



## O Perfil Discente do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional no Brasil: Uma Análise das Expectativas e Motivos

*Dênis Ester Lamas*

*Vânia Aparecida Rezende*



*Fabrcio Molica de Mendonça*

Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ  
Brasil

**Citação:** Lamas, D. E., Rezende, V. A., & Mendonça, F. M. (2021). O perfil discente do mestrado profissional em administração pública em rede nacional no Brasil: Uma análise das expectativas e motivos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(50). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5870>

**Resumo:** Buscou-se, por meio deste artigo, identificar o perfil do discente do curso de mestrado profissional em administração pública em rede nacional - Profiap, no Brasil, que iniciou o curso nos anos de 2016 e 2017, visando descrever os motivos e as expectativas para ingresso no curso em questão. Sobre a metodologia utilizada, fez-se uma pesquisa descritiva, com abordagem predominantemente quantitativa, análise documental e aplicação de *survey*, com questionários estruturados enviados aos 694 discentes das 21 instituições ofertantes em todo país, obtendo-se, como resultado dessa investigação, respostas equivalentes a 43% dos entrevistados. O recorte teórico abordou políticas públicas educacionais, os mestrados profissionais no país e as expectativas e motivadores de discentes. A análise dos resultados ocorreu a partir do software estatístico R<sup>2</sup>, por meio do teste de Friedman, complementado pelo critério pareado de Siegel e pelos testes de

Kruskal-Wallis e de Nemenyi. Os resultados demonstraram que os motivos mais importantes para o ingresso foram o impacto na remuneração, na satisfação pessoal e nas atividades profissionais, já a expectativa mais desejada foi o aumento do salário. Constatou-se que os motivos e expectativas estão parcialmente condizentes com os objetivos do programa, sendo o principal alinhamento a melhoria das práticas no trabalho e a capacitação profissional para as instituições públicas.

**Palavras-chave:** Mestrado Profissional; Perfil Discente; Expectativas e Motivos

### **The student profile of the professional master's degree in public administration in the Brazilian national network: An analysis of expectations and motives**

**Abstract:** This article aimed to identify the student profile of the Professional Master in Public Administration (Profiap) in Brazil, in order to describe their expectations and reasons for entering the course. This research study was descriptive, with a predominantly quantitative approach, using document analysis and a survey with structured questions sent to the 694 students in 21 institutions across all regions of the country. The answers are equivalent to 43% of the entire population. The theoretical approach addressed educational public policies, professional master's degrees offered in Brazil, and the expectations and motivators of students. The results were analyzed using the R<sup>2</sup> statistical software, using the Friedman test, complemented by the Siegel paired criterion and the Kruskal-Wallis and Nemenyi tests. The results showed that the most important reasons for entry were the impacts on remuneration, personal satisfaction, and professional activities, since the most desired expectation is to earn a higher salary. It was found that the reasons and expectations are partially consistent with the objectives of the program, the main alignment being improved work practices and professional training for public institutions.

**Keywords:** Professional master's degree; Student profile; Expectations; Motives

### **El perfil del estudiante del máster profesional en administración pública en la red nacional de Brasil: Un análisis de expectativas y razones**

**Resumen:** Este artículo tuvo como objetivo identificar el perfil del estudiante del Máster Profesional en Administración Pública (Profiap) en Brasil, con el fin de describir sus expectativas y razones para ingresar al curso. Bajo el enfoque metodológico, la investigación puede definirse como descriptiva y con un enfoque predominantemente cuantitativo, utilizando análisis de documentos y una encuesta con cuestionarios estructurados enviados a los 694 estudiantes del programa de veintiuna instituciones en todas las regiones del país. Las respuestas son equivalentes al 43% de toda la población. El enfoque teórico abordó las políticas públicas educativas, los maestros profesionales en el país y las expectativas y motivadores de los estudiantes. Los resultados se analizaron utilizando el software estadístico R<sup>2</sup>, utilizando la prueba de Friedman, complementada por el criterio de emparejamiento Siegel y las pruebas de Kruskal-Wallis y Nemenyi. Los resultados mostraron que las razones más importantes para la entrada fueron el impacto en la remuneración, la satisfacción personal y las actividades profesionales, ya que la expectativa más deseada es ganar un salario más alto. Se encontró que las razones y las expectativas son parcialmente consistentes con los objetivos del programa, siendo la alineación principal la mejora de las prácticas laborales y la capacitación profesional para las instituciones públicas.

**Palabras-clave:** Maestría profesional; Perfil del estudiante; Expectativas; Motivos

## Introdução

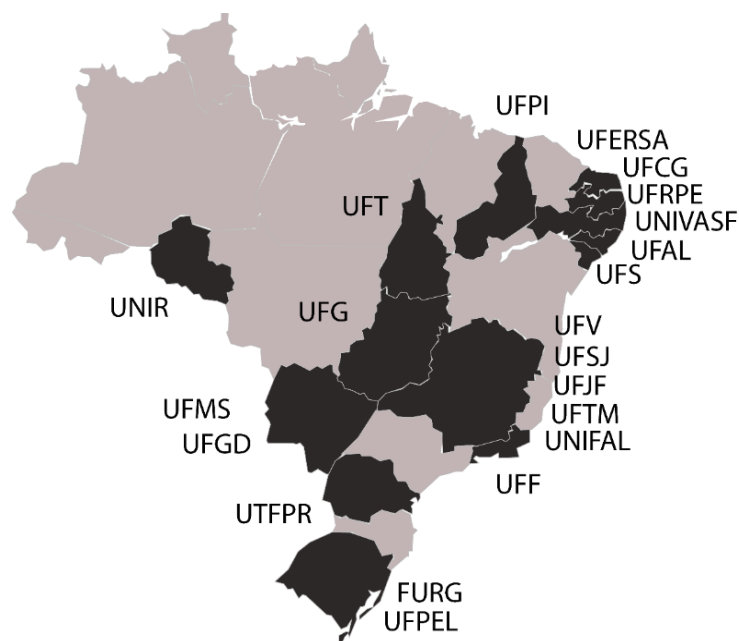
Os cursos de pós-graduação *lato sensu* em administração pública, há alguns anos, vêm se apresentando como opções para servidores e profissionais de áreas afins se qualificarem e se atualizarem. Entretanto, os cursos *stricto sensu*, que começaram a ser instituídos, inclusive nas modalidades profissionais, possibilitaram a ampliação do campo de estudo e estimularam o desenvolvimento de pesquisas aplicadas por profissionais com conhecimento e potencial técnico. Para Corrêa et al. (2019), isso representa a evolução da produção científica nessa área de estudo.

Segundo levantamento do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, pouco mais de 20% dos servidores de nível superior do Executivo Federal possuem mestrado ou doutorado. A estimativa é que exista uma demanda reprimida de até 30 mil profissionais para cursos de mestrado em administração pública (Lima-Filho & Carneiro, 2014). O Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap) – aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2013 – apresenta-se como um dos programas que pode mudar esse cenário.

O curso, cuja finalidade é formar profissionais que reúnam, ao seu final, condições científicas e técnicas para promover melhorias na gestão pública, ofertado em rede nacional em 21 universidades associadas em todas as regiões do País, é coordenado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes; Mestrado Profissional em Administração Pública, 2020). O programa tem vagas reservadas para servidores públicos das instituições associadas e também para a demanda social, às quais demais interessados no programa podem concorrer. As universidades associadas ao programa, bem como a região em que se localizam podem ser consultadas na Figura 1:

**Figura 1**

*Distribuição das Instituições Associadas ao Profiap*



*Nota:* Elaborada pelos autores (2018).

Em virtude da finalidade dessa proposta de mestrado e da tamanha abrangência nacional, é necessário levantar mecanismos de controle e avaliação e de gestão de políticas públicas de qualificação da administração pública. Nesse aspecto, torna-se relevante conhecer o perfil discente desse mestrado para verificar se os objetivos do programa estão condizentes com as suas expectativas. Assim, surge a seguinte indagação: Como os objetivos globais do programa Profiap têm correspondido às expectativas e aos motivos dos discentes?

Assim, esta pesquisa, realizada em 2019, teve por objetivo identificar o perfil do discente ingressante no curso de mestrado profissional em administração pública em rede nacional Profiap, no Brasil, nos anos de 2016 e 2017, visando descrever seus motivos para ingresso no programa e suas expectativas. A delimitação da população pesquisada definiu o envio de questionários apenas para discentes de turmas em curso no período estudado. Com isso, o marco amostral da pesquisa contou com os discentes ingressantes dos editais nacionais do programa 01, 02 e 05/2016. No ano de 2018, o ingresso de novos alunos foi suspenso, em virtude da avaliação quadrimestral, o que impediu avançar a pesquisa para anos posteriores ao de 2017.

A justificativa para a realização desta pesquisa se complementa a partir da necessidade de se conhecer essa nova modalidade da pós-graduação que já ofertou mais de 900 vagas em todas as regiões do país desde o primeiro edital lançado em 2014 (Mestrado Profissional em Administração Pública, 2020) e, além disso, nenhum trabalho relacionado diretamente ao Profiap foi encontrado nos poucos estudos sobre o perfil discente dos mestrados profissionais no Brasil, na realização das revisões bibliográficas.

