-100.

GHIRALDELLI JR. P. Treze "teses" sobre pós-graduação no Brasil em filosofia, ciências sociais e educação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002, p. 301-327.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 2a ed. Campinas: Alínea, 2001.

GUIMARÃES, R.; CARUSO, N. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação. In: CAPES, **Discussão da pós-graduação brasileira - 1996**. Brasília, 1996, p. 117-126.

HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002, p. 371-382.

HANSFORD, B.; MAXWELL, T. A masters degree program: structural components and examiners' comments. **Higher educations research and development**, v. 12, p. 171-187, 1993.

HOLBROOK, A. P.; BOURKE, S. F.; LOVAT, T. J.; ANDERSON, L. W. **Examining the quality of doctoral research**, 2002. Disponível em: <<http://edtech.connect.msu.edu/Serchaera2002/viewproposaltext.asp?propID=2165>> Acesso em: 27/08/2003.

JOHNSTON, S. Examining the examiners: an analysis of examiners' reports on doctoral theses. **Studies in higher education**, v. 22, n. 3, p. 333-348, Oct 1997.

JOHNSTON, S. Postgraduate supervision in education: an overview of the literature. In: HOLBROOK, A.; JOHNSTON, S. (Eds.). **Supervision of postgraduate research in education**. nº 5.ed.: AARE, 1999.

JOWNER, R. W. The selection for external examiners for research degrees. **Quality assurance in education**, v. 11, n. 2, p. 122-126, 2003.

KRIEGER, E. M.. Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas. In: **Discussão da pós-graduação brasileira**. vol. 1, p. 17-18, Brasília, Setembro 1996.

KUHN T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva SA, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LATONA, K.; BROWNE, M. Factors associated with completion of research higher degrees. **Higher education series**, Report nº 37, p. 8, Maio 2001.

LILJEGREN, D. The PhD in 2005 and ensuring the quality of the postgraduate experience. **Quality in postgraduate research: managing the new agenda**. Adelaide: The University of Adelaide, 1998. p. 53-56. Disponível em <<http://www.canberra.edu.au/celts/QPR/1998/Liljgren1998.pdf>>. Acesso em: 04/10/2003.

LOVAT, T. J. 'Ways of knowing': how examiners position themselves in relation to the doctoral theses. In: Aera Annual Metting, New Orleans. 2002. Disponível em <<http://edtech.connect.msu.edu/Searchaera2002/searchsessions.asp?sessID=878>>. Acesso em: 27/08/2003.

LOVAT, T., HOLBROOK, A.; HAZEL, G. **What qualities are rare in examiners reports?** 2001. Disponível em: <[www.aare.edu.au/01pap/lov01589.htm](http://www.aare.edu.au/01pap/lov01589.htm)> Acesso em: 27/08/2003.

MACHADO, ANA M. N. A relação entre autoria e orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002, p. 45-66.

MADSEN, D. **Successful dissertations and theses**. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

MARCHINI, J. S.; LEITE, J. P.; VELASCO, I. Avaliação da pós-graduação da CAPES: homogenia ou heterogenia? **INFOCAPES**, Brasília, v. 9, n. 4, p. 5-14, out-dez 2001.

MARQUES, M. O. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação (Org.). **A Bússola do Escrever: Desafios e Estratégias na Orientação de Teses e Dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002. p. 227-234.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briket de Lemos, 1998.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

**MERRIAM-WEBSTER ONLINE DICTIONARY**. Disponível na Internet <[www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?underlie](http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?underlie)>

MONTEIRO, L. A. S. **A influência da aposentadoria docente na qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Santa Catarina** Florianópolis, 1996. 141 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

MORAES, M. C. M. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002, p. 187-214.

MORLEY, L. L.; DAVID, M. Quality and equality in British PhD assessment. **Quality assurance in education**, v. 11, n. 2, p. 63-71, 2003.

MOURA CASTRO, C. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002, p. 109-134.

MULLINS, G.; KILEY, M. 'It's a PhD, not a Nobel prize': how experienced examiners assess research theses. **Studies in higher education**, v. 27, n. 4, p. 369-386, 2002.

- NELSON, H. The gatekeepers: examining the examiners. **Australian historical association bulletin**, n. 68, p. 12-27, 1991.
- NIEDERAUER, C. A. P. **Ethos: um modelo para medir a produtividade relativa de pesquisadores baseado em data envelopment analysis**. 2002. 159f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- OLIVEIRA, S. L. O. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. 2a ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- PARRY, D.; HAYDE, M. **Supervising higher degree research students**. Canberra: Australian Government Publishing Services, 1994.
- PASQUALI, Luiz. Testes referentes a constructo: teoria e modelo de construção. In: PASQUALI, Luiz (ed.). **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM/IBAP, 1999.
- PHILLIPS, E. M.; PUGH, D. S. **How to get a PhD** (3 rd. ed.). Buckingham: Open University Press, 2000.
- POLE, C. Technicians and scholars in pursuit of the PhD: some reflections on doctoral study. **Research papers in education**, v. 15, n. 1, p. 95-111, 2000.
- POWELL, S.; GREEN, H. Research Degree Examining: quality issues of principle and practice. **Quality assurance in education**, v. 11, n. 2, p. 55-63, 2003.
- POWELL, S.; MCCAULEY, C. Research degree examining - common principles and divergent practices. **Quality assurance in education**, v. 12, n. 2, p. 104-115, 2002.
- POWELL, S.; MCCAULEY, C. The Process of examining research degrees: some issues of quality. **Quality assurance in education**, v. 11, n. 2, p. 10, p. 73-83, 2003.
- PRATA, M. **Uma tese é uma tese**. O Estado de São Paulo, 07/10/1998. São Paulo.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalhos científicos**. Porto Alegre: Sulina, 1980.
- SAMPAIO, H.; VELLOSO, J. Formação de mestres (e doutores): contribuições para as atividades profissionais. In: VELLOSO, J. (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: CAPES, 2002. p. 419-437.
- SAVIANI, D. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo:

UFSC e Cortez, 2002, p. 135-164.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002, p. 67-87.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**, São Paulo: Cortez, 2000.

SIMPKINS, W.S. The way examiners assess critical thinking in educational administration theses. **Journal of educational administration**, v. 25, n. 2, p. 248-268, 1987.

SNOW, C.; THOMAS, J. Field research methods in strategic management: contributions to theory building and testing. **Journal of Management Studies**, v. 31, n. 4, p. 457-480, 1994.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. **Using Multivariate Statistics**. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

TARGINO, M.G; GARCIA, J.R. Ciência Brasileira na Base de Dados do Institute for Scientific Information (ISI). **Ciência da Informação**, v.29, n.1, p.103-117, jan/abr.2000.

**The British Academy Portal**. Disponível na Internet:  
<http://www.britac.ac.uk/portal/>. Acesso em Dezembro 2001.

TINKLER, P.; JACKSON, C. Examining the doctorate: institutional policy and the PhD examination process in the UK. **Studies in higher education**, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2000.

TINKLER, P.; JACKSON, C. **Learning to be examined: the British PhD examination process**. 8<sup>th</sup> International Literacy and Education Research Network Conference on Learning, 4-8 July, 2001.

TRAFFORD, V. Questions in doctoral vivas: views from the inside. **Quality assurance in education**, v. 11, n. 2, p. 114-122, 2003.

TRIGUEIRO, M. **Indicadores de qualidade na Universidade: um desafio para a avaliação institucional**. São Paulo, 1994 (mimeo).

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**. Conselho Universitário. Resolução nº 10, 1997. Disponível na Internet: <http://www.ppgep.ufsc.br/2a.htm> Acesso em: Outubro 2002.

