



FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - FGV  
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS - EBAPE  
CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA  
CURSO DE MESTRADO EM GESTÃO EMPRESARIAL

KAHLIL JEZINI VIANNA

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE E SEUS RESULTADOS  
COMO FONTE DE INFORMAÇÕES À GESTÃO DO ENSINO  
SUPERIOR: um estudo de caso no curso de Administração da  
Faculdade do Pará**

RIO DE JANEIRO  
2009

KAHLIL JEZINI VIANNA

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE E SEUS RESULTADOS  
COMO FONTE DE INFORMAÇÕES À GESTÃO DO ENSINO  
SUPERIOR: um estudo de caso no curso de Administração da  
Faculdade do Pará**

Dissertação apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Gestão Empresarial.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Bayma de Oliveira

RIO DE JANEIRO

2009

KAHLIL JEZINI VIANNA

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE E SEUS RESULTADOS  
COMO FONTE DE INFORMAÇÕES À GESTÃO DO ENSINO  
SUPERIOR: um estudo de caso no curso de Administração da  
Faculdade do Pará**

Dissertação apresentada à Escola Brasileira de  
Administração Pública e de Empresas da  
Fundação Getúlio Vargas para a obtenção do  
título de mestre em Gestão Empresarial.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

FÁTIMA BAYMA DE OLIVEIRA  
Doutora em Educação

---

EDSON MARCOS LEAL SOARES RAMOS  
Doutor em Engenharia de Produção

---

LUIS CÉSAR GONÇALVES DE ARAÚJO  
Doutor em Administração

---

VERA VERGARA ESTEVES  
Doutora em Educação

## AGRADECIMENTOS

Dedico especialmente este trabalho aos meus pais Waldemar e Margareth, educadores por vocação e dedicação nos últimos 30 anos e que mostraram que podemos vencer através da educação e nunca mediram esforços para o meu crescimento profissional.

- Aos meus irmãos Waldemar e Halia pela confiança e amor sempre com demonstrações explícitas de confiança nas minhas decisões.
- À minha eterna e amada companheira Luciana que torceu como namorada, ajudou como noiva e sofreu como esposa, por me trazer a paz necessária para o equilíbrio da minha vida profissional e pessoal nos últimos oito anos.
- Aos meus amigos Fábio, Pedro, Roberto, Sálvio e Michel, que cabem nos dedos de uma mão pela compreensão nos momentos ausentes.
- À Faculdade do Pará representada pelo professores Hélcio Monteiro, Ricardo Gluck Paul e Dra. Sônia Gluck Paul pelos incentivos e apoios necessários para consecução deste trabalho.
- Ao amigo e professor Dr. Edson Ramos pela contribuição incalculável a este projeto, e sua esposa profa. Patrícia Tavares pelo auxílio nas horas de dificuldade.
- Aos professores Dr. Ivandi e Dra. Regina Teixeira pelos *insights* que contribuíram bastante.
- Aos amigos do mestrado, Sabrina, Larissa, Léo, Elaine, Luciana e Felipe por amenizarem os momentos difíceis.
- Aos professores e alunos que participaram da pesquisa e contribuíram para finalização desta pesquisa.
- A todos os professores do mestrado da FGV/EBAPE.
- Aos professores Luís César e Vera Vergara pelo privilégio em tê-los em minha banca.
- E principalmente a minha orientadora professora Dra. Fátima Bayma pela confiança, paciência e ensinamentos passados durante esta jornada de aprendizados onde as limitações foram apenas referências a serem ultrapassadas.

Em memória dos meus queridos avós Waldemar e Maria Júlia que se foram ao longo desta jornada.

Se o Mestre for verdadeiramente sábio, não convidará o aluno a entrar na mansão de seu saber, e sim, estimulará o aluno a encontrar o limiar da própria mente.