## Políticas Públicas e o Contexto Educacional Brasileiro

O termo dissenso é comumente apresentado na conceituação das políticas públicas, e vários são os pontos analíticos apresentados com intuito de conceituá-las, destacando-se, entre eles: é o campo como as ações do governo que geram determinados efeitos na sociedade, como as escolhas do governo sobre o que fazer ou não fazer e como uma questão de quem ganha o quê, por que e qual é a diferença gerada (Dye, 1972; Laswell, 1936; Lynn, 1980; Souza, 2006). Para esta pesquisa, é usado como conceito qualquer ação feita por parte do governo, desde pequenas ações, como incentivos para determinada área ou *lobby* para a aprovação de uma lei, até a criação de ações e programas em planos plurianuais ou a criação de políticas nacionais com metas e recomendações para décadas de trabalhos.

Em relação ao contexto educacional brasileiro, as políticas públicas representam a legitimação resguardada pelo artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), ao compreendê-las como um direito social, localiza-se o Estado como protagonista desta relação. Em um contexto contemporâneo, as ações governamentais em relação à educação superior foram intensificadas e as políticas públicas de expansão do ensino superior ganharam força, destacando-se dois programas: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). (Araújo & Santos, 2014).

Os Planos Nacionais de Educação (PNE), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), são, hoje, instrumentos basilares que guiam a educação do país, sendo responsáveis por definir as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional (Quadro 1 – Planos Nacionais de Educação). O primeiro PNE foi lançado em 1962, mas se restringia a um plano de aplicação de recursos federais para a educação. A segunda tentativa de implantação de um plano de educação de âmbito nacional foi frustrada, uma vez que o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, foi descartado dois anos depois de seu lançamento. Apenas em 2001, o país voltou a contar com um PNE, aprovado pela lei nº 10.172, tendo esse plano vigorado até 2011 (Aquino, 2015). O PNE vigente, aprovado pela lei nº 13.005 de 2014 com abrangência até 2024, conta com um subdomínio eletrônico inserido no *site* do MEC, em que é possível conhecer as metas propostas para a educação e acompanhá-las.

**Quadro 1***Planos Nacionais de Educação*

Ano	Plano	Observações
1962	1º Plano Nacional de Educação	Restringia-se ao plano de aplicação de recursos dos fundos de ensino de parte dos recursos federais da educação; sofreu duas alterações: em 1965 (salário-educação) e em 1966 (orientação para o trabalho).
1993	Plano Decenal de Educação para Todos	Foi descartado em 1995; restringia-se ao Ensino Fundamental.
2001	Plano Nacional de Educação 2001-2011	Aprovado em lei (Lei nº 10.172/01)
2014	Plano Nacional de Educação 2014-2024	Aprovado em lei (Lei nº 13.005/14)

*Nota:* Adaptado de Aquino (2015).

A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação e as necessidades de melhoria da gestão pública tornam o planejamento educacional um desafio (Ministério da Educação, 2014). Para auxiliar no planejamento, o PNE vigente conta com vinte metas sendo nove voltadas para garantir o direito à educação básica, duas para redução das desigualdades e à valorização da diversidade, quatro, à valorização dos profissionais da educação e três à educação superior.

A pós-graduação conta com uma política específica para a área: os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), tendo sido o primeiro deles lançado em 1975. Os primeiros planos são considerados importantes instrumentos que contribuíram para o desenvolvimento da pós-graduação e integração desta no sistema de ensino superior das universidades como um todo, estimulando a capacitação docente e as atividades de pesquisa (Giacomazo & Leite, 2014). O atual Plano Nacional de Pós-graduação, lançado em 2011, com vigência até 2020, é parte integrante do Plano Nacional de Educação (PNE), integrando esforços de diferentes instâncias do MEC para elaborar diretrizes para a pós-graduação brasileira. É dividido em uma parte sobre os diferentes aspectos da pós-graduação e outra que abarca visões de diferentes setores sobre o tema.

Iniciativas voltadas para desenvolver determinado setor do país por vezes também estão diretamente ligadas a outras esferas. É o caso das políticas públicas de melhoria da administração pública, que estão intimamente ligadas à área educacional. As iniciativas tendem a resultar em políticas públicas integradas, sem se prender às denominações, pelo fato de o termo se apresentar no âmbito governamental como plano, programa, política integrada, entre outros. Assim, entende-se por política pública integrada a efetividade da gestão a serviço dos bens comuns (Alves, 2013). Em complemento, encontram-se no setor público o início do processo e lugar onde os resultados precisam refletir-se em novas práticas para uma política pública mais integrada e inclusiva (Vieira et al., 2013).

Nos anos 1980, em todo o mundo, ficaram evidenciadas diversas tentativas de modernização na administração. A Reforma Gerencial do Estado, que surgiu na Grã-Bretanha, foi uma delas, sendo uma resposta à demanda por maior eficiência na oferta de serviços públicos. No Brasil, as reformas da administração pública também aconteceram e, algumas delas, integraram esforços em diferentes frentes e tiveram impactos na gestão de mudanças administrativas e em iniciativas ligadas à educação, como com a criação da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e do Centro de Desenvolvimento da Administração Pública (Cedam; Bresser-Pereira, 2008, 2010; Costa, 2008).

O decreto nº 5.707 (2006) instituiu a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal e a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) com o intuito de adotar a capacitação como atividade permanente para o servidor, de modo a desenvolver e

adequar as competências requeridas dos servidores e melhorar os serviços (Cavalcante & Carvalho, 2017).

No setor público, a Pós-Graduação passou a exercer um importante papel na elevação dos índices de educação formal dos servidores, impactando diretamente na melhoria da administração pública. O Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) oferece cursos na área de administração pública em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil que é um sistema integrado por universidades públicas para oferecer cursos a distância para camadas da população com dificuldades de acesso à formação universitária. Outro avanço relevante foi o Programa de Mestrados Profissionais para Qualificação de Professores da Educação Básica (Proeb) que influencia diretamente a melhoria da administração pública e a elevação dos índices de educação formal dos servidores.

Neste contexto, surgiram vários cursos de mestrado profissional em rede nacional, dentre eles o Profiap que é um programa de pós-graduação *stricto sensu* coordenado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais Ensino Superior (ANDIFES) por meio de um Comitê Gestor Nacional e uma Comissão Acadêmica Nacional, assessorados por Comissões Locais (Lima-Filho & Carneiro, 2014). O programa aprovado pela Capes em 2013 tem como objetivo capacitar profissionais de organizações públicas, contribuindo para o aumento de produtividade e efetividade, bem como disponibilizar instrumentos, modelos e metodologias que sirvam de referência para a melhoria da gestão pública (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais Ensino Superior [ANDIFES], 2017). O primeiro edital de seleção foi em 2014, em que foram ofertadas 212 vagas, e o acesso foi por meio de prova realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração e Contabilidade (Anpad). Na comunidade científica, são reconhecidas as dificuldades que uma Instituição Federal de Ensino Superior isolada (não em rede) dessas regiões tem para propor um programa *stricto sensu* (Lima-Filho; Carneiro, 2014). A construção da legislação relacionada com a modalidade mestrado profissional está demonstrada no Quadro 2 – Marcos históricos da pós-graduação brasileira relacionados com a modalidade mestrado profissional.

## Quadro 2

### *Marcos Históricos da Pós-graduação Brasileira Relacionados com a Modalidade Mestrado Profissional*

Ano	Marco	Descrição
1951	Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951	Instituiu uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
1965	Parecer CES/CFE nº 977 de 03 de dezembro de 1965	Estabelece definições para os cursos de pós-graduação
1978	Início do MBA em Administração na FGV	Esse curso da FGV se tornou o primeiro mestrado profissional recomendado pela Capes
1995	Portaria 47 de 17 de outubro de 1995	Dispõe sobre a recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional no âmbito da CAPES
1998	Portaria 80 de 16 de dezembro de 1998	Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências

**Quadro 2 (Cont.)***Marcos Históricos da Pós-graduação Brasileira Relacionados com a Modalidade Mestrado Profissional*

Ano	Marco	Descrição
2005	V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)	Os mestrados profissionais são citados pela primeira vez em um Plano Nacional de Pós-Graduação
2009	Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009	Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES
2011	VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)	Os cursos de mestrado profissional ganham destaque no plano e começam a compor as análises feitas lado a lado com os cursos de mestrado acadêmico e doutorado
2014	Início do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional	Primeiro edital de seleção é lançado ofertando 212 vagas em 9 universidades
2017	Portaria nº 131 de 30 de junho de 2017	Dispõe sobre mestrado e doutorado profissionais

*Nota:* Elaborado pelos autores (2018).

Os marcos históricos citados culminaram para o atual cenário em que a pós-graduação *stricto sensu* na modalidade mestrado profissional se encontra. Apesar desses avanços e formalizações legais apresentados, a modalidade ainda carece de espaço nas discussões governamentais, precisando de todo o apoio possível dos gestores públicos envolvidos com o tema.