VAN MAANEN, J. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: MAANEN, J. V. **Qualitative Methodology**. Beverly Hills: Sage, 1983.

VELHO, L. **Uma nova visão para a pós-graduação? O debate nos Estados Unidos e Europa** Disponível em:  
<<http://www.comciencia.br/reportagens/universidade/uni11.shtml>> Acesso em: 12 maio

2003.

VELLOSO, J.(Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país.** Brasília: CAPES/UNESCO, v. 1, 2002.

VELLOSO, J.; VELHO, L. **Mestrandos e doutorandos no país - trajetórias de formação.** Brasília: CAPES, 2001.

WALLACE, S. Figuratively speaking: six accounts of the PhD viva. **Quality assurance in education**, v. 11, n. 2, p. 99-107, 2003.

WARDE, M. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002, p. 235-254.

WARDE, M. Diário de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e texto.** Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo e Passo Fundo: Plexus e EDIUPF, 1997, v.II.

WINTER, R.; GRIFFITHS, M.; GREEN, K. The ' academic' qualities of practice: what are the criteria for a practice-based PhD? **Studies in higher education**, v. 25, n. 1, p. 25-37, 2000.

WRIGHT, T.; COCHRANE, R. Factors influencing successful submission of PhD theses. **Studies in higher education**, v. 25, n. 2, p. 182-195, 2000.

YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Method.** California: Newbury Park, 1989.

ZAPELINI, W. B. **Um modelo de avaliação de programas de pós-graduação baseado no benchmarking de competências organizacionais: estudo de caso nas engenharias da UFSC.** 2002. 237 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

ZILBERMANN, R. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002, p. 329-335.

## 11.BIBLIOGRAFIA

CRYER, P.; MERTENS, P. The PhD examination: support and training for supervisors and examiners. **Quality assurance in education**, v. 11, n. 2, p. 92-97, 2003.

DONCASTER, K.; LESTER, S. Capability and its Development. **Studies in higher education**, v. 27, n. 1, p. 91-101, 2002.

GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis e São Paulo: UFSC e Cortez, 2002, p. 255-296.

GATTI, B. A. **Formação de professores a distância: critérios de qualidade**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadt1b.htm>> Acesso em: 24 julho 2003.

GRABBE, L. L. The trials of being a PhD external examiner. **Quality assurance in education**, v. 11, n. 2, p. 128-133, 2003.

JAHN, R. G.; DUNNE, B. J. **Science of the subjective**. Disponível em: <[www.scientificexploration.org/jse/articles/jahn1/1.html](http://www.scientificexploration.org/jse/articles/jahn1/1.html)> Acesso em: 01/09/2003.

JOHNSON, C. F.; GOLOMSKI, W. A. F. Quality concepts in education. **The TQM magazine**, v. 11, n. 6, p. 467-473, 1999.

MEYER, J. H. F. **An overview of the development and application of the reflections on learning inventory (RoLI)**. Disponível em: <[www.dur.ac.uk/j.h.f.meyer/RoLIorigens.doc](http://www.dur.ac.uk/j.h.f.meyer/RoLIorigens.doc)> Acesso em: 31/07/2003.

QAA FOR HE. **Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education: Postgraduate Research Programs**. Disponível em: <[www.qaa.ac.uk/public/cap/codesofpractice.htm](http://www.qaa.ac.uk/public/cap/codesofpractice.htm)> Acesso em: 02/09/2003.

SANTOS, B.V. DE S. **Um discurso sobre as ciências** 12<sup>a</sup> ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, I. **A instituição da cientificidade: análise institucional e sócio-poética das relações entre orientadores e orientandos de pesquisa em enfermagem**. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Federal do Rio de Janeiro . Rio de Janeiro, 1997.

SCHWARTZMAN, S.; DURHAN, E. **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: EDUSP, 1992.

SRIKANTHAN, G.; DALRYMPLE, J. Developing alternative perspectives for quality in higher education. **The international journal of educational management** , v. 17, n. 3, p. 126-136, 2003.

TINKLER, P.; JACKSON, C. In the dark? Preparing for the PhD viva. **Quality assurance in education**, v. 10, n. 2, p. 86-97, 2002.

WISKER, G.; ROBINSON, G. Getting there in the end: contributions to the achievement of the PhD. In: KCKINLEY; GAMULIN, S. **Quality in postgraduate research: integrating perspectives**. University of Canberra: CELTS, 2002. p. 15 pp. 152-166.  
<http://www.canberra.edu.au/celts/QPR/2002/Wisker2002.doc.pdf>. Acesso em: 27 julho 2003.

ZHAO, F. **Postgraduate research supervision: a process of knowledge management**. Disponível em: <<http://ultibase.rmit.edu.au/index.htm>> Acesso em: 11 jun 2003.



## **12.APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE**

## ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE

***Enfoque: Geral***

- De maneira geral, qual o objetivo de um curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)?
- Na sua opinião, quais são os fatores que devem ser analisados para averiguar a qualidade destes cursos na formação de seus alunos? (p.ex. obrigatoriedade de disciplinas, prática da pesquisa, vivência acadêmica, orientação, monografia)
- Qual é a diferença entre o mestrado e o doutorado?

***Enfoque: Geral - Mestrado***

- O que é o mestrado (como você o define? Qual é o seu propósito/ seu objetivo)?
- Quais as habilidades que um mestre deve ter?
- O que é a dissertação de mestrado (qual sua função)?

***Enfoque: Geral - Doutorado***

- O que é o doutorado (como você o define? Qual é o seu propósito/ seu objetivo)?
- Quais as habilidades que um doutor deve ter?
- O que é a tese de doutorado (qual sua função)?

***Enfoque: Durante a formação:***

- Pensando como orientador: (reforçar as respostas pessoais!)
  - De que forma você determina se um tema de pesquisa tem condições de se transformar em uma dissertação ou tese? Você tem critérios já estabelecidos para isso?
  - Que critérios você utiliza para decidir se o trabalho de seu aluno está pronto para ser defendido?
  - Quais são as maiores dificuldades expressas pelos alunos durante o curso?
  - Quais os fatores que você considera que contribuem para o sucesso destes cursos?
  - Para você, qual deve ser a duração do mestrado e do doutorado? Por quê?

- Qual que é o seu papel como orientador durante o desenvolvimento do trabalho e na defesa
- Você acha que deveria existir algum tipo de treinamento para orientadores? De que forma?
- Quanto ao exame de qualificação:
  - O que é, qual o seu objetivo?
  - O que você considera que dever ser avaliado neste exame?
  - Quando ele deveria ser realizado? E por quê?

***Enfoque: Defesa do trabalho.***

- Quanto à formação da banca examinadora de defesa :
  - Na sua opinião, quem deve escolher os membros da banca?
  - Hoje, quem escolhe e quais são os critérios adotados para esta escolha?
  - Qual sua opinião sobre este procedimento (tal como afirma ser feito)?
  - Como você acha que ele deveria ser realizado? (Deveriam existir diretrizes explícitas para orientar estas escolhas?)
  - Quanto à deliberação da banca: o que é, qual é o objetivo, como concluem.
- Pensando como examinador:<sup>126</sup>
  - Com relação à monografia (trabalho escrito):
    - ♣ Quais são os critérios que você adota para avaliar o trabalho?
    - ♣ O que significam estes critérios (cada um deles)?
    - ♣ Na sua opinião, estes são os critérios que devem ser analisados para avaliar a qualidade de um trabalho?
  - ♣ Com relação à defesa:
    - Na sua opinião, o que está sendo avaliado na defesa?
      - ♣ o produto – o trabalho escrito?
      - ♣ o desenvolvimento do aluno como pesquisador?
    - O que você considera importante avaliar?