Kahlil Gibran

## RESUMO

VIANNA, Kahlil Jezini. **A avaliação Institucional docente e seus resultados como fonte de informações à gestão do ensino superior**: um estudo de caso no curso de Administração da Faculdade do Pará, 2009. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – FGV/EBAPE, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

Esta dissertação foi desenvolvida no curso de Administração de instituição de ensino superior, na cidade de Belém, com o intuito de compreender as principais variáveis que envolvem a avaliação institucional docente. Motivada principalmente pela preocupação com a qualidade do ensino atualmente ofertado em todo o país e buscando entender de que forma a avaliação institucional docente pode servir como fonte de informações para a tomada de decisão por parte da gestão dos cursos. Para tanto, foi feita uma pesquisa descritiva do tipo estudo de caso com abordagem quantitativa, por meio de entrevistas estruturadas, aplicadas aos alunos e a seus respectivos professores Administradores, com a utilização do método estatístico multivariado Análise de Correspondência para confrontação dos dados coletados. Com o suporte teórico do referencial selecionado de diversos autores, os resultados possibilitaram identificar, a partir do cruzamento da avaliação institucional docente realizada pelos alunos e da auto-avaliação respondida pelos professores, seis perguntas passíveis de conclusões, gerando informações importantes para a coordenação do curso em questão. Portanto, avaliar os caminhos percorridos visa uma pequena contribuição na transformação do processo de avaliação docente em processo cada vez mais respeitado e atualizado de acordo com o novo contexto e exigências organizacionais, governamentais e mercadológicas, na medida em que corresponde à importante fonte de medição e informações para tomadas de decisão por parte dos gestores universitários.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Avaliação Institucional Docente; Ensino de Administração.

## ABSTRACT

VIANNA, Kahlil Jezini Institutional teaching assessment and its outcomes as a source of information for the high education management: a case study in the Business Management course of Faculdade do Pará.

This dissertation was carried out in the Business Management course of a high education institution in Belém with the purpose of understanding the main variables which participate in the institutional teaching assessment. Motivated especially by the concern with the quality of teaching currently provided all over the country and seeking to understand how the institutional teaching assessment can serve as a source of information for the decisions taken by the managers of the courses. For such, a descriptive study of the kind "case study with quantitative approach" was carried out turning to structured interviews applied to the students and their corresponding management teachers, using the multivariable statistical method and the analysis of correspondence for comparison of data collected. With the theoretical support of the references selected by several authors, the outcomes made it possible to identify six questions subject to conclusion, starting from crossing the institutional teaching assessment carried out by the students and the self-assessment completed by the teachers, providing important information for the management of the course above mentioned. So, assessing the paths taken along this process shall be a small contribution with the objective of transforming the teaching assessment process, more and more respected and update in accordance with the new context and the organizational, governmental and market requirements, once it corresponds to the important source of measurements and information for decision taking by the university managers.

**Key words:** high education, institutional teaching assessment, Business Management teaching

## **LISTAS DE QUADROS**

Quadro 2.1	Universidades do Brasil de 1920 a 1939.....	31
Quadro 5.1	Cursos de Bacharelado em Administração na cidade de Belém-PA.....	79
Quadro 5.2	Dados cadastrais da Faculdade do Pará no INEP/MEC .....	80



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 –	Etapas da Avaliação Institucional.....	18
Figura 3.1 –	A Estrutura mecanicista do Ensino de Administração .....	47
Figura 4.1 –	Estrutura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior .....	60
Figura 4.2 –	Ciclo PDCA para melhoria da qualidade .....	61
Figura 4.3 –	Metodologia da Avaliação Institucional .....	63
Figura 4.4 –	Diferenças entre Dados, Informação e Conhecimento .....	66
Figura 4.5 –	A Estrutura dos Processos .....	69
Figura 4.6 –	Instituições de educação superior por categoria administrativa, segundo a região geográfica – Brasil .....	76
Figura 5.1 –	Quantitativo dos professores do curso de Administração da Faculdade do Pará, por formação superior em 2008.....	81
Figura 5.2 –	Titulações dos professores do curso de Administração da Faculdade do Pará, 2008 .....	82
Figura 6.1 –	Especializações lecionadas pelos professores do curso de Administração da FAP, 2008.....	88
Figura 6.2 –	Experiência Profissional dos professores do curso de Administração da FAP, 2008 .....	88
Figura 6.3 –	Funções exercidas pelos professores do curso de Administração da FAP, 2008 antes da docência.....	89
Figura 7.1 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao contato suficiente para avaliar o professor .....	94
Figura 7.2 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao desenvolvimento da disciplina comprometido por faltas ou atrasos do professor .....	95
Figura 7.3 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao bom relacionamento do professor com a turma em sala .....	96
Figura 7.4 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao interesse demonstrado pelo professor em relação ao conteúdo ministrado .....	97
Figura 7.5 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à participação do professor nas atividades propostas em sala de aula .....	98
Figura 7.6 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por desenvolvimento do aluno nas atividades extraclasse propostas pelo professor .....	99
Figura 7.7 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por solicitação pela turma para o professor tirar dúvidas .....	100
Figura 7.8 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por indicação de bibliografia e/ou outros recursos pelo professor para complementar o conteúdo visto em sala.....	101
Figura 7.9 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade	