**Sobre Expectativas e Motivadores de Discentes**

No mestrado profissional, do qual as instituições esperam transformações, o público discente é o principal ator social envolvido, assim é relevante o desenvolvimento de pesquisas para conhecê-lo melhor e investigar suas motivações e interesses. A dificuldade encontrada para a realização de estudos de motivação se justifica, pois, sabe-se que, nos campos da Psicologia e da Administração, dificilmente uma única teoria consegue compreender toda a complexidade do assunto (Ferreira et al., 2006).

As teorias motivacionais, no geral, estão relacionadas a quatro vertentes: behaviorista, cognitivista, humanista e psicanalítica, a vertente behaviorista leva em conta os fatores ambientais e os estímulos, recompensadores ou punitivos para entender o comportamento humano (Barrera, 2011). As teorias cognitivistas consideram a consciência humana e concentram os esforços dos estudos da Psicologia nos processos estruturais e funções mentais. Usam métodos objetivos já que não consideram que auto-observação e autorrelatos suficientes para compreender a motivação (Davidoff, 2001). A visão humanista, por sua vez, entende que as pessoas possuem sua própria maneira de ver o mundo, cada um com uma própria e única perspectiva, o que faz os homens extremamente mais complexos que os animais, sendo inviável estudá-los de forma quantificada. Abraham Maslow é o principal representante dessa vertente (Schultz & Schultz, 2005). Por fim, a corrente psicanalítica, construída a partir dos estudos de Freud, reconhece que o comportamento humano é influenciado pela motivação do inconsciente, por impulsos instintivos (Sampaio, 2005).

Os estudos motivacionais abrangidos por essas teorias, que por um longo período focavam os trabalhadores, passaram a se interessar também pelo desempenho de estudantes (Gomes & Soares, 2013). A decisão de um indivíduo ingressar no mundo acadêmico pode ser motivada pelos mais diversos

fatores e, a partir desse ingresso, expectativas são conjecturadas por eles. A concretização das expectativas depende tanto do esforço do discente quanto do programa que a universidade oferece.

Para um novo programa, como o Profiap, conhecer esses motivos e expectativas pode ser fundamental para que os objetivos do programa e dos discentes estejam alinhados. O motivo e a expectativa dos discentes para ingresso em um programa de pós-graduação podem ser convergentes, entretanto, os termos possuem conceitos distintos (Tisott et al., 2013).

Para conhecer os estudos sobre perfil, motivos e expectativas discentes, foi feita uma pesquisa bibliográfica para mapear trabalhos nacionais e internacionais que atentam para o ponto de vista dos discentes em relação a uma universidade ou a um curso. A partir dos portais Periódicos Capes e no *Google Acadêmico*, buscaram-se os termos mais abrangentes. Foram selecionados e catalogados os artigos de interesse da pesquisa. Considerando que não existem estudos abrangentes sobre perfil discente de mestrados profissionais no Brasil, foi identificada uma lacuna na literatura, porém, há estudos internacionais, com metodologias testadas por períodos relevantes de tempo, que podem contribuir no sentido de mapear o perfil de uma população de quase 700 discentes em todas as regiões do país.

Politis e Siskos (2004) avaliaram o desempenho do Departamento de Engenharia de Produção e Gestão da Universidade Técnica de Creta, tendo a satisfação dos discentes como uma das dimensões da avaliação. Utilizou-se, nesse trabalho, o método *Multicriteria Satisfaction Analysis*, e um conjunto de critérios criado pelos autores que inspirou outras pesquisas (Nepomuceno et al., 2010; Neves, 2005; Neves & Costa 2006). Esses critérios, que incluem impacto na empregabilidade, nas atividades profissionais, na remuneração, nos relacionamentos pessoais, nas atividades acadêmicas, nas atividades de pesquisa científica e na satisfação pessoal, serão utilizados neste estudo, porém, com viés direcionado para captar os motivos e expectativas do discente do Profiap.

Outra pesquisa relacionada ao tema em questão é a de Skenes e Honig (2004), que estudou o perfil dos discentes de uma turma do mestrado profissional em liderança gerencial da *National Louis University*, nos Estados Unidos, e a mudança desse perfil ao longo do curso. O objetivo do trabalho foi prestar contas aos diversos *stakeholders* sobre a capacidade do curso em moldar o perfil dos estudantes. Nessa perspectiva, foram encontrados resultados significativos em 8 das 12 direções esperadas por meio da metodologia adotada, chamada de *Life Styles Inventory*, em que foi mapeada a autoimagem dos discentes em estilos de comportamento e pensamento.

Na mesma perspectiva, buscando conhecer o que jovens esperam encontrar no Ensino Superior de Portugal, Soares e Almeida (2001) desenvolveram o Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA) na Universidade do Minho. Nesse trabalho, foi identificado o envolvimento dos alunos nas dimensões institucionais, vocacional e social, na utilização de recurso e no envolvimento curricular.

O QEA serviu de inspiração para a realização de uma das perguntas do questionário utilizado nesta pesquisa. Outra fonte inspiradora foi a metodologia *Life Styles Inventory* criada por Robert A. Cooke e J. Clayton Lafferty, uma ferramenta de desenvolvimento individual que utiliza a autoavaliação e o *feedback* de colegas para identificar estilos de pensamento e comportamento (Cooke & Lafferty, n.d.).

## Percurso Metodológico

Sobre o percurso metodológico, este estudo pode ser definido como descritivo e analítico, pois busca descrever e caracterizar a comunidade pesquisada, e os estudos que pretendem identificar perfis de indivíduos ou grupos, como é o caso deste trabalho, comumente se incluem nessa modalidade (Cervo et al., 2007). Quanto à abordagem, a pesquisa possui características tanto qualitativas como quantitativas, no entanto, segundo Richardson (1989), pode-se dizer que ela é predominantemente quantitativa por empregar a quantificação tanto na coleta quanto no tratamento e na análise dos dados.



Em relação ao método, utilizaram-se o *survey* e a coleta estruturada de dados, por meio da aplicação de um questionário contendo questões em ordem predeterminada, a uma amostra de uma população (Malhotra, 2001). Todos os dados foram quantificados e apresentados em análise estatística descritiva. As questões centrais do questionário, que avaliaram a importância dos motivos e o ranqueamento das expectativas, foram coletadas por meio de variáveis quantitativas e precisaram de análises estatísticas para serem comparadas.

O número de alunos que estavam em fase de cumprimento de disciplina, ou seja, matriculados nos anos de 2016 e 2017, constituíram a população de 694 discentes. Com esta definição, julgou-se importante ter uma ideia inicial de uma amostra mínima necessária e que, estatisticamente, representasse toda a população. *A priori*, a partir da fórmula para determinação do tamanho da amostra

( $n = \frac{N \times Z^2 \times p \times (1-p)}{Z^2 \times p \times (1-p) + e^2 \times (N-1)}$ ), em que: n= amostra calculada; N = população; Z = variável norma

padronizada associada ao nível de confiança; p = verdadeira probabilidade do evento; e = erro amostral), com base na estimativa da média populacional, calculou-se que a amostra mínima necessária seria de 249 respondentes, para uma amostra com nível de confiança de 95% e 5% de erro amostral (níveis de confiança e erro utilizados na maioria das pesquisas científicas na área de ciências sociais). Após o pré-teste, houve uma readequação do questionário e a inserção de um campo opcional para comentários. Utilizou-se o *Google* Formulários para desenvolver e enviar o questionário, e foram recebidas 305 respostas, número superior às 249 consideradas representativas da população estudada. As variáveis mapeadas e analisadas na pesquisa encontram-se descritas no Quadro 3 – Variáveis do questionário utilizado.

A fase de tratamento dos dados, inicialmente via *Excel*, possibilitou a observação e a distribuição por frequência das respostas, bem como a média resultante dos valores respondidos atribuídos a cada motivo ou expectativa. Neste cenário foram escolhidos os testes estatísticos que viabilizassem a comparação. A escolha seguiu a sequência lógica apresentada na Figura 2 – Escolha dos testes estatísticos para a pesquisa.