---

<sup>126</sup> Será destacada para o entrevistado as duas fases do exame: a leitura prévia do trabalho e a defesa.

- ♣ Domínio do assunto, capacidade de expressão, apresentação formal, crescimento pessoal...
- A defesa pode mudar sua opinião em relação a sua avaliação prévia do trabalho escrito?
- Na sua opinião, qual a importância da defesa pública?
- Você considera que poderia existir outro modelo de avaliação? Por quê?
- Você considera que seria útil existir um guia de referência dos requisitos mínimos necessário para avaliar a qualidade de um trabalho e desta forma homogeneizar mais o processo?

**13.APÊNDICE B – SÍNTESE DOS CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO  
CITADOS PELOS PROFESSORES NA PRIMEIRA ETAPA DAS  
ENTREVISTAS**

## **Síntese dos critérios de avaliação apontados pelos professores na primeira etapa de entrevistas**

- Estrutura redacional coerente e lógica (começo, meio e fim)
- Bibliografia atualizada e relevante
- Relevância e contribuição
- Definição e importância do problema
- Resultados
- Conclusão
- Originalidade: não ter sido feito em outro lugar; não ser apenas uma pequena mudança para algo que alguém já propôs anteriormente
- Quantidade de trabalho substancial para compreender a linguagem e demonstrar o conhecimento da área adquirido com a pesquisa.
- Definição de objetivos
- Confronto do problema com a bibliografia
- Problema proposto ter solução viável
- Demonstração de como o problema pode ser solucionado
- Apresentação da solução do problema.
- Ineditismo
- Conteúdo expresso por um trabalho bem feito
- Ineditismo determinado pela contribuição ao (conhecimento) Estado da Arte da área.
- Escopo e grau de profundidade esperada em cada nível (a forma de chegar lá)
- O orientador
- Referências bibliográficas devem exprimir um conhecimento básico da área
- Contribuição associada à inclusão de referências bibliográficas não esperadas (novas) (tese)
- Conclusão efetiva
- Método de discussão
- Orientador e estilo de orientação

- Coerência na apresentação dos princípios do método científico: demarcação do objeto, objetivos, problema, fundamentação, metodologia e resultados.
- Contribuição efetiva (tese) associada ao levantamento bibliográfico, que demonstra que o que está sendo proposto é novo em relação ao que já existe.
- Forma – as regras básicas de apresentação de trabalhos acadêmicos (títulos, figuras e explicitação dos créditos aos autores utilizados)
- Estrutura do trabalho
- Conteúdo: o que vai ser feito, como será feito e quais as conclusões
- Precisão e clareza na apresentação do conteúdo
- Fundamentação teórica
- Análise crítica (tese)
- Uso de referências da produção local (do programa ou da instituição nos quais o trabalho está sendo produzido)
- Uso adequado de conceitos
- Análise holística do processo de avaliação
- Metodologia bem escrita: apresentação coerente das partes constituintes do trabalho (problemática, problema, objetivos, ...)
- Introdução, problema, objetivos
- Presença dos elementos constituintes básicos dos capítulos do trabalho
- Fundamentação teórica consistente com a problemática e atualizada (não apenas no sentido de novas referências, mas de novas leituras das referências)
- Modelagem ou abstração do problema de forma equilibrada e consistente
- Consistência na apresentação dos resultados obtidos pela pesquisa
- Conclusão que deve ser de todo o trabalho, não apenas dos resultados da solução proposta para o problema.

## **14. APÊNDICE C – ASSERTIVAS UTILIZADAS COMO ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA A ETAPA DE REFINAMENTO**



## **TESE**

Alguns professores UFSC afirmam que uma **tese** é um trabalho:

Na sua opinião, ...

- Original, não trivial e uma contribuição;
- Inédito;
- Que deve estar metodologicamente claro, onde o aluno mostra o que ele se propõe a fazer e o que ele fez;
- Que visa a produção de conhecimentos teóricos tendo como visão um retorno à sociedade;
- Um processo de contribuição científica, ou seja, uma intervenção a partir de uma investigação já realizada ou conhecida, em que se propõe a alteração ou a mudança de algo;
- Aprendizagem do processo de fazer pesquisa, ou seja, ao final do processo o aluno ter autoconfiança para repetir o processo em outra área.

## **DISSERTAÇÃO**

Alguns professores UFSC afirmam que a dissertação é um documento que:

- Não precisa ser inédito;
- É a aplicação prática de uma teoria já aplicada;
- Pode-se repetir uma experiência, desde que se tenha domínio da teoria e do problema investigado;
- O objetivo não é a inovação, é formar o aluno em um procedimento de como deve sistematizar a produção do conhecimento;
- Deve estar atualizada, metodologicamente correta, sem necessidade de criticidade.

## **PROPÓSITO DE UM DOUTORADO**

Alguns professores UFSC afirmam que o objetivo de um doutorado é:

- Formar um pesquisador. O propósito é a formação do aluno;
- Ensinar a pesquisar em assuntos de ponta;
- Desenvolver a habilidade de produzir uma informação nova (usar vários métodos combinados que produza uma interpretação diferente sobre alguma coisa que já se conhece ou que ainda não se conhece);
- Ineditismo;
- Inovação, algo que vá contribuir;
- Aprender a ter postura crítica, ou seja, aprender a ser crítico.

## **PROPÓSITO DE UM MESTRADO**

Alguns professores UFSC afirmam que o objetivo de um mestrado é:

- Um processo de iniciação na pesquisa científica. Espera-se uma sistematização de algum tipo de procedimento que pudesse ter sido testado e verificado através dos princípios do método científico;
- Discorrer sobre um tema com propriedade e desenvolver uma experiência prática sobre o assunto;
- Apropriar-se do conhecimento existente, que pode levar a uma contribuição.

## **ORIENTAÇÃO**

### **( Papel do orientador:**

- Clarear para o aluno se o tema apresentado viabiliza ou não uma tese;
- Clarear para o aluno as questões metodológicas;
- Auxiliar na formação do aluno enquanto doutor;
- Um processo de troca (sinergia, afinidade);

- Dar espaço para que o aluno cresça;
- Ser pai, mãe, amigo, psicólogo;
- Entender o estado de conhecimento e expectativas do aluno;
- Entender o que os alunos sentem, o que querem expressar;
- Ajudar, provocar o aluno para que este se torne crítico.

**OBS:**

- Não há como solucionar os problemas para os alunos, pois tese é um trabalho de ponta e, neste sentido, o aluno deve saber mais que o orientador. (Muitos orientadores querem saber mais do que o aluno na tese)

**( Deveria existir algum tipo de treinamento para orientadores?**

Para que o processo de orientação seja diferente, alguns professores UFSC afirmam que deveria haver:

- Formação de grupos de alunos para discussão dos trabalhos na presença e ausência do orientador;
- Seminários de orientação. Estes seriam formados por 3 ou 4 orientadores que apontariam soluções para os problemas trazidos pelos alunos;
- Uma visão mais humanística por parte do orientador na relação com o aluno;
- Desenvolver cursos de filosofia, comportamento humano para os professores orientadores;
- Formação de orientação (curso de capacitação) para os professores. O programa deveria ser institucional;
- Critérios, procedimentos únicos para todos os cursos de pós-graduação para que a avaliação seja científica, não moral e política;
- Redefinição das disciplinas de metodologia científica na graduação;
- Cadeiras sobre epistemologia nos cursos de pós-graduação e estas serem ministradas por profissionais especializados da área;
- Orientadores sejam multiplicadores de conhecimentos básicos sobre a produção científica.