	do Pará, no 2º semestre de 2008, por coerência do resultado das avaliações com as abordagens adotadas em aula .....	102
Figura 7.10 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por postura ética do professor .....	103
Figura 7.11 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por possibilidade de o professor ministrar outra disciplina para a turma .....	104
Figura 7.12 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por bom empenho do professor na disciplina .....	105
Figura 7.13 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por assiduidade do professor às aulas .....	106
Figura 7.14 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por pontualidade do professor às aulas.....	107
Figura 7.15 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por conteúdo e metodologia adequados e atuais adotados pelo professor .....	108
Figura 7.16 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à medida que o professor cumpre a programação prevista .....	109
Figura 7.17 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por bom relacionamento do professor com os alunos .....	110
Figura 7.18 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto a utilização de recursos didáticos diversificados pelo professor .....	111
Figura 7.19 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por estimulação do professor a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem .....	112
Figura 7.20 –	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto a disposição do professor para atendimento extraclasse aos alunos .....	113
Figura 7.21 –	Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto a contribuição positivamente para a formação dos alunos em relação à postura profissional do professor .....	114
Figura 7.22 –	Mapa perceptual da aplicação da análise de correspondência às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o professor é pontual (questão 14), na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008 .....	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1	Evolução a cada 5 anos das Instituições de Ensino por categoria administrativa no Brasil, no período de 1980 a 2004.....	19
Tabela 2.1	Maiores cursos por concluintes no Brasil, 2004.....	36
Tabela 7.1	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao contato suficiente para avaliar o professor .....	93
Tabela 7.2	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao desenvolvimento da disciplina comprometido por faltas ou atrasos do professor .....	94
Tabela 7.3	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao bom relacionamento do professor com a turma em sala .....	95
Tabela 7.4	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao interesse demonstrado pelo professor em relação ao conteúdo ministrado .....	96
Tabela 7.5	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à participação do professor nas atividades propostas em sala de aula .....	97
Tabela 7.6	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por desenvolvimento do aluno nas atividades extraclasse propostas pelo professor .....	98
Tabela 7.7	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por solicitação pela turma para o professor tirar dúvidas .....	99
Tabela 7.8	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por indicação de bibliografia e/ou outros recursos pelo professor para complementar o conteúdo visto em sala .....	100
Tabela 7.9	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por coerência do resultado das avaliações com as abordagens adotadas em aula .....	102
Tabela 7.10	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por postura ética do professor .....	103
Tabela 7.11	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por possibilidade de o professor ministrar outra disciplina para a turma .....	104
Tabela 7.12	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por bom empenho do professor na disciplina .....	105
Tabela 7.13	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por assiduidade do professor às aulas .....	106
Tabela 7.14	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por pontualidade do professor às aulas .....	106

Tabela 7.15	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por conteúdo e metodologia adequados e atuais adotados pelo professor .....	107
Tabela 7.16	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à medida que o professor cumpre a programação prevista .....	109
Tabela 7.17	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por bom relacionamento do professor com os alunos .....	110
Tabela 7.18	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto a utilização de recursos didáticos diversificados pelo professor .....	111
Tabela 7.19	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por estimulação do professor a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem .....	112
Tabela 7.20	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto a disposição do professor para atendimento extraclasse aos alunos .....	113
Tabela 7.21	Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto a contribuição positivamente para a formação dos alunos em relação à postura profissional do professor .....	114
Tabela 7.22	Resultado do Teste para verificar a dependência das variáveis em estudo da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, a partir do valor do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), número de linhas e colunas e critério $\beta$ .....	115
Tabela 7.23	Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o desenvolvimento da disciplina foi comprometido por faltas ou atrasos do professor (questão 2), na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008 .....	116
Tabela 7.24	Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às respostas dos alunos e professores, quando questionados se a postura do professor é ética (questão 10), na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008 .....	117
Tabela 7.25	Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o professor é pontual (questão 14), na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008 .....	118
Tabela 7.26	Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às variáveis opiniões do professor e do aluno, quando questionados se o conteúdo e a metodologia adotados pelo professor são adequados e atuais, na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008 .....	120
Tabela 7.27	Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às variáveis opiniões do professor e do aluno, quando questionados à medida que o professor cumpre a programação prevista, na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008 .....	121
Tabela 7.28	Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às variáveis opiniões do professor e do aluno, quando questionados se o professor manteve bom relacionamento com os alunos, na avaliação	

	docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008 .....	122
Tabela A1	Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por empenho docente na disciplina ser bom .....	153
Tabela A2	Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por assiduidade às aulas .....	153
Tabela A3	Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por pontualidade às aulas .....	153
Tabela A4	Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por conteúdo e metodologia adequados e atuais .....	153
Tabela A5	Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por cumprimento da programação prevista .....	154
Tabela A6	Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por manter bom relacionamento com os alunos .....	154
Tabela A7	Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por utilizar recursos didáticos diversificados .....	154
Tabela A8	Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por estimular a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem .....	154
Tabela A9	Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por estar disponível para atendimento extraclasse aos alunos .....	154
Tabela A10	Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à postura profissional contribuir positivamente para a formação dos alunos .....	155

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	-	Análise de Correspondência
ACG	-	Avaliação dos Cursos de Gradação
AVALIES	-	Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CONAES	-	Comissão Nacional de Educação Superior
CPA	-	Comissão Própria de Avaliação
CRA	-	Conselho Regional de Administração
DEAES	-	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
EAESP	-	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	-	Escola Brasileira de Administração Pública
EBAPE	-	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
ENADE	-	Avaliação de desempenho dos estudantes
FAP	-	Faculdade do Pará
FEA	-	Faculdade de Economia e Administração
FGV	-	Fundação Getúlio Vargas
IES	-	Instituição de Ensino Superior
IFES	-	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação
SESPA	-	Sociedade de Ensino Superior do Pará
SINAES	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
USAID	-	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	-	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA .....	16
1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	22
1.3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO .....	22
1.4 OBJETIVOS .....	23
<b>1.4.1 Objetivo Final .....</b>	<b>23</b>
<b>1.4.2 Objetivos Intermediários .....</b>	<b>23</b>
1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO .....	24
1.6 APRESENTAÇÃO .....	24
<b>2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....</b>	<b>27</b>
2.1 UM BREVE HISTÓRICO .....	27
2.2 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL .....	34
2.3 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: tendências práticas ou teóricas? .....	38
<b>3 A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR .....</b>	<b>41</b>
3.1 ADMINISTRADOR: racionalidade instrumental ou substantiva? .....	41
3.2 A RACIONALIDADE SUBSTANTIVA DO DOCENTE DE ADMINISTRAÇÃO..	43
3.3 A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL DO DOCENTE DE ADMINISTRAÇÃO..	46
3.4 DOCENTE DE ADMINISTRAÇÃO: Racionalidade Instrumental ou Substantiva? ..	49
<b>4 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE PARA A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>52</b>
4.1 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR .....	52
4.2 AVALIAÇÃO INSTUCIONAL DOCENTE E A QUALIDADE NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR .....	55
4.3 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE COMO FERRAMENTA DE <i>FEEDBACK</i> PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....	65
4.4 REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS E ÉTICA EMPRESARIAL: binômio ou dicotomia na realidade competitiva? .....	71
<b>4.4.1 O outro lado das organizações educacionais modernas: a educação como mercadoria .....</b>	<b>73</b>
<b>5 OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>78</b>

5.1 A FACULDADE DO PARÁ: contextualização do curso de administração .....	78
5.1.1 Dados do curso de Administração da Faculdade do Pará: total de professores .....	82
5.1.2 Titulação dos professores do curso de Administração da FAP.....	82
6 METODOLOGIA .....	84
6.1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO .....	84
6.2 TIPO DE PESQUISA .....	85
6.3 UNIVERSO E AMOSTRA .....	86
6.3.1 Perfil dos professores participantes da avaliação docente .....	87
6.4 COLETA DE DADOS .....	90
6.5 TRATAMENTO DOS DADOS .....	90
6.5.1 A ferramenta Estatística Multivariada utilizada: Análise de Correspondência (AC) .....	91
7 ANÁLISES DOS DADOS .....	93
7.1 ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA APLICADA AOS PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO DOCENTE DA FACULDADE DO PARÁ, NO 2º SEMESTRE DE 2008 .....	115
7.1.1 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o desenvolvimento da disciplina foi comprometido por faltas ou atrasos do professor (Questão 2) .....	116
7.1.2 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados se a postura do professor é ética (Questão 10) .....	116
7.1.3 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o professor é pontual (Questão 14) .....	117
7.1.4 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o conteúdo e a metodologia adotados pelo professor são adequados e atuais (Questão 15) .....	119
7.1.5 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados em que medida o professor cumpre a programação prevista (Questão 16) .....	120
7.1.6 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o professor manteve bom relacionamento com os alunos (Questão 17) .....	121
8 CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....	123
REFERÊNCIAS .....	128
APÊNDICES .....	145



## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Durante os últimos anos, a profissionalização das Instituições de Ensino Superior tem passado por grandes transformações, tanto em sua estrutura organizacional, quanto nos métodos de gestão utilizados. Novas metodologias de gerenciamento foram incorporadas a fim de tornar estas instituições mais eficazes em seus resultados.

Com a abertura do mercado para as Instituições particulares, o nível de competitividade ditou as regras de sobrevivência no mercado da Educação Superior, criando uma nova concepção de instituições/empresas e com a tendência de haver uma expansão ainda maior dada às limitações apresentadas pelo setor público (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002). Desta forma, a criação de ferramentas e modelos de gerenciamento e controle passou a ser vista como interessantes instrumentos no auxílio da Gestão Universitária.

Ferreira, Serra e Ferreira (2008) reconhecem a profissionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) a partir da complexidade de seu ambiente:

Ao mesmo tempo, ocorre o enfrentamento, no dia a dia, nas IES, em níveis nunca vistos, o aumento da evasão por motivos de ordem acadêmica (dificuldades em disciplinas básicas, baixo aproveitamento em sala de aula, metodologia de ensino, relação professor x aluno, currículos entre outros); de ordem financeira (baixo poder aquisitivo, necessidade de financiamento, inadimplência, perda ou necessidade de emprego, entre outros) e de ordem pessoal (erro na escolha do curso, por não entendimento dos métodos pedagógicos, por quebra de expectativa em relação a conteúdos estudados, além de outros pontos relacionados a aspectos psicológicos e comportamentais), direcionando cada vez mais as instituições para a busca de um maior nível de profissionalização da sua gestão (FERREIRA; SERRA; FERREIRA, 2008, p. 6).

O Ministério da Educação como órgão regulador das IES, criou o do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior<sup>1</sup> (SINAES), pela Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004, tendo em vista a necessidade de promover a melhoria e a qualidade do Ensino

---

<sup>1</sup> Com atribuições de coordenação e supervisão do SINAES é também criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, como órgão colegiado (BRASIL, 2009).

Superior. Tal sistema propôs três modalidades de instrumentos avaliativos a serem utilizados em diferentes momentos (MARTINS, 2008).

A primeira modalidade consiste na Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), que é dividida em duas etapas, sendo uma delas a auto-avaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES. Dentro desta etapa, encontra-se a Avaliação Institucional Docente que, ao longo destes últimos anos, destaca-se como importante instrumento de medição do desempenho de professores sob a percepção dos discentes e pode servir de fonte de informações para a gestão acadêmica. Os diferentes critérios e quesitos avaliados perpassam pela assiduidade à capacidade de entendimento do conteúdo ministrado pelo professor.

O MEC estabelece no Art. 11 da Lei nº 10.861/04, que “cada instituição deve constituir uma CPA com as funções de coordenar e articular o seu processo interno de avaliação e disponibilizar informações” (BRASIL, 2004). Para constituir um cadastro prévio de todas as CPA's, o Instituto Nacional Anízio Teixeira (INEP) analisa esse processo que se caracteriza como a primeira etapa de uma interlocução sistemática e produtiva para que haja uma a implantação efetiva do SINAES.

A formação da CPA, em sua etapa de preparação acontece com a participação de representantes da comunidade universitária, além de representantes da sociedade civil organizada, cabendo “definições quanto à quantidade de membros, forma de composição, duração do mandato, dinâmica de funcionamento e modo de organização das CPAs serão objeto de regulação própria e aprovada pelo órgão colegiado máximo da instituição” (BRASIL, 2004).

Ainda de acordo com as Resoluções do Ministério da Educação- MEC (BRASIL, 2004), a CPA deve ser composta por um grupo de pessoas capazes de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as ações previstas no processo avaliativo. Seus “eixos de sustentação e de legitimidade são resultantes das formas de participação e interesse da comunidade acadêmica, além da inter-relação entre atividades pedagógicas e gestão acadêmica e administrativa” (BRASIL, 2004).