### Quadro 3

#### *Variáveis do Questionário Utilizado*

Módulo	Tipo de variável	Variável	Referências	Questão	
Perfil socioeconômico	Qualitativa nominal	Sexo	-	2	
		Ocupação	-	4	
		Instituição que trabalha	-	5	
		Cargo (para servidores públicos)	-	6	
	Qualitativa ordinal	Graduação	-	9	
		Escolaridade da mãe	-	8	
	Quantitativa discreta	Faixa de renda familiar	-	7	
		Idade	-	3	
			Ano de conclusão da graduação	-	10

**Quadro 3 (Cont.)***Variáveis do Questionário Utilizado*

Módulo	Tipo de variável	Variável	Referências	Questão
Sobre o ingresso no Profiap	Qualitativa nominal	Forma de ingresso	-	11
		Tema do TCF	-	12
		Dedicação ao curso	-	13
		Instrumentos avaliativos cobrados	-	14
		Opinião sobre a forma de ingresso	-	15 e 16
Motivos	Qualitativa nominal	Motivos para escolha da universidade	Tisott et al. (2013)	17
	Quantitativa discreta	Importância dos motivos para ingresso no curso	Politis e Siskos (2004)	18 a 24
Expectativas	Qualitativa nominal	Expectativa de envolvimento	Soares e Almeida (2001)	27
	Quantitativa discreta	Importância das expectativas de conquista	Politis e Siskos (2004)	25
Perfil do aluno	Qualitativa nominal	Características do perfil	Skenes e Honig (2004)	26

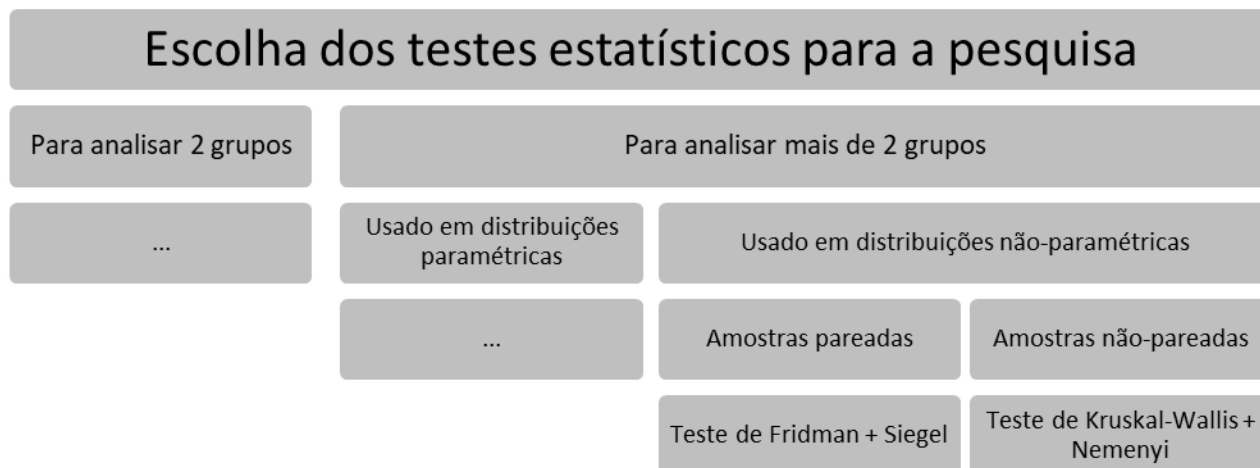
*Nota:* Elaborado pelos autores (2018).

Para análise das respostas relacionadas aos sete motivos – remuneração, satisfação pessoal, atividades profissionais, empregabilidade, ingresso no universo acadêmico, desenvolvimento de pesquisas científicas e relacionamento interpessoal –, com distribuição não-paramétrica e com amostras pareadas utilizou-se o teste de Friedman, que é uma alternativa apropriada para comparar a média de uma variável quantitativa. Esse teste avalia a hipótese de que as médias de todos os grupos são iguais. Nos casos em que é rejeitada essa hipótese, é necessário que se realize uma análise complementar para identificar quais grupos/quesitos têm média significativamente diferentes e quais não. Para isso, aplicou-se o critério de Siegel, que avalia a hipótese, par a par, de que as médias de dois grupos/quesitos são iguais, ou seja, não têm diferenças significativas. Após a realização dos dois testes, por meio da média descritiva, identificou-se qual grupo apresenta maior média.

Para análise da importância das expectativas de conquista, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis que se configura como uma alternativa apropriada para comparar a média de uma variável quantitativa entre diversos grupos, transformando os dados em *rankings*. Esse teste avalia a hipótese de que as médias de todos os grupos são iguais, e, nos casos em que essa hipótese é rejeitada, é necessário realizar uma análise complementar, usando o teste de Nemenyi, que avalia a hipótese, par a par, de que as médias de dois grupos/quesitos são iguais.

**Figura 2**

Escolha dos Testes Estatísticos para a Pesquisa



Nota: Elaborada pelos autores (2018).

Os testes foram realizados no *software* estatístico R<sup>2</sup>, que possibilita o uso de diversas técnicas estatísticas como agrupamentos, classificações, análises de séries temporais, entre outras. Como característica de um *software* livre, usuários de todo o mundo realizam contribuições no seu código aberto, por meio da criação de extensões chamadas pacotes. Utilizou-se, nessa pesquisa, o pacote PMCMR *plus*, que contém as funções com: teste de Friedman, critério pareado de Siegel, teste de Kruskal-Wallis e teste de Nemenyi.

Calculou-se também o poder do teste, uma estatística obtida após a aplicação de um questionário o qual visa avaliar a adequabilidade do tamanho amostral para identificar diferenças significativas. Na literatura, usualmente se define 80%, ou 0,8, como o limite mínimo do poder para que a amostra seja válida e, o máximo, 100% ou 1 (Prajapati, et al., 2010). O *software* estatístico utilizado para verificar se o tamanho da amostra era suficiente foi o *G\*Power*. O resultado do poder ficou bastante próximo do valor máximo, sendo arredondado para 1. Dessa forma, considera-se que a amostra possui tamanho suficiente para identificar diferenças nos resultados.

O *software G\*Power* que permitiu uma gama de análises estatísticas, entre elas o cálculo do poder do teste, exige que sejam dadas quatro informações para realização do cálculo: o número de grupos, o tamanho amostral, o alfa (1 – nível de confiança desejado) e o *effect size*. O *effect size*, que é calculado a partir de diversas informações da amostra. Para esse teste, o *software* informou um *effect size* de 0,5126433. De acordo com a bibliografia de referência, aconselha-se multiplicar o resultado do *effect size* por 0,955 para o cálculo aproximado de poder para Kruskal Wallis (Prajapati et al., 2010). Assim, em vez de 0,5126433, foi utilizado o valor de  $(0,5126433 \times 0,955) = 0,48957$  como *effect size*.

## Resultados e Discussão

De acordo com a análise dos questionários aplicados na realização desta pesquisa, notou-se que o perfil socioeconômico dos discentes ingressantes nas 21 instituições que compõem o Profiap pode ser assim representado: a) 51% são sexo masculino e 49%, feminino, não havendo discrepância na quantidade de discentes homens e mulheres; b) a média de idade é 33,7 anos, em que 63% (157) estão na faixa entre 29 e 36 anos; c) nenhum respondente tem menos de 24 ou mais que 66 anos; d) 97,3% são servidores públicos, embora 30% das vagas seja destinada à demanda social, observou-se que parte dessa demanda social tem sido ocupada por funcionários públicos de outras instituições; e) 42,1% dos

discentes tem renda familiar entre 5 e 8 salários mínimos; 33,4% superior a 8 salários mínimos e 3% menor que 3 salários mínimos; f) 85,6% dos discentes tem grau de escolaridade superior ao de suas mães.

Este último resultado reafirma o fato de que as políticas públicas de expansão no ensino superior ocorridas, principalmente a partir do ano 2002, possibilitou o aumento de vagas em instituições públicas e privadas (Araújo; Santos, 2014; Barros, 2015). Dois programas foram essenciais neste avanço, sendo REUNI e PROUNI. Desta maneira constata-se que a maior faixa etária resultante desta pesquisa faz parte de uma geração que superou o grau de escolaridade de seus pais.

Em vista à compreender economicamente o perfil dos alunos do programa, destaca-se os indicadores renda familiar e o grau de escolaridade da pessoa de referência da família. Esses indicadores compõem o Critério de Classificação Econômica Brasil, desenvolvido a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. A renda ajuda a identificar o estrato socioeconômico e a escolaridade ajuda conhecer o acesso a bens e serviços das famílias brasileiras, desta maneira a mensuração de classe social e de status tem papel importante em pesquisas de segmentação (Kamakura & Mazzon, 2013). Em consonância com o resultado da pesquisa, Alves e Soares (2009) enfatizam que diferenças entre os indivíduos são consistentemente observadas quanto ao lugar que eles ocupam na hierarquia social. Para os autores tais diferenças se associam, dentre outros fatores, às oportunidades educacionais.

Outro resultado relevante para identificação do perfil discente foi o curso de graduação dos respondentes, bem como a grande área de conhecimento do mesmo. Observou-se que o programa é constituído, em sua maioria, por discentes com graduação em Administração, com um percentual de 34%, seguido pelos de Ciências Contábeis 15%, Direito 10% e Administração Pública 6%. Percebeu-se, portanto, que há uma tendência de os discentes se especializarem na mesma área de conhecimento em que se graduaram, ou seja, na Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas, definida pelo CNPQ. Entretanto, constata-se que apenas 6% dos discentes são originalmente graduados em Gestão Pública e Administração Pública, áreas diretamente relacionadas com o programa de mestrado analisado. Tal fato é alinhado ao ensino da administração pública no Brasil que, segundo Coelho (2008), de forma letárgica a partir dos anos setenta, iniciou-se a formação acadêmica em administração pública. O autor ressalta que por se tratar de um campo relativamente novo, a administração pública como campo disciplinar ainda busca uma definição de suas especificidades. Para Lourenço, Magalhães e Ferreira (2014), o ensino de administração pública precisa ser inserido de forma mais contundente na agenda de debates envolvendo as IES.

Sobre a ocupação dos discentes, 97,3% dos respondentes são servidores públicos de IFES. Esse número é ainda mais expressivo pelo fato de 30% das vagas, via regra de edital, serem destinadas à demanda social. Soma-se a esse resultado a constatação que a grande maioria, 82%, está inserida na carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação. Nota-se que, na prática, as vagas da demanda social estão sendo ocupadas por servidores de outras instituições públicas, evidenciando a existência de uma demanda reprimida de servidores que têm interesse em continuar sua qualificação.