## **EXAME DE QUALIFICAÇÃO**

### **( Objetivo, finalidade:**

- Verificar se a proposta do trabalho é original, se é uma contribuição, se não é trivial;
- Verificar se o problema está definido, qual o caminho que será trilhado e como outras pessoas o trataram (pesquisa bibliográfica);
- Momento de o orientador ter uma visão, uma opinião de outros pesquisadores;
- Avaliar se o trabalho é exequível, se tem potencial para contribuir com inovação, originalidade, se o trabalho tem relevância;
- Aluno dizer o que vai fazer, como irá fazer e mostrar a fundamentação teórica;
- Avaliar se o aluno é capaz de fazer o que está propondo, se tem autoridade no que está propondo;
- Avaliar se o que o aluno está propondo tem características de originalidade, ineditismo, se metodologicamente a direção apontada está correta;
- Verificar se o aporte teórico trazido pelo aluno é adequado, suficiente.

### **( Quando o exame de qualificação deveria ser realizado:**

- 90 dias antes de defender;
- Dois anos depois de começar
- Até o final do segundo ano
- Final do primeiro ano
- De seis a oito meses da data de entrada.

## **BANCA EXAMINADORA**

### **( Quem deve escolher os membros da banca:**

- Orientador, porque conhece os professores, os que são problemáticos, àqueles que querem se mostrar, que são estrelas, que querem aparecer mais que os próprios alunos;

- Orientador, porque conhece os professores que vão querer afrontar o orientador;
- Orientador e orientando – convidar pessoas que irão contribuir, não reprovar;
- Orientador e orientando – escolher professor que não seja pedante no papel de examinador, que seja honesto com seus princípios e com seu conhecimento e que aponte falhas, contribua com o trabalho. ‘Não gosta de professor que detona, detona e no final, ‘parabéns, você está aprovado’’.

### ( **Composição da banca examinadora:**

- Que não seja uma banca de amigos, mas uma banca que irá falar o que precisa ser falado de uma forma que não ofenda, mas que seja uma contribuição. Os examinadores devem ter o compromisso de ressaltar o que vêem como incorreto. Que não seja alguém que derrame a sua sabedoria, xingue e no final, ‘para béns, está aprovado’’;
- Ter experiência em orientação, pois os que complicam mais são os novos orientadores;
- Não fazer parte da instituição;
- Colocar examinadores externos no qualificação porque este é o momento efetivo do aluno receber contribuição. Receberá contribuições de pesquisadores com visões diferentes e que trabalham em outros locais, de formas diferentes.

## **EXAMINADOR**

### ( **Critérios adotados na avaliação:**

- Estrutura, verifica se tem uma seqüência lógica, se está organizada. Verifica se há um objetivo definido e a resolução dada ao objetivo proposto;
- Apresentação, forma como foi escrito;
- Encadeamento lógico do trabalho (se o sumário está estruturado, se as referências têm embasamento, se no capítulo 1 o problema foi bem estabelecido, se o capítulo final traz soluções para o problema estipulado);

- Se há coerência entre o objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado;
- Forma (padrão, estrutura, se as citações e figuras estão referenciadas no texto e nas referências bibliográficas);
- Conteúdo (as conclusões do que se propõe a fazer, bibliografia atualizada)
- Precisão e clareza do conteúdo, do texto (se os parágrafos estão relacionados, se o texto tem uma seqüência lógica);
- Fundamentação teórica (se é suficiente, se citou produções locais, da instituição);
- Se o trabalho é original, se o aluno tem conhecimento sobre o que foi produzido na área, se tem domínio sobre a semântica da área e se é um trabalho objetivo, reduzido;
- Tenta verificar o processo de formação do aluno (pessoal, de conhecimento da área);

## **DEFESA**

### **( O que está sendo avaliado:**

- Habilidade, clareza para comunicar os resultados obtidos na pesquisa;
- Argüir o candidato para verificar o domínio e se este foi realmente o autor do trabalho (plágio);
- Poder, capacidade de síntese do candidato;
- Postura do candidato, ou seja, se é humilde, se não é arrogante, no sentido de não ouvir ninguém, de achar que sabe tudo;
- Na argüição tirar dúvidas sobre o trabalho, clarear o que o aluno fez;
- Formação da pessoa;
- Incremento, ineditismo da tese;
- Domínio, segurança sobre o assunto, segurança na apresentação.
- Forma (padrão, estrutura, se as reflexões e figuras estão referenciadas no texto e nas referências bibliográficas);

( **Como a defesa deveria ser realizada:**

- Defesas prévias, ou seja, pareceres prévios ao ato da defesa (enviar o trabalho ao membro externo da banca e este responder com um parecer se aceita ou não o trabalho, ou seja, se aprova, propõe alterações ou reprova o trabalho);
- Não existir defesa e elaboração de tese, mas a produção de um paper (resumo de 15 páginas) mostrando a originalidade e a contribuição da pesquisa.
- Defesa prévia para a banca, sem a formalidade do público e defesa pública para os amigos etc.

**15. APÊNDICE D – SÍNTESE DAS ANÁLISES REALIZADAS NAS  
DUAS PRIMEIRAS FASES DA PESQUISA DE CAMPO**



## TESE

- Tese é um trabalho inédito, original e uma contribuição.
- Tese é um trabalho não trivial.
- Uma tese deve ser exequível e os elementos desta viabilidade devem ser apresentados na metodologia.
- Tese é um trabalho que deve estar metodologicamente claro, onde o aluno mostra o que ele se propõe a fazer e o que ele fez.
- Uma tese visa a produção de conhecimentos teóricos tendo como visão um retorno à sociedade.
- Uma tese visa a produção de conhecimentos teóricos, sem necessariamente dar um retorno imediato à sociedade, pois há pesquisa aplicada e pesquisa fundamental.
- Uma tese é um processo de contribuição científica: uma intervenção a partir de uma investigação já realizada ou conhecida, onde se propõe a alteração ou a mudança de algo.
- Uma tese visa a aprendizagem do processo de fazer pesquisa: aluno adquirir autoconfiança para repetir o processo da pesquisa em outra área.
- Uma tese visa a aprendizagem do processo de fazer pesquisa: aluno deve aprender a pensar como um pesquisador, entender o que é a pesquisa, como conduzi-la, como buscar informações, como estabelecer relações entre as informações que entram.
- Uma tese deve ter uma comprovação do Estado da Arte, das áreas científicas que contemplam a tese: comprovação da originalidade e do ineditismo do trabalho através de uma bibliografia atualizada.
- Uma tese deve ser representativa na área em que se está buscando a habilitação, deve ter uma justificativa de contribuição para a área.

- Uma tese é o resultado de um processo de formação, onde o aluno através de um processo de conhecimento e aprendizagem o finaliza com a produção da tese, do documento em si.