O apoio de assessores externos ao trabalho realizado pelas CPAs não deve, sob hipótese alguma, substituir a necessária participação dos atores institucionais próprios (INEP, 2004). Essas ações objetivam proporcionar um acompanhamento dos resultados das IES.

As etapas correspondentes à avaliação interna ou auto-avaliação, aplicadas pelas IES, de acordo com as dimensões do SINAES estão relacionadas na figura 1.1:

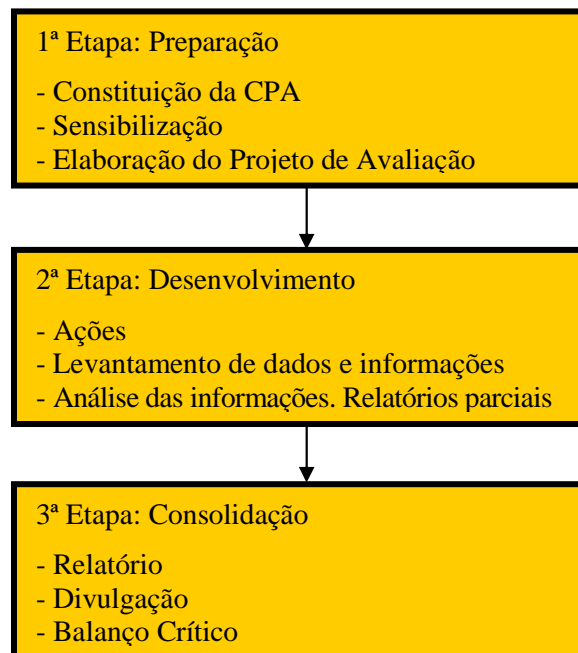


Figura 1.1 - Etapas da Avaliação Institucional  
Fonte: INEP/SINAES (2004)

Este prólogo é tanto o ponto de partida para se estudar a realidade de hoje na Educação Superior como uma preocupação constante com a profissionalização da gestão, com a utilização de novos modelos e ferramentas de gerenciamento que auxiliem os gestores na busca de indicadores de qualidade. Nesse contexto de um número crescente de novas instituições e de novos cursos, a busca de indicadores de qualidade é um imperativo.

A proliferação de novas instituições privadas veio alertar a sociedade sobre a fragilidade atual do ensino superior brasileiro, (ALFINITO, 2007; SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002) com relação à formação e qualificação dos alunos, a colocação de profissionais inexperientes com a desqualificação acadêmica, mas também sem dispor de conhecimentos pedagógicos e muito menos científicos de estímulo à pesquisa, requisitos necessários à docência, são indicadores da falta de qualidade do processo. O processo de “privatização num país com renda altamente concentrada como é o nosso, acaba por ter implicações sérias para a expansão do ensino superior” (BERTERO, 2007, p. 3). As escolas que vivem de taxas ou anuidades escolares, não conseguem sobreviver economicamente pois a clientela não tem conseguido honrar seus compromissos financeiros devido a atual crise de empregos. A tabela 1.1 apresenta a evolução do número de IES por categoria administrativa no Brasil entre os anos de 1980 e 2004:

Tabela 1.1 – Evolução a cada 5 anos das Instituições de Ensino por categoria administrativa no Brasil, no período de 1980 a 2004.

ANO	TOTAL	%	PÚBLICA	%	PRIVADA	%
1980	882		200		682	
1985	859	-2,6	233	16,5	626	-8,2
1990	918	6,9	222	-4,7	696	11,2
1995	894	-2,6	210	-5,4	684	-1,7
2000	1.180	31,9	176	-16,2	1.004	46,8
2004	2.013	70,5	224	27,3	1.789	78,2

Fonte<sup>2</sup>: MEC/INEP/DEAES<sup>3</sup> (2004).

No cenário atual os cursos de Administração de empresa têm se mostrado um dos mais procurados por essas novas IES, com vistas a uma crescente demanda, ora pela facilidade de implantação sem muitos dispêndios financeiros (NICOLINI, 2003, p. 47), ora pela facilidade de encontrar profissionais dispostos a se transformar em docentes, mesmo sendo bacharéis que invariavelmente desconhecem o contexto pedagógico na prática da docência e de suas diversas formas e ferramentas.