Percebe-se também que não houve grande concentração de respostas de servidores que trabalham na mesma instituição, o que traz uma diversidade de respostas de discentes de variadas regiões e instituições, como, por exemplo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que não é uma instituição que oferta o Profiap, mas possui cinco servidores cursando o programa em instituições associadas. Há também servidores de diversos Institutos Federais, Tribunais, Secretarias Estaduais, Aeronáutica, Polícia Federal, Petrobrás, Controladoria-Geral da União (CGU), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Polícia Rodoviária Federal (PRF), Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), entre outras.

Como a lei 8.112 (Estatuto dos Servidores Públicos Federais) trata da possibilidade de afastamento do serviço para a qualificação dos servidores, constatou-se que 7% dos discentes afastaram

integralmente para dedicar ao curso; 31% se afastaram parcialmente e 62% continuam trabalhando normalmente, o que demonstra que o desejo em fazer o mestrado está dissociado do fato de conseguirem ou não o afastamento no trabalho. Além disso, há dificuldades legais para conseguir essa liberação como, por exemplo, servidores em estágio probatório, ocupantes de cargos de chefia e não possibilidade de afastamento simultâneo em determinadas instituições.

Ao analisar os motivos para o ingresso no curso e as expectativas geradas pela participação no mestrado foi investigada a importância que os discentes dão para possíveis fatores motivadores para ingresso no programa de mestrado. As respostas estão descritas na Tabela 1 – Quantidade de respostas por motivo para ingresso no programa por grau de importância e Tabela 2 – Percentual de respostas por motivo para ingresso no programa por grau de importância.

**Tabela 1**

*Quantidade de Respostas por Motivo para Ingresso no Programa por Grau de Importância*

Avalie a importância dos seguintes motivos para a decisão de ingresso*	Sem importância				Extremamente importante
	0	1	2	3	4
Impacto na empregabilidade	15	12	32	77	163
Impacto nas atividades profissionais	4	8	28	89	170
Impacto na remuneração	13	8	15	37	226
Impacto no relacionamento interpessoal	13	25	79	101	81
Ingresso no universo acadêmico	13	23	69	100	94
Desenvolvimento de pesquisas científicas	12	25	81	91	90
Impacto na satisfação pessoal	5	6	25	70	193

*Nota:* Dados da pesquisa (2018).

\* foi possível que o respondente marcasse a mesma nota de importância em vários motivos

**Tabela 2***Percentual de Respostas por Motivo para Ingresso no Programa por Grau de Importância*

*	0	1	2	3	4
Impacto na empregabilidade	5%	4%	11%	26%	55%
Impacto nas atividades profissionais	1%	3%	9%	30%	57%
Impacto na remuneração	4%	3%	5%	12%	76%
Impacto no relacionamento interpessoal	4%	8%	26%	34%	27%
Ingresso no universo acadêmico	4%	8%	23%	33%	31%
Desenvolvimento de pesquisas científicas	4%	8%	27%	30%	30%
Impacto na satisfação pessoal	2%	2%	8%	23%	65%

*Nota:* dados da pesquisa (2018).

\* foi possível que o respondente marcasse a mesma nota de importância em vários motivos

\* percentual em relação ao total da linha

Observa-se inicialmente que alguns motivos como “impacto na remuneração” e “impacto na satisfação pessoal” foram considerados “extremamente importantes” enquanto “desenvolvimento de pesquisas científicas” foi avaliado como um motivo de menor relevância, já que o contexto das pesquisas científicas, muitas vezes, é uma realidade distante da realidade profissional destes discentes.

Para embasar estatisticamente a relevância de tais motivos para os discentes, usando a média, foram aplicados os testes de Friedman e o critério pareado de Siegel. Os resultados da aplicação desses testes estão apresentados na Tabela 3 – Resultado do teste de Friedman e Tabela 4 – Resultado do critério pareado de Siegel.

**Tabela 3***Resultado do Teste de Friedman*

Estatística de teste de Friedman	g.l.	<i>p</i> -valor
332,48	6	< 0,001

*Nota:* dados da pesquisa (2018).

**Tabela 4**  
Resultado do Critério Pareado de Siegel

<i>p</i> -valor do teste de Siegel	Impacto empregabilidade	Impacto atividades profis.	Impacto remuneração	Impacto relacionamento interp.	Ingresso acadêmico	Desenvolv. pesquisas científicas
Impacto atividades profis.	1,0000					
Impacto remuneração	0,0370	0,1195				
Impacto relacionamento interp.	< 0,001	< 0,001	< 0,001			
Ingresso acadêmico	< 0,001	< 0,001	< 0,001	1,0000		
Desenvolv. pesquisas científicas	< 0,001	< 0,001	< 0,001	1,0000	1,0000	
Impacto satisf. Pessoal	0,0719	0,8542	1,0000	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Nota: dados da pesquisa (2018).

O teste de Friedman avaliou a hipótese de que as médias de todos os grupos são iguais (ou seja, não há diferenças significativas) e, como o *p*-valor foi inferior a 0,05, rejeitou-se essa hipótese e concluiu-se, com 95% de confiança, que pelo menos dois dos motivos listados para o ingresso no curso têm médias de nota de importância diferentes um do outro. Nos casos em que é rejeitada a hipótese do teste de Friedman, é necessário realizar uma análise complementar para identificar quais grupos/questos têm média significativamente diferente e quais não: o critério pareado de Siegel.

O critério pareado de Siegel avaliou a hipótese, par a par, de que as médias de dois grupos/questos são iguais (ou seja, não há diferenças significativas). O resultado do *p*-valor do teste, nos casos em que este é inferior a 0,05, considerou-se que os questos têm médias significativamente diferentes. A classificação ordenada dos critérios citados, da maior para a menor nota, pode ser visualizada por meio da Tabela 5 – Resultado comparado das médias dos motivos após a aplicação dos testes estatísticos.

Os motivos alocados no grupo A possuem médias maiores que os motivos dos demais grupos, entretanto, não é possível afirmar que motivos pertencentes a um mesmo grupo possuem médias significativamente diferentes entre si, ou seja, ‘Impacto na remuneração’ possui média significativamente maior que ‘Impacto na empregabilidade’, já que um está no grupo A e o outro, apenas no grupo B. A média do ‘Impacto na remuneração’ não é significativamente maior que ‘Impacto nas atividades profissionais’, já que ambos estão alocados no grupo A. O ‘Impacto na satisfação pessoal’ e o ‘Impacto na empregabilidade’, estão inseridos no grupo B e possuem médias significativamente maiores que ‘Ingresso no universo acadêmico’, ‘Desenvolvimento de pesquisas científicas’ e ‘Impacto no relacionamento interpessoal’, do grupo C.

**Tabela 5***Resultado Comparado das Médias dos Motivos após a Aplicação dos Testes Estatísticos*

Avalie a importância dos seguintes motivos para a decisão de ingresso	Média das notas	Grupos
Impacto na remuneração	3,52	<b>A</b>
Impacto na satisfação pessoal	3,47	<b>A B</b>
Impacto nas atividades profissionais	3,38	<b>A B</b>
Impacto na empregabilidade	3,21	<b>B</b>
Ingresso no universo acadêmico	2,80	<b>C</b>
Desenvolvimento de pesquisas científicas	2,74	<b>C</b>
Impacto no relacionamento interpessoal	2,71	<b>C</b>

*Nota:* dados da pesquisa (2018).

Em relação às expectativas, seguiu-se a mesma linha de raciocínio: primeiro uma análise descritiva, posteriormente o uso de uma técnica estatística que possibilitasse a comparação da média dos resultados (Tabela 6 – Quantidade de respostas por expectativa por ranqueamento da expectativa e Tabela 7 – Percentual de respostas por expectativa por ranqueamento da expectativa).

**Tabela 6***Quantidade de Respostas por Expectativa por Ranqueamento da Expectativa*

De acordo com as suas expectativas, ranqueie quais conquistas você espera conseguir ao final do curso. *	Menor expectativa				Maior expectativa		
	1	2	3	4	5	6	7
Aumentar o leque de possibilidades de emprego; conseguir um emprego	86	56	38	36	24	28	31
Melhorar práticas administrativas no meu atual trabalho	9	23	33	38	68	80	48
Galgar um maior salário por conta do título obtido	17	14	12	21	38	58	139
Estabelecer <i>networking</i> e relações pessoais	41	63	66	61	45	20	3
Lecionar, ingressar na carreira docente	79	50	50	39	26	30	25
Desenvolver pesquisas científicas em gestão pública	38	67	62	66	31	27	8
Obter conquistas para a vida pessoal e autoestima	29	26	38	38	67	56	45

*Nota:* dados da pesquisa (2018).