## DISSERTAÇÃO

Alguns professores UFSC afirmam que a **dissertação** é um documento que:

- Dissertação é um documento que não precisa ser inédito.
- Dissertação é um documento que não precisa ser inédito, mas precisa ser original e não trivial. Pode não ser inédito em termos conceituais, mas não pode ser uma repetição de coisas já feitas.
- Uma dissertação contém um certo grau de ineditismo.
- Na dissertação há necessidade de criticidade, de um olhar crítico do pesquisador.
- A dissertação pode trazer criticidade, guardados os limites do que é um mestrado e um doutorado.
- Uma dissertação é a aplicação prática de uma teoria já aplicada.
- Uma dissertação pode ser a aplicação prática de uma teoria já aplicada ou um constructo teórico, uma reflexão teórica sobre uma teoria.
- Em uma dissertação pode-se repetir uma experiência, desde que se tenha domínio da teoria e do problema investigado.
- O objetivo da dissertação não é a inovação, é formar o aluno em um procedimento de como deve sistematizar a produção do conhecimento.
- O objetivo da dissertação não é a inovação, é formar o aluno em um procedimento de como deve sistematizar o procedimento de observação científica.
- O objetivo da dissertação não é a inovação, é formar o aluno em um procedimento de como deve sistematizar a produção do conhecimento, seja este conhecimento teórico ou empírico.
- O objetivo da dissertação é formar o aluno em um procedimento de como deve sistematizar a produção do conhecimento, que pode contemplar a inovação.
- A dissertação é uma formação para a pesquisa.

- A dissertação forma pesquisadores.
- Dissertação é a iniciação do aluno no método científico, com rigor metodológico.
- Dissertação é um trabalho que deve estar atualizado.
- Dissertação é um trabalho que deve estar metodologicamente correto.

## PROPÓSITO DE UM DOUTORADO

Alguns professores UFSC afirmam que o **objetivo de um doutorado** é:

- O objetivo de um doutorado é formar um pesquisador.
- O objetivo de um doutorado é formar um pesquisador ou um formador, de acordo com os objetivos do educando.
- O objetivo de um doutorado é formar um pesquisador e desenvolver uma área do conhecimento para a Instituição.
- O objetivo de um doutorado é formar um pesquisador (Dado um problema o doutorando deve ter a capacidade de analisar o estado das áreas de conhecimento que podem trazer soluções para este problema, formular uma proposta de solução e efetiva-la, ou ainda, orientar pessoas neste processo).
- O propósito de um doutorado é formar um formador de pesquisadores.
- O propósito de um doutorado é a formação do aluno.
- O propósito de um doutorado é a pessoa, o homem.
- O objetivo de um doutorado não é o processo de formação, mas o produto construído.
- O objetivo de um doutorado é desenvolver a habilidade de produzir uma informação nova (usar vários métodos combinados que produza uma interpretação diferente sobre alguma coisa que já se conhece ou que ainda não se conhece).
- O objetivo de um doutorado é o ineditismo, a contribuição.
- O objetivo de um doutorado é a inovação.
- O objetivo de um doutorado é ensinar a pesquisar em assuntos de ponta.

- O propósito de um doutorado é dotar o aluno da capacidade de produzir e promover ineditismo nas pesquisas dos outros (alunos que irá orientar).
- O objetivo de um doutorado é o pesquisador aprender a ter postura crítica, ou seja, aprender a ser crítico.
- O objetivo de um doutorado é estabelecer um ambiente profícuo para a criação da pesquisa.
- O objetivo de um doutorado é capacitar os alunos a levarem os elementos de inovação e ineditismo para as empresas, para o mercado, para a sociedade. (Retorno à sociedade)
- O objetivo de um doutorado é alavancar recursos para que o curso mantenha a estrutura ao longo do tempo, independentemente dos doutorandos que possui. Deve estabelecer uma estrutura contínua com o mercado.
- O objetivo de um doutorado é produzir artigos, livros, propiciar um ambiente de geração de produto final.

## **PROPÓSITO DE UM MESTRADO**

Alguns professores UFSC afirmam que o **objetivo de um mestrado** é:

- O objetivo de um mestrado é sistematizar algum tipo de procedimento que pudesse ter sido testado e verificado através dos princípios do método científico.
- O objetivo de um mestrado é o aluno entender a questão do método, aprender a sistematizar o conhecimento e testar algum procedimento. Irá utilizar o método científico para através deste produzir um trabalho de pesquisa.
- O mestrado é um processo da prática da pesquisa. Espera-se uma sistematização de um procedimento baseado no procedimento científico para resolver uma questão da realidade observada.
- O mestrado é um processo de iniciação na pesquisa científica.
- Na pós-graduação o mestrado é o primeiro nível da pesquisa.
- O objetivo de um mestrado é discorrer sobre um tema com propriedade.

- O objetivo de um mestrado é desenvolver uma experiência prática sobre um assunto.
- O objetivo de um mestrado é desenvolver uma experiência prática sobre um assunto e/ou desenvolver uma reflexão teórica sobre conceitos.
- O objetivo de um mestrado é o homem.
- O objetivo de um mestrado é formar um pesquisador ou um profissional de mercado que desenvolverá elementos de inovação mais imediatos, ou seja, propiciará em curto prazo respostas aos problemas identificados. (? - Repensar)
- O objetivo de um mestrado é apropriar-se do conhecimento existente, que pode levar a uma contribuição.
- O objetivo de um mestrado é apropriar-se do conhecimento existente, que pode levar a uma contribuição acadêmica ou de prática organizacional.

## **ORIENTAÇÃO**

### **Papel do orientador:**

- O papel do orientador é clarear para o aluno se o tema apresentado viabiliza ou não uma tese.
- O papel do orientador é clarear para o aluno as questões metodológicas.
- O papel do orientador é desenvolver no aluno as questões metodológicas.
- O papel do orientador é auxiliar na formação do aluno como doutor.
- Orientação é um processo de troca, de construção.
- O papel do orientador é dar espaço para que o aluno cresça.
- O papel do orientador é ser pai e mãe do orientando.
- O papel do orientador é ser amigo do orientando.
- O papel do orientador é estabelecer uma relação de amizade e confiança com o orientando e, que esta seja do orientador para com o aluno e do aluno para com o orientador.
- O papel do orientador é ser psicólogo do orientando.
- O papel do orientador é ser tutor do aluno.

- O papel do orientador é entender o estado de conhecimento e expectativas do aluno.
- O papel do orientador é compreender o que os alunos sentem, o que querem expressar.
- O papel do orientador é ajudar, provocar o aluno para que este se torne crítico.
- O papel do orientador é ter uma postura crítica para com o aluno, fazendo com que este entenda o porque da crítica.
- O papel do orientador é orientar o aluno a delimitar e formalizar, isto é, definir o problema de pesquisa, o trabalho de pesquisa.
- O papel do orientador é orientar a construir a pesquisa.
- O papel do orientador não é fazer o trabalho pelo aluno. O trabalho é próprio do aluno.
- O papel do orientador é passar a sua experiência de pesquisa para que o aluno produza o seu próprio conhecimento.
- O papel do orientador é possibilitar um sonho.
- O papel do orientador é estabelecer uma relação de equipe de pesquisa.
- O papel do orientador não é ser um super-herói. Muitas vezes precisa desempenhar este papel em função das dificuldades dos alunos. O aluno deveria ter tempo para descobrir o que é um problema de pesquisa, maturidade para fazer a revisão da literatura, saber pesquisar na internet, saber falar inglês.
- O papel do orientador é delimitar as suas deficiências, controlar os seus medos e não fazer deles barreiras intransponíveis ao orientando. O orientador necessita não exercer o papel de “autoridade”, autoridade por autoridade. Precisa delimitar até onde conhece o assunto, até onde vai aprender com o orientando e até onde o orientando vai saber mais do que o orientador, o que ocorre na maioria do tempo.