\* o respondente só foi permitido classificar um item por posição



**Tabela 7***Percentual de Respostas por Expectativa por Ranqueamento da Expectativa*

*	1	2	3	4	5	6	7
Aumentar o leque de possibilidades de emprego; conseguir um emprego	29%	19%	13%	12%	8%	9%	10%
Melhorar práticas administrativas no meu atual trabalho	3%	8%	11%	13%	23%	27%	16%
Galgar um maior salário por conta do título obtido	6%	5%	4%	7%	13%	19%	46%
Estabelecer <i>networking</i> e relações pessoais	14%	21%	22%	20%	15%	7%	1%
Lecionar, ingressar na carreira docente	26%	17%	17%	13%	9%	10%	8%
Desenvolver pesquisas científicas em gestão pública	13%	22%	21%	22%	10%	9%	3%
Obter conquistas para a vida pessoal e autoestima	10%	9%	13%	13%	22%	19%	15%

*Nota:* dados da pesquisa (2018).

\* o respondente só foi permitido classificar um item por posição

\* percentual em relação ao total da coluna

Dessa vez foi usado o teste de Kruskal-Wallis, complementado pelo Nemenyi com método qui-quadrado por tratar-se de uma questão que pediu o ranqueamento das expectativas aos respondentes (Tabela 8 – Resultado do teste de Kruskal-Wallis).

**Tabela 8***Resultado do Teste de Kruskal-Wallis*

Estatística de teste de Kruskal-Wallis	g.l.	p-valor
430,79	6	< 0,001

*Nota:* dados da pesquisa (2018).

Pela análise descritiva, obter maior salário foi a expectativa ranqueada mais vezes como a mais esperada de se concretizar (46% ranquearam com valor máximo: 7), enquanto estabelecer relações pessoais foi a que menos vezes foi ranqueada como o item mais esperado pelos respondentes (1% ranqueou com valor máximo: 7). Por outro lado, conseguir outro emprego melhor foi a que mais vezes apareceu em último lugar no *ranking* de expectativas (29% ranquearam com valor mínimo: 1). Já ‘Melhorar práticas administrativas no atual trabalho’ foi a menos ranqueada como menor expectativa (3% ranquearam com valor mínimo: 1). A partir dos resultados foram calculadas as médias e aplicado o teste de Kruskal-Wallis.

Este teste avaliou a hipótese de que as médias de todos os grupos são iguais (ou seja, não têm diferenças significativas) e, como o p-valor é inferior a 0,05, rejeitou-se essa hipótese e concluiu-se, com 95% de confiança, que pelo menos dois dos quesitos listados para a expectativa com o curso têm *ranking* médio diferente um do outro.

Nos casos em que é rejeitada a hipótese do teste de Kruskal-Wallis, é necessário realizar uma análise complementar para identificar quais grupos/quesitos têm média significativamente diferente e quais não. Para isso, é aplicado o teste de Nemenyi. Os resultados para o teste aplicado, par a par, aos itens da respectiva questão do formulário, são demonstrados na Tabela 9 – Resultado do teste de Nemenyi. Avaliou-se nesse teste a hipótese, par a par, de que as médias de dois grupos/quesitos são

iguais (não têm diferenças significativas). De acordo com o resultado do p-valor do teste, nos casos em que este é inferior a 0,05, consideram-se que os quesitos têm *rankings* significativamente diferentes.

**Tabela 9***Resultado do Teste de Nemenyi*

<i>p</i> -valor do teste de Nemenyi	Aumentar o leque de possibilidades ...	Desenvolver pesquisas ...	Estabelecer <i>networking</i> ...	Galgar um maior salário ...	Lecionar ...	Melhorar práticas administrativas ...
Desenvolver pesquisas ...	0,993					
Estabelecer <i>networking</i> .	1,000	1,000				
Galgar um maior salário ...	< 0,001	< 0,001	< 0,001			
Lecionar ...	1,000	0,999	1,000	< 0,001		
Melhorar práticas administrativas ...	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	
Obter conquistas ...	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,123

*Nota:* Dados da pesquisa (2018).

Na Tabela 10 foi registrado o resultado da comparação das médias das expectativas com aplicação dos testes.

**Tabela 10***Resultado Comparado das Médias das Expectativas após a Aplicação dos Testes Estatísticos*

De acordo com as suas expectativas, ranqueie quais conquistas você espera conseguir ao final do curso.	Média dos <i>rankings</i>	Grupo
Galgar um maior salário por conta do título obtido	5,61	<b>A</b>
Melhorar práticas administrativas no meu atual trabalho	4,89	<b>B</b>
Obter conquistas para a vida pessoal e autoestima	4,46	<b>B</b>
Desenvolver pesquisas científicas em gestão pública	3,33	<b>C</b>
Estabelecer <i>networking</i> e relações pessoais	3,26	<b>C</b>
Lecionar, ingressar na carreira docente	3,24	<b>C</b>
Aumentar o leque de possibilidades de emprego; conseguir um emprego melhor	3,21	<b>C</b>

*Nota:* Dados da pesquisa (2018).

Os resultados mostraram que: a) a maior expectativa é galgar um maior salário por conta do título obtido, confirmando a hipótese de que essa expectativa seria diversas vezes relatada por conta de aumentos salariais proporcionais ao nível de qualificação serem previstos em diversos planos de carreiras; b) as expectativas relacionadas a melhorar práticas administrativas no trabalho e obter conquistas para a vida pessoal e autoestima formam o segundo grupo de maiores expectativas, tendo a

primeira delas sido alocado por 16% dos respondentes como item de maior expectativa a ser realizada e por 27% como o segundo item de maior expectativa a ser realizada no *ranking* de prioridades; c) no terceiro grupo foram englobadas as expectativas de desenvolver pesquisas, estabelecer *networking*, ingressar na carreira docente e conseguir um emprego melhor, itens que tiveram as menores médias no *ranking*.

O desenvolvimento de pesquisas científicas não foi apontado pelos discentes como um dos motivos relevantes de ingresso no curso e a expectativa equivalente, ‘desenvolver pesquisas científicas em gestão pública’, ficou no último grupo, com as menores médias comparadas em relação às demais expectativas. Neste sentido, Santos et. al. apontam que o mestrado profissional e suas ambiguidades, ao se apresentar como proposta alternativa de formação *stricto sensu*, criou um espaço para se interrogar sobre as práticas e finalidades da formação de “pesquisadores”.

Os resultados em relação às expectativas de envolvimento com o programa, sob a ótica dos estudos desenvolvidos por Soares e Almeida (2001), pode-se entender os quatro tipos de envolvimento acadêmico, questionados na pesquisa: a) o institucional, indicado por 48% dos respondentes como uma expectativa, define o interesse em atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição, e estreitar o relacionamento com os professores permitindo futuras pesquisas em conjunto, b) a relação vocacional, indicada por 83% dos respondentes como uma expectativa de praticar atividades que levem ao desenvolvimento dos seus planos e objetivos vocacionais, c) a expectativa de envolvimento social, relatada por 58% dos respondentes, no sentido de interagir com os colegas da Universidade, permitindo conhecer pessoas com crenças e valores diferentes, e, d) a expectativa de envolvimento curricular, apontada por 53% dos respondentes, que buscam relacionar com atividades que levam a aprendizagens curriculares inerentes ao curso que frequentam, como: participação ativa nas aulas, leitura da bibliografia recomendada e utilização de espaços da universidade para estudo e pesquisa.

Em relação à autopercepção dos discentes no que se refere às características que compõem seu perfil como aluno, a Tabela 11 indica as características que o discente considera que o compõem.

**Tabela 11**

*Características que o Discente Considera que o Compõem*

	Sim	(%)	Não	(%)
Encorajador	93	31%	206	69%
Busca interação com colegas	152	51%	147	49%
Busca realização	238	80%	61	20%
Busca atualização	237	79%	62	21%
Busca aprovação	139	46%	160	54%
Considera-se convencional	66	22%	233	78%
Considera-se dependente	13	4%	286	96%
Evita problemas	118	39%	181	61%
Considera-se questionador	132	44%	167	56%
Busca poder	21	7%	278	93%
Considera-se competitivo	72	24%	227	76%
Considera-se perfeccionista	118	39%	181	61%
Outro	6	2%	293	98%

*Nota:* Dados da pesquisa (2018).

Baseado na metodologia *Life Styles Inventory* e nos estudos de Skenes e Honig (2004), é possível agruparmos as características avaliadas pelos respondentes. As primeiras quatro características, fazem referência aos estilos construtivos, foram as mais percebidas pelos discentes como pertencentes ao seu perfil. As quatro seguintes correspondem aos estilos passivos/defensivos, que representam pensamentos e comportamentos autoprotetores que promovem a satisfação das necessidades de segurança por meio da interação com as pessoas. Já as últimas quatro correspondem aos estilos agressivos/defensivos, que refletem o pensamento e o comportamento de autopromoção usados para manter o *status*/posição de uma pessoa e atender às necessidades de segurança por meio de atividades relacionadas às tarefas que executam.

Para analisar os fatores de escolha sobre a universidade em que estão realizando o curso, as informações foram agrupadas na Tabela 12.

**Tabela 12**  
*Fatores o Influenciaram na Escolha da Universidade*

	Sim	(%)	Não	(%)
Corpo docente	46	15%	253	85%
Horário das aulas	106	35%	193	65%
Localização	194	65%	105	35%
Ser servidor da instituição	202	68%	97	32%
Tradição, prestígio e reconhecimento	67	22%	232	78%
Gratuidade	4	1%	295	99%
Ter sido ex-aluno da instituição	55	18%	244	82%
Indicação	14	5%	285	95%
Infraestrutura e organização	45	15%	254	85%
Oferta de disciplinas optativas	4	1%	295	99%
Outro	11	4%	288	96%

*Nota:* Dados da pesquisa (2018).

Visando analisar se os objetivos do programa estão alinhados com os objetivos dos discentes, iniciou-se, em primeiro lugar, a análise dos objetivos do programa. O Profiap destina-se a formar profissionais com nítido entendimento do papel do Estado no Brasil, do exercício da cidadania, e preocupados com as questões éticas, sociais e ambientais que subsidiarão as políticas públicas que impactam a sociedade. Nesse contexto, o mestre em administração pública deve reunir as condições científicas e técnicas para promover melhorias na gestão pública. Foram destacados os seguintes objetivos: 1) Capacitar profissionais para o exercício da prática administrativa avançada nas organizações públicas; 2) Contribuir para aumentar a produtividade e a efetividade das organizações públicas; e 3) Disponibilizar instrumentos, modelos e metodologias que sirvam de referência para a melhoria da gestão pública.

Para checar se existe correlação dos objetivos do programa com as respostas dos discentes foram analisados os seguintes motivos e expectativas: impacto nas atividades profissionais / melhorar práticas administrativas no meu atual trabalho e desenvolvimento de pesquisas científicas / desenvolver pesquisas científicas em gestão pública. O ‘impacto nas atividades profissionais’ foi o principal motivo apontado pelos discentes para ingresso no programa, assinalado como extremamente importante por 57% dos respondentes. A possibilidade de ‘melhorar as práticas administrativas no trabalho’ ficou no segundo grupo com maiores médias em relação ao *ranking* de maiores expectativas, sendo alocado por

16% dos respondentes como item de maior expectativa a ser realizada e por 27% como o segundo item de maior expectativa a ser realizada no *ranking* de prioridades, estando portanto alinhados com os objetivos do programa. Já o motivo ‘desenvolvimento de pesquisas científicas’ ficou com as menores médias comparadas em relação às demais expectativas. Coerentemente corroborando com esse resultado, a expectativa equivalente, ‘desenvolver pesquisas científicas em gestão pública’, também ficou entre as menores médias. Neste sentido pode-se analisar que esse motivo e essa expectativa estão em desarmonia com este tópico dos objetivos do programa, tópico este que poderia gerar resultados positivos para o âmbito da administração pública.

De todo modo, apesar de o desenvolvimento de pesquisas científicas não ter motivado o ingresso dos alunos no curso ou não ser uma expectativa de desenvolvimento ao longo de sua carreira profissional e acadêmica, o trabalho de conclusão final é uma exigência do curso a ser cumprida. Depreende-se daí a visão de Batista e Mattos (2020) que defendem que o mestrado profissional busca a formação para o mundo profissional por meio da imersão na pesquisa aplicada. Dessa forma, independente das motivações discentes acerca deste tópico, o curso preconiza a formação de um profissional híbrido com a formação científica e profissional. Nesse sentido, foi possível identificar durante a pesquisa os principais temas de interesse dos discentes a serem estudados no trabalho de conclusão: políticas públicas, sustentabilidade, eficiência, compras e licitações, evasão e custos. Dos resultados apresentados emerge um campo de reflexão teórica e conceitual, a partir da constatação que 70% dos discentes são servidores das instituições ofertantes do Profiap comumente os problemas de pesquisas propostos são identificados pelos discentes servidores, que, por conhecerem o dia a dia das instituições, possuem acesso a informações que permitem esmiuçar o problema e indicar soluções.

## Conclusão

Este trabalho teve por finalidade identificar o perfil discente do Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap) no Brasil, visando descrever suas expectativas e motivos para ingresso no curso. Para isso, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa, predominantemente quantitativa de caráter descritivo e analítico, em que a coleta de dados foi obtida por meio da análise documental e da aplicação de um *survey*, com taxa de retorno equivalente a 43% da população. A análise dos resultados se deu por meio da aplicação teste de *Friedman*, complementado pelo critério pareado de *Siegel* e pelos testes de *Kruskal-Wallis* e de *Nemenyi*.

Os discentes do programa estão igualmente distribuídos entre homens e mulheres; possuem média de idade de 33,7 anos, renda familiar superior a 5 salários-mínimos; possuem nível de escolaridade superior ao de suas mães; são, no geral, servidores públicos na instituição associada que oferece as vagas para o programa e de outros órgãos públicos da região onde fazem o curso; a maioria trabalha como técnico-administrativo na área de educação, com dedicação parcial. Apenas 7% dos entrevistados se dedica integralmente ao curso; são oriundos, em sua maioria, de graduações da área das Ciências Sociais Aplicadas.

Os motivos que mais influenciaram na decisão de ingressar no programa foram o aumento na remuneração; a satisfação pessoal e o impacto nas atividades profissionais. A expectativa mais desejada pelos discentes a se concretizar é galgar um maior salário a partir da obtenção do título, seguida pelas expectativas de conseguir melhorar práticas no atual trabalho e obter conquistas para a vida pessoal e autoestima. Destaca-se sobre esse resultado que os três motivos e as três expectativas apontadas como mais relevantes para os discentes se correlacionam, confirmando que houve coerência por parte dos respondentes durante a avaliação destes itens. Com o resultado, é confirmado ainda a hipótese de que a expectativa de obter um maior salário seria apontada como uma das mais relevantes, já que existe a previsão legal de aumento salarial após a qualificação em diversos planos de carreiras de servidores públicos, incluindo o plano de carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação, que representam

82% da população em questão. Em paralelo a isso, confirma-se também que o incentivo financeiro pela qualificação é uma das razões que motivaram os servidores a ingressarem no programa.

A pesquisa apresenta também que os motivos e expectativas dos discentes estão parcialmente condizentes com os objetivos do programa. A importância relatada na motivação de gerar impacto nas atividades profissionais e na expectativa de melhorar práticas no trabalho está alinhada com os objetivos do programa de capacitar profissionais para o exercício da prática administrativa avançada nas organizações públicas e de contribuir para aumentar a produtividade e a efetividade dessas. Por outro lado, o motivo e a expectativa, de desenvolver pesquisas científicas não foram apontados entre os mais relevantes para os discentes, entretanto o objetivo do programa de disponibilizar instrumentos, modelos e metodologias que sirvam de referência para a melhoria da gestão pública é atendido pelos trabalhos de conclusão final que são exigência do programa.

Como sugestão de pesquisas futuras, é reconhecido a necessidade de outros estudos que complementem o trabalho apresentado, como pesquisas que auxiliem compreender a eficácia deste programa de mestrado para a administração pública, discutindo, por exemplo, como se dá a transferência de conhecimento do servidor estudante para a instituição de trabalho ou qual o impacto dos trabalhos de conclusão de curso no dia a dia das instituições públicas que são objetos de pesquisa. Também, pode-se analisar os comentários recebidos na última questão do questionário da pesquisa. Apesar de não terem fornecido, a princípio, informações diretamente úteis para este trabalho, os comentários forneceram informações que englobaram desde críticas a particularidades de algumas instituições associadas ao programa até elogios e sugestões.

## Referências

- Alves, L. R. (2013). Políticas públicas integradas, ou, a Gestão que se encontra com a sociedade concreta e diversa. In A. M. Vieira, D. S. P. de Castro & R. J. de Oliveira (Orgs.), *Políticas Públicas Integradas: conceitos, metodologias participativas e casos* (pp. 17–42). Universidade Metodista de São Paulo.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2009). Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: Uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, 15(1), 1-30. <https://doi.org/10.1590/S0104-62762009000100001>
- Aquino, L. M. S. (2015). *Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: A gestão democrática da escola na política pública*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/131022>
- Araújo, C. B. de, & Santos, L. M. M. dos. (2014). O REUNI na opinião dos gestores de uma universidade pública. *Psicologia & Sociedade* 26(3), 642-651. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000300013>
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (2017). *Regulamento do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional* [online]. <http://www.profiap.org.br/profiap/sobre-o-curso/profiap-regulamento-aprovado-em-07-12-16.pdf>
- Barrera, S. D. (2011). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, 8(2), 159-175. <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14065>
- Barros, A. S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: Limites e possibilidades. *Educação e sociedade*, 36(1), 361-390. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>