## ORIENTAÇÃO

( Para que o processo de orientação seja diferente, alguns professores UFSC afirmam que deveria haver:

- Formação de grupos de alunos para discussão dos trabalhos na presença e ausência do orientador.
- Seminários de orientação. Estes seriam formados por 3 ou 4 orientadores que apontariam soluções para os problemas trazidos pelos alunos.
- Seminários de orientação. O programa elegeria uma metodologia a ser utilizada por todos os professores, pois há muitas formações, escolas e visões diferentes e, isto, confunde o aluno.
- Seminários de orientação. Estes poderiam ser aprovados como créditos.
- Criação de eventos de discussão sobre o processo de orientação. Os professores seriam convocados a participarem dos eventos, a escreverem sobre como orientam, como acham que deve ser a orientação e apresentarem em um Congresso na UFSC. A idéia é transformar o que o professor é melhor em **fazer**, ou seja, produzir, escrever e apresentar, como um recurso para melhorar o processo de auto-reflexão sobre a orientação. A Universidade poderia desenvolver tais congressos anualmente, “Congresso Anual da UFSC sobre Atividade em Orientação”.
- Uma visão mais humanística por parte do orientador na relação com o aluno.
- Desenvolver cursos de filosofia, comportamento humano para os professores orientadores.
- Formação de orientação (curso de capacitação) para os professores. O programa deveria ser institucional.
- Critérios, procedimentos únicos para todos os cursos de pós-graduação para que a avaliação seja científica, não moral e política.
- Critérios, procedimentos e avaliações uniformizadas ou coerentes entre si.
- Redefinição das disciplinas de Metodologia Científica na graduação.

- Os professores da graduação precisam qualificar a cadeira de Metodologia Científica e passar esta importância para o aluno. Os professores deveriam exigir trabalhos nas disciplinas dentro dos princípios do método.
- Inserção de disciplinas de Metodologia Científica nos cursos de pós-graduação.
- Cadeiras sobre epistemologia nos cursos de pós-graduação e estas serem ministradas por profissionais especializados da área.
- Inserção de cadeiras de sociologia, psicologia e filosofia em todos os cursos da graduação.
- Orientadores sejam multiplicadores de conhecimentos básicos sobre a produção científica e que estimule os orientandos a serem referências de conhecimento. Como o orientador incentiva o orientando a pensar em si mesmo como uma referência?
- Um processo de seleção mais rigoroso.
- Experiência no doutorado para orientar.
- Uma relação pessoal, de troca entre orientador e orientando. Uma relação “olho no olho”.

## **EXAME DE QUALIFICAÇÃO**

### **( Objetivo, finalidade:**

- O objetivo do exame de qualificação é verificar se a proposta do trabalho é original, se é uma contribuição, se não é trivial.
- O objetivo do exame de qualificação é verificar se o problema está definido, qual o caminho que será trilhado e como outras pessoas o trataram (pesquisa bibliográfica).
- O exame de qualificação é o momento de o orientador ter uma opinião de outros pesquisadores.
- O exame de qualificação é o momento de o orientador e doutorando terem uma opinião de outros pesquisadores.
- O objetivo do exame de qualificação é avaliar se o trabalho é exequível.



- O objetivo do exame de qualificação é o aluno dizer o que vai fazer, como irá fazer e mostrar a fundamentação teórica.
- O objetivo do exame de qualificação é avaliar se o aluno é capaz de fazer o que está propondo, se tem autoridade no que está propondo.
- O objetivo do exame de qualificação é avaliar se metodologicamente a direção apontada está correta, se a metodologia é cientificamente adequada.
- O objetivo do exame de qualificação é verificar se o aporte teórico trazido pelo aluno é adequado, suficiente.
- O objetivo do exame de qualificação é a reformulação do trabalho com base em todos os elementos pontuados pela banca.

( **Quando o exame de qualificação deveria ser realizado:**

- 90 dias antes de defender.
- Dois anos depois de começar.
- Até o final do segundo ano.
- Final do primeiro ano.
- De seis a oito meses da data de entrada.
- Seis meses após o término das disciplinas. Deve ser realizado antes do aluno ir para o campo, se for um trabalho de campo.
- Irá depender do ritmo, do amadurecimento do aluno.

## **BANCA EXAMINADORA**

( **Quem deve escolher os membros da banca:**

- Orientador, porque conhece os professores, os que são problemáticos, àqueles que querem se mostrar, que são estrelas, que querem aparecer mais que os próprios alunos.
- Orientador, porque conhece os professores que vão querer afrontar o orientador.
- Orientador e orientando – convidar pessoas que irão contribuir, não reprovar.

- Orientador e orientando – convidar pessoas que irão contribuir em termos da construção do conhecimento, do crescimento e melhoria do trabalho.
- Orientador e orientando – escolher professor que não seja pedante no papel de examinador, que seja honesto com seus princípios e com seu conhecimento e que aponte falhas, contribua com o trabalho. “Não gosta de professor que detona, detona e no final, ‘parabéns, você está aprovado’”.
- Orientador e orientando, pela afinidade com o trabalho, por conseguirem definir quais os examinadores que irão contribuir e para evitar o “estrelismo” de alguns professores. O orientador deve tomar o cuidado de não ter em suas bancas sempre os mesmos professores, pois estará perdendo a oportunidade de interagir, de formar redes.
- Orientador, aluno e colegiado de curso, para se ter uma condição mais idônea para a banca. Escolher professores que irão contribuir, que serão críticos não pela crítica, mas irão apontar caminhos, possibilidades.
- Orientador.

( **Composição da banca examinadora:**

- Que não seja uma banca de amigos, mas uma banca que irá falar o que precisa ser falado de uma forma que não ofenda, mas que seja uma contribuição. Os examinadores devem ter o compromisso de ressaltar o que vêm como incorreto. “Que não seja a lguém que derrame a sua sabedoria, xingue e no final, parabéns, está aprovado”.
- Ter experiência em orientação, pois os que complicam mais são os novos orientadores.
- Não fazer parte da instituição.
- Colocar examinadores da Instituição e examinadores externos à Instituição. É importante gente de fora para evitar que haja endogenia, para que traga outros olhares. Uma pessoa de fora, pelo menos, referenda o trabalho, dá um endosso para o programa. Eles ficam sabendo o que se passa aqui e, por outro lado, também trazem outras informações, enriquecem o trabalho e a Instituição. É difícil para a Instituição bancar somente examinadores externos.

- Importante colocar ‘sangue novo’, novos orientadores.
- Que seja uma banca de pessoas competentes naquela área de conhecimento, uma banca que irá falar o que precisa ser falado de uma forma que não denigra, que não desfaça o trabalho. Os examinadores devem ter o compromisso de ressaltar o que vêem como incorreto e dar uma contribuição.
- O orientador fazer parte da banca examinadora, pois estará participando da discussão construtivamente quando esta evoluir, for levada para a linha de pesquisa. Estará presente quando a discussão escapar do escopo do trabalho que está sendo defendido.
- Fazer parte da banca examinadora a equipe de pesquisa que ajudou a orientação. No caso de mestrado, o tutor de orientação ou o especialista que participou do trabalho exogenamente à Universidade, profissional de uma empresa ou um estatístico por exemplo. A participação do tutor de orientação, doutorando, em uma banca irá possibilitar uma experiência na sua formação.
- Colocar examinadores externos no qualificação porque este é o momento efetivo do aluno receber contribuição. Receberá contribuições de pesquisadores com visões diferentes e que trabalham em outros locais, de formas diferentes.
- O orientador não precisaria ser da banca, poderia ter a palavra no final da defesa.