- Batista, M. H., & Mattos, M. C. (2020). Perception of the technical product by professional master's degree teachers in administration. *Brazilian Journal of Development*, 6 (1), 81632-81657. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-551>
- Bresser-Pereira, L. C. (2008). O modelo estrutural de gerência pública. *Revista de Administração Pública*, 42(2), 391–410. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122008000200009>
- Bresser-Pereira, L. C. (2010). Democracia, estado social e reforma gerencial. *Revista de Administração de Empresas*, 50(1), 112–116. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902010000100009>
- Cavalcante, P., & Carvalho, P. (2017). Profissionalização da burocracia federal brasileira (1995-2014): Avanços e dilemas. *Revista de Administração Pública*, 51(1), 1–26. <https://doi.org/10.1590/0034-7612144002>
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. da. (2007). *Metodologia científica* (6a. ed.). Atlas.
- Coelho, F. de S. (2008). A problemática atual do ensino de graduação em administração pública no Brasil. *Cadernos EBAPÉ.BR*, 1–21. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5435>
- Constituição da República Federativa do Brasil* (1988, 5 de outubro). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Cooke, R. A., & Lafferty, J. C. (n.d.). *Life Styles Inventory*. Human Synergistics International. Recuperado em 17 agosto 2018 de <https://www.humansynergistics.com/change-solutions/change-solutions-for-individuals/assessments-for-individuals/life-styles-inventory>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2009). *Programa Nacional de Formação em Administração Pública*. <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/pnap>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017). *Avaliação Quadrienal*. <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017). *Coordenadores de área falam sobre a avaliação de mestrados profissionais*. <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8511-coordenadores-de-area-falam-sobre-a-avaliacao-de-mestrados-profissionais>
- Corrêa, V., Coelho, F. de S., Trottmann, P., & Sarti, F. M. (2019). Produção Científica e Rede de Pesquisadores em Administração Pública no Brasil: Uma investigação sobre a primeira década dos anos 2000. *Administração Pública E Gestão Social*, 11(3), 1-23. <https://doi.org/10.21118/apgs.v11i3.5847>
- Costa, F. L. da. (2008). Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. *Revista de Administração Pública*, 42(5), 829–874. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122008000500003>
- Decreto nº 29.741* (1951, 11 de julho). Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto nº 5.707* (2006, 23 de fevereiro). Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm)
- Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à psicologia* (3a ed.). Makron Books.
- Durso, S., Cunha, J., Neves, P., & Teixeira, J. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: Uma comparação entre alunos de ciências contábeis e ciências econômicas à luz da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(71), 243-258. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201602080>
- Dye, T. (1972). *Understanding public policy*. Prentice-Hall.

- Ferreira, A., Vilas Boas, A. A., Esteves, R. C. P. M., Fuerth, L. R., & Silva, S. da. (2006, 6–8 Novembro). *Teorias de motivação: uma análise da percepção das lideranças sobre suas preferências e possibilidade de complementaridade* [Apresentação de artigo]. XIII Simpósio de Engenharia de Produção [SIMPEP], Bauru. [http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais\\_13/artigos/114.pdf](http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/114.pdf)
- Giacomazzo, G. F., & Leite, D. B. C. (2014). O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: Reflexões sobre a produção do conhecimento científico. *ETD - Educação Temática Digital*, 16(3), 475. <https://doi.org/10.20396/etd.v16i3.1310>
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780–789. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>
- Kamakura, W. A., & Mazzon, J. A. (2013). *Estratificação socioeconômica e consumo no Brasil*. Blucher.
- Lasswell, H. (1936). *Politics: Who gets what, when, how*. Meridian Books.
- Lei nº 13.005 (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- Lima-Filho, D. de O. S., & Carneiro, T. C. J. (2014). Formação de administradores públicos: A importância do mestrado profissional em administração pública em Rede Nacional-PROFIAP. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 3(2). <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/73>
- Lourenço, C. D. S., Magalhães, T. F., & Ferreira, P. A. (2014). Formação em administração pública no Brasil: Desafios, perfil de formação e especificidades da área. *Administração Pública e Gestão Social*, 6(4), 177-186. <https://doi.org/10.21118/apgs.v6i4.533>
- Lynn, L. (1980). *Designing public policy: A casebook on the role of policy analysis*. Goodyear.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada* (3a. ed.). Bookman.
- Mestrado em Administração Pública. (2020). *Sobre o curso*. <http://www.profiap.org.br/profiap/sobre-o-curso>
- Mestrado em Administração Pública. (2020). *Universidades*. <http://www.profiap.org.br/profiap/universidades-1>
- Mestrado em Administração Pública. (2020). *Editais*. <http://www.profiap.org.br/profiap/editais>
- Ministério da Educação. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)
- Nepomuceno, L. D. de O., Costa, H. G., & Shimoda, E. (2010). Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: Intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa. *Gestão & Produção*, 17(4), 817–828. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000400014>
- Neves, R. B. (2005). *Integração da análise SWOT com o método ELECTRE TRI na avaliação do desempenho de programas de pós-graduação*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal Fluminense.
- Neves, R. B., & Costa, H. (2006, 12–15 setembro). *Integração do SWOT e do ELECTRE TRI ao sistema de avaliação da capes* [Apresentação de artigo]. XXXVIII Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional. Goiás. <http://www.din.uem.br/sbpo/sbpo2006/pdf/arq0050.pdf>
- Parecer nº 977 (1965, 3 de dezembro). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>
- Pinsonneault, A., & Kraemer, K. (1993). Survey research methodology in management information systems: An assessment. *Journal of Management Information Systems*, 10(2), 75-105. <https://doi.org/10.1080/07421222.1993.11518001>



- Politis, Y., & Siskos, Y. (2004). Multicriteria methodology for the evaluation of a Greek engineering department. *European Journal of Operational Research*, 156(1), 223–240.  
[https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(02\)00902-5](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(02)00902-5)
- Portaria nº 131 (2017, 28 de junho). Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.  
<https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>
- Portaria nº 47 (1995, 17 de outubro). Dispõe sobre o programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/87/83>
- Portaria nº 80 (1998, 16 de dezembro). Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.  
<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>
- Portaria Normativa nº 17 (2009, 28 de dezembro). Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. Ministério da Educação.  
[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa\\_17MP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf)
- Prajapati, B., Dunne, M., & Armstrong, R. (2010). *Sample size estimation and statistical power analyses*.  
[http://www.floppybunny.org/robin/web/virtualclassroom/stats/basics/articles/gpower/Gpower\\_tutorial\\_Prajapati\\_2010-.pdf](http://www.floppybunny.org/robin/web/virtualclassroom/stats/basics/articles/gpower/Gpower_tutorial_Prajapati_2010-.pdf)
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. Atlas.
- Sampaio, M. I. C. (2005). *Motivação no trabalho cooperativo: o caso da rede brasileira de bibliotecas da área de psicologia – ReBAP*. (Dissertação de Mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Santos, G. B., Hortale, V. A., Souza, K. M., & Vieira, A. P. G. F. (2019). Similaridades e diferenças entre o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional enquanto política pública de formação no campo da Saúde Pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(1), 941-952.  
<https://doi.org/10.1590/1413-81232018243.30922016>
- Schultz, D. P., & Shultz, S. E. (2005). *História da psicologia moderna* (8a ed.). Thomson.
- Skenes, R. E., & Honig, C. A. (2004). Pretest/posttest use of the life styles inventory for outcomes assessment of a professional master's in managerial leadership program. *Group & Organization Management*, 29(2), 171–200. <https://doi.org/10.1177/1059601103262043>
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001, 19–21 Setembro). *Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA)* [Apresentação de artigo]. VI Congresso Galaico-português de psicopedagogia. Universidade do Minho.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12107>
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, 16, 20–45.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>
- Tisott, P. B., Deliberal, J. P., Cucchi, M. B., Ganzer, P. P., & Camargo, M. E. (2013, 8–9 Novembro). *Motivadores e expectativas na pós-graduação: Um estudo no Mestrado em administração da Universidade de Caxias do Sul* [Apresentação de artigo]. XIII Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Universidade de Caxias do Sul.  
<https://doi.org/10.18226/610001/MOSTRAXIII.2013.60>
- Vieira, A. M., Castro, D. S. P., & Oliveira, R. J. (Orgs.). (2013). *Políticas públicas integradas: Conceitos, metodologias participativas e casos*. (1a ed., Vol. 1). Universidade Metodista de São Paulo.

## **Sobre os Autores**

### **Dênis Ester Lamas**

Universidade Federal de São João del-Rei; Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais.

denis\_ester@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1888-5401>

Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de São João del-Rei (2018), possui especialização em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013) e bacharelado em Administração pela Fundação Educacional Machado Sobrinho (2011). Atualmente é Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

### **Vânia Aparecida Rezende**

Universidade Federal de São João del-Rei

vaniarezende@ufsj.edu.br

Professora adjunta efetiva com dedicação integral ao Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis da Universidade Federal de São João del-Rei-DECAC/UFSJ. Doutora em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras - PPGA/UFLA, na área de concentração: Organizações, gestão e sociedade, tendo como núcleo temático Administração Pública. Pesquisadora na área de Administração, com ênfase em Administração Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão social, políticas públicas e participação. Atua como professora e orientadora nos níveis de graduação e mestrado.

### **Fabício Molica de Mendonça**

Universidade Federal de São João del-Rei

fabriciomolica@ufsj.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-8909-6843>

Possui graduação em Administração pela Universidade Federal de Viçosa (1992), mestrado pela Universidade Federal de Viçosa (1996) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é colaborador e pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor do programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Coordenador e professor do programa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação e professor Associado II da Universidade Federal de São João Del-Rei. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Financeira, atuando principalmente nos seguintes temas: custos, sistema de informação, incubação e micro e pequena empresa, Logística Reversa, mapeamento e análise de processos e Gestão Pública.

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 50

12 de abril 2021

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar**

**Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

**María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra**

Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán**

Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren McArthur Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**David E. DeMatthews** University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres** Michigan State University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

**Miri Yemini** Tel Aviv University, Israel