## **EXAMINADOR**

### **( Critérios adotados na avaliação:**

- Estrutura, verifica se tem uma seqüência lógica, se está organizada. Verifica se há um objetivo definido e a resolução dada ao objetivo proposto;
- Estrutura (se tem um objetivo definido e qual a resolução dada ao objetivo proposto), conteúdo (literatura, análise, procedimentos metodológicos utilizados).
- Estrutura (objetivo, metodologia, apresentação de resultados)
- Estrutura (resumo, objetivos, conclusões e metodologia)

- Encadeamento lógico do trabalho (se o sumário está estruturado, se as referências têm embasamento, se no capítulo 1 o problema foi bem estabelecido, se o capítulo final traz soluções para o problema estipulado);
- Se há coerência entre o objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado;
- Fundamentação teórica (se é suficiente, se citou produções locais, da instituição);
- Conteúdo (tema, bibliografia, propriedade do uso do conceito para resolver a questão prática ou a formulação do problema proposto).
- Conteúdo (as conclusões do que se propõe a fazer, bibliografia atualizada)
- Mérito (contribuição, viabilidade, originalidade, ineditismo, mérito dentro da área de titulação).
- Verifica se o Estado da Arte é atual e se possibilita um artigo.
- Apresentação, forma como foi escrito;
- Forma (padrão, estrutura, se as citações e figuras estão referenciadas no texto e nas referências bibliográficas);
- Forma e estilo do trabalho (norma, citações, estrutura do trabalho científico)
- Precisão e clareza do conteúdo, do texto (se os parágrafos estão relacionados, se o texto tem uma seqüência lógica);
- Desenvoltura do aluno (domínio dos conceitos na defesa).
- Se o trabalho é original, se o aluno tem conhecimento sobre o que foi produzido na área, se tem domínio sobre a semântica da área e se é um trabalho objetivo, reduzido;
- Tenta verificar o processo de formação do aluno (pessoal, de conhecimento da área);
- Se o trabalho é da autoria do aluno (plágio)
- Olha se definiu o problema, se os objetivos estão coerentes, se fez uma boa revisão da literatura, se consegue costurar os vários autores para encaminhar a proposta de trabalho, se o português está adequado, se a metodologia é adequada para o tipo de trabalho, se está bem referenciado.

## DEFESA

### ( **O que está sendo avaliado:**

- Habilidade, clareza para comunicar os resultados obtidos na pesquisa.
- Argüir o candidato para verificar o domínio e se este foi realmente o autor do trabalho (plágio).
- Poder, capacidade de síntese do candidato.
- Postura do candidato, ou seja, se é humilde, se não é arrogante, no sentido de não ouvir ninguém, de achar que sabe tudo.
- Postura do candidato no sentido de ser ou não receptivo às críticas.
- Na argüição tirar dúvidas sobre o trabalho, clarear o que o aluno fez.
- Formação da pessoa.
- Incremento, ineditismo da tese.
- Domínio, segurança sobre o assunto, segurança na apresentação.
- Forma (padrão, estrutura, se as reflexões e figuras estão referenciadas no texto e nas referências bibliográficas).
- Avaliar, ao mesmo tempo, o contexto do trabalho na equipe de pesquisa do aluno e a capacidade de trabalho em equipe deste aluno.
- Defesa é uma formalidade porque muitas vezes em função do nervosismo o indivíduo faz uma defesa que não condiz com o trabalho. Valoriza a defesa enquanto ato, enquanto rito iniciático, enquanto momento de troca entre os membros da banca e o orientador e orientando.
- A defesa não é o momento da reprovação pública. Esta postura pode ser adiantada para o orientador e para o orientando. (Coloca duas opções para o orientador quando recebe um trabalho que não está adequado para passar por uma banca: o examinador em questão não participar da banca ou a banca ser adiada)

### ( **Como a defesa deveria ser realizada:**

- Defesas prévias, ou seja, pareceres prévios ao ato da defesa.

- Examinador trazer parecer escrito e este ser documentado.
- Não existir defesa e elaboração de tese, mas a produção de um paper (resumo de 15 páginas) mostrando a originalidade e a contribuição da pesquisa.
- Defesa prévia para a banca, sem a formalidade do público e apresentação pública para os amigos etc.
- Defesa tradicional, mas com uma postura do orientador de estar presidindo de fato o acontecimento.
- Defesa tradicional: momento de divulgação do trabalho. Este momento é importante para o aluno, para o orientador e para os professores integrantes da banca que estão apondo o nome deles em termos de aprovação. É o momento da Universidade, que se diz geradora de conhecimento, de se justificar diante da sociedade.
- No mestrado não deveria ter defesa pública, mas uma apresentação pública. A banca iria dar o parecer final, iria avaliar não a defesa, mas a apresentação de um trabalho.
- No mestrado deveria haver o qualificação.
- Os professores deveriam receber um formulário de avaliação contendo os pontos a serem avaliados na defesa.

## 16. APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO

## Questionário

Prezado Professor (a):

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre mestrados e doutorados e seus trabalhos finais, as teses e dissertações.

A partir de sua experiência/vivência como orientador e examinador é possível você avaliar/analisar a complexidade envolvida nessas atividades e compreender a sua importância para a qualidade global da formação do aluno e da produção da tese ou dissertação resultante dessa formação.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento e a compreensão dos diversos aspectos relacionados à avaliação de teses/dissertações e de mestrados/doutorados, está-se realizando essa investigação onde sua opinião é elemento fundamental. É somente a partir de sua perspectiva de examinador/orientador que será possível identificar os aspectos e as tendências do processo de avaliação predominantes, analisar a existência de homogeneidade neste processo e, finalmente, propor diretrizes para fomentar a discussão de um tema tão importante, porém tão preterido pela academia.

O referido questionário é composto de sete questões, onde cada questão é seguida de um conjunto de assertivas/afirmativas às quais você deve atribuir um grau de importância (de 0 a 10) baseado em sua experiência pessoal, mais uma seção de caracterização/identificação do entrevistado/respondente. Em algumas questões, para cada assertiva, você deve apresentar sua opinião tanto para mestrado quanto para o doutorado, ou para a tese e a dissertação. Nestes casos, para cada assertiva, são duas respostas.

A escala apresenta a possibilidade de desconsiderar alternativas (atribuindo valor zero-0), assim você pode optar por fazer uma leitura prévia de todas as afirmativas referente aquela questão, excluindo-atribuindo zero àquelas que são irrelevantes para você.

Os respondentes serão mantidos em sigilo e a análise das respostas será disponibilizada aos professores que participaram da pesquisa.

Ciente da preciosidade de seu tempo e da importância de sua participação, desde já agradeço sua colaboração.

Silvana Pezzi

Doutoranda

Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/UFSC





1. Ao **AVALIAR** uma **TESE** ou **DISSERTAÇÃO** quais das **características** abaixo você utiliza? Atribua um **grau de importância** a cada uma das assertivas, especificando seu valor para a tese e dissertação, conforme sua opinião.

Grau de Importância		ASSERTIVAS
Tese	Dissertação	
( )	( )	apresentação adequada de resumo
( )	( )	definição clara de objetivos
( )	( )	conclusão coerente com os objetivos propostos
( )	( )	encadeamento claro e lógico entre teoria, método e interpretação
( )	( )	conexão teoria e prática
( )	( )	o trabalho não apresentar erros ortográficos, gramaticais e de digitação
( )	( )	escrita estar concisa, clara, fácil de ler e em uma linguagem apropriada
( )	( )	apresentação reflexiva dos resultados obtidos
( )	( )	explicitação do problema de pesquisa
( )	( )	o problema proposto ser único, específico e delimitado
( )	( )	citações e figuras de terceiros utilizadas estarem referenciadas no texto e nas referências bibliográficas
( )	( )	relevância dos resultados do trabalho deve trazer retorno à sociedade
( )	( )	demonstração de reflexão no tratamento das questões teóricas
( )	( )	habilidade para analisar, interpretar e sintetizar informações.
( )	( )	apresentação de análise crítica que evidencia a posição pessoal do autor em contraposição aos demais autores escolhidos como referencial teórico
( )	( )	apresentação dos resultados completa e aprofundada.
( )	( )	utilização correta de instrumental teórico numa aplicação prática.
( )	( )	demonstração de proposição/argumentação e não apenas uma explanação do assunto.
( )	( )	distribuição balanceada entre as diferentes partes do trabalho
( )	( )	demonstração do que o aluno se propôs a fazer e o que fez.
( )	( )	verificação da autoria do trabalho – se não houve cópia, nem foi feito por outrem
( )	( )	indicação de caminhos para futuros trabalhos derivados da pesquisa realizada
( )	( )	contribuição ao conhecimento
( )	( )	originalidade
( )	( )	ineditismo
( )	( )	viabilidade, demonstrada na metodologia
( )	( )	relevância dentro da área de titulação

( )	( )	impacto dos resultados da pesquisa sobre as teorias/práticas vigentes
( )	( )	detalhamento da metodologia com indicação das vantagens e desvantagens dos procedimentos metodológicos utilizados
( )	( )	uso de várias formas de levantamento de dados para triangulação
( )	( )	coerência entre o objetivo, o problema, a fundamentação teórica, a metodologia e o resultado
( )	( )	explicitação do escopo e das limitações da pesquisa realizada
( )	( )	uso de referências bibliográficas locais e da instituição
( )	( )	ampla cobertura da literatura referente ao tema de pesquisa
( )	( )	demonstração de compreensão e de domínio da literatura abordada para resolver o problema proposto
( )	( )	fundamentação teórica dever expressar o Estado da Arte relacionado ao problema de pesquisa
		conhecimento prévio do orientador ou procedimento de orientação adotado pelo orientador do trabalho.
( )	( )	demonstração de rigor e de dedicação nos procedimentos adotados
( )	( )	demonstração de capacidade de trafegar por áreas correlatas que possam agregar valor ao tema pesquisado
( )	( )	explicitação das possíveis limitações da teoria abordada
( )	( )	demonstração da possibilidade de futuras publicações
( )	( )	demonstração da possibilidade de publicação em revistas indexadas de renome
		<b>Sugestões:</b>
( )	( )	

2. Por favor atribua o seu grau de concordância com as assertivas abaixo referentes aos propósitos de uma Defesa de Mestrado ou de Doutorado.

Grau de Importância		ASSERTIVAS
Doutorado	Mestrado	
( )	( )	Defesa é uma formalidade, um rito iniciático, um momento de troca entre os membros da banca e o orientador e orientando – o julgamento já está determinado, antes mesmo da defesa
( )	( )	Defesa é o momento de confrontação no qual o candidato deve demonstrar sua habilidade para argumentar e contrapor críticas, com rigor acadêmico
( )	( )	Defesa é o momento de confrontação onde será decidido se o aluno será ou não aprovado

Assinale o que você AVALIA/CONSIDERA numa DEFESA de MESTRADO E DOUTORADO. Atribua um grau de importância a cada uma das alternativas, especificando seu valor para o caso do doutorado e do mestrado.

Grau de Importância		ASSERTIVAS
Doutorado	Mestrado	
( )	( )	habilidade e clareza para comunicar os resultados obtidos na pesquisa
( )	( )	domínio de conteúdo
( )	( )	segurança demonstrada durante a defesa
( )	( )	verificação de que se foi realmente o candidato o autor do trabalho
( )	( )	capacidade de síntese
( )	( )	postura do candidato diante de críticas
( )	( )	habilidade de responder adequadamente à arguição
( )	( )	habilidades adquiridas como pesquisador
( )	( )	ineditismo da tese
( )	( )	contribuição que o trabalho apresenta
( )	( )	estrutura formal do trabalho escrito
( )	( )	opinião dos demais examinadores
		<b>Sugestões:</b>
( )	( )	

Assinale, conforme sua opinião, as assertivas que caracterizam o termo ORIGINALIDADE atribuindo a cada uma um grau de importância.

Grau de Importância	ASSERTIVAS
( )	análise de um problema a partir do exame minucioso de sua origem, tendo em vista sua maior compreensão e domínio
( )	pesquisa que não havia sido feita previamente
( )	avanço do conhecimento de um modo que ainda não havia sido feito
( )	um modo novo de abordar um assunto já tratado
( )	proposição de novas interpretação para questões controversas
( )	não dizer coisas inteiramente novas, mas exprimir idéias de uma forma própria e particular no contexto de sua pesquisa, idéias essas que já podem ter sido articuladas por outros autores em contextos diferenciados

( )	o oposto da previsibilidade de seus resultados, significando que os resultados não podem ser inferidos a priori e que têm o potencial para surpreender a comunidade científica
( )	desenvolvimento e sistematização de um corpo substancial de informações pela primeira vez
( )	continuidade de uma parte de um trabalho original
( )	execução de um trabalho que o orientador determinou como original
( )	utilização de novo instrumental metodológico ou técnico numa pesquisa que já foi realizada
( )	uma síntese nunca feita anteriormente
( )	realização de uma pesquisa em seu país que já havia sido feita somente em outro
( )	estudo multidisciplinar e/ou uso de diferentes metodologias
( )	utilização de domínios que pesquisadores da área não haviam ainda considerado
( )	pesquisa que conduz a área sob estudo para além do seu foco óbvio
( )	criatividade com rigorosidade
( )	realização de um estudo empírico/aplicado para expandir a compreensão teórica do assunto
( )	demonstração de algo novo de modo que leve o leitor a repensar seu conhecimento ou opinião sobre o assunto
( )	apresentação de inovação na forma de tratar o conteúdo e ousadia no método, demonstrando estar na fronteira de sua área
( )	desenvolvimento de novas técnicas/instrumental que permitirão investigação de novas questões
	<b>Sugestões:</b>

5. Por favor, assinale o grau de importância que você atribui para cada uma das assertivas abaixo que caracterizam os PROPÓSITOS/OBJETIVOS de um DOUTORADO e de um MESTRADO.

Grau de Importância		ASSERTIVAS
Doutorado	Mestrado	
( )	( )	formar um pesquisador
( )	( )	formar futuros orientadores
( )	( )	desenvolver o produto final (tese/dissertação)
( )	( )	desenvolver a habilidade de produzir novos conhecimentos
( )	( )	produzir inovações
( )	( )	desenvolver uma pesquisa inédita
( )	( )	possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma postura crítica
( )	( )	estabelecer um ambiente profícuo para a criação da pesquisa
( )	( )	propiciar um ambiente onde o aluno aprenda a produzir material para publicação: artigos e livros
( )	( )	proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada
( )	( )	possibilitar ao aluno seu desenvolvimento como pesquisador
( )	( )	dar formação acadêmica para a docência de pós-graduação
( )	( )	formar docentes para o ensino superior e assessores, afastada da preocupação de formar pesquisadores
( )	( )	formar um pesquisador que irá desenvolver elementos de inovação para solucionar problemas do mercado
( )	( )	facilitar a apropriação, pelo aluno, do conhecimento existente dos procedimentos técnicos e científicos para aplicação em diversos setores da sociedade
( )	( )	proporcionar maior competência científica ou profissional a quem não quer ou não pode se dedicar à carreira científica
		<b>Sugestões:</b>
( )	( )	
( )	( )	