Dados do censo de ensino superior promovido pelo MEC de 2004 mostram que o curso de Administração ocupa o primeiro lugar, com 15% na preferência dos candidatos. Bertero (2007, p. 3) analisando este processo de mercantilização do ensino mostra que o “número de vagas quase sempre supera, na área de administração, o número de candidatos inscritos nos vestibulares. Isso faz com que a lista de inscritos seja a lista de matrículas. Todavia, é necessário pagar e, aqui, o gargalo da renda se manifesta”. E sobre os nichos socioeconômicos atendidos, conclui:

As classes alta e média alta são tradicionais clientes da universidade brasileira, e até recentemente os únicos a frequentá-la. À frente de expansão para a desejada inclusão dos brasileiros na educação universitária tem como alvo, hoje, a classe média baixa e mesmo a classe baixa. No entanto, os níveis de renda desses estratos sociais fazem com que as perspectivas não sejam nada auspiciosas quanto às suas possibilidades de acesso ao sistema privado de ensino (BERTERO, 2007, p. 3).

No primeiro semestre de 2005, o INEP realizou, pela primeira vez, um mapeamento dos professores da educação superior a partir de um cadastramento eletrônico, com dados fornecidos pelas próprias instituições. Os números apresentados são referentes à primeira

<sup>2</sup> Os valores em % são obtidos tomando como base o período anterior, por exemplo, para 1985 toma-se como base 1980.

<sup>3</sup> Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior.

edição do Cadastro Nacional de Docentes, com a participação de 1.990 instituições, correspondendo, na ocasião, a 86% das instituições credenciadas (GIOLO, 2006).

Esta pesquisa possibilitou visualizar a situação dos professores em todas as regiões do país. Foi constatado que a Região Norte detém 5,2% dos 230.784 docentes da educação superior no Brasil, o menor percentual do país. Quando relacionado à titulação desses docentes, os números acabam sendo mais expressivos, já que dos 80.787 mestres espalhados pelo Brasil, 4,8% estão na Região Norte, e dos 52.376 doutores, 2,9% estão na Região Norte. Outro indicador utilizado foi o número de doutores dividido pelo número de matrículas no ensino superior. O Brasil com seus 4.163.733 universitários têm um doutor para cada 79 alunos, já a região norte segue bastante distante com um doutor para cada 164 alunos no Ensino Superior (GIOLO, 2006), o que corresponde a menos da metade da média nacional.

Dos docentes da educação superior, mais de 35 mil atuam em três ou mais instituições. Há cem docentes que atuam em cinco ou mais instituições. Com relação à senioridade, no setor privado, mais da metade dos doutores tem de zero a cinco anos de casa. No setor público, esse percentual chega a 35%. Então, vê-se que o setor privado expressa grande juventude no que diz respeito à titulação. Pode-se perceber que, enquanto no setor público, 92% dos doutores são contratados em regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva, no setor privado, apenas 30,9% estão nesse regime de trabalho, isto é, 1/3. Ou seja, enquanto, no setor público, há apenas 2,5% de doutores horistas, no setor privado, 46% dos doutores são horistas (MEC/INEP/DEAES, 2007).

Sobre o tempo de serviço, as instituições públicas são as que tendem a fixar institucionalmente o professor por tempo mais longo. Os resultados da pesquisa indicam que 60,2% dos docentes da educação superior têm vínculo institucional recente (até cinco anos). Nas públicas, os novos professores atingem percentual de 35,9% e, nas privadas, a cifra de 72,1%. Nas públicas, 7,4% dos professores têm vínculo de mais de dez anos; nas privadas, o índice é de 14,7% (MEC/INEP/DEAES, 2007).

Na Região Norte, mesmo com o crescimento das IES privadas, aumentando sua participação de 47,8% para 85,1% até 2003 (ALFINITO, 2007), estas instituições apresentam ainda uma carência profissional. A maioria desses profissionais tenta suprir suas fragilidades pedagógicas a partir do conhecimento prático profissional adquirido ao longo dos anos em atuação no mercado e, de forma empírica, buscam acumular experiências para que o trabalho se torne menos árduo.

Isaia (2006, p. 65) chama atenção para:

A ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência, pois conflituosamente os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la.

Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial ou ao longo da carreira e também durante o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente (ISAIA, 2006, p. 65). Esses dois fatores, prático-teórico em separado não são suficientes para um completo processo de construção do conhecimento pedagógico dos docentes de Administração. A respeito dessas diferenças, dentro do contexto universitário brasileiro, Fraga (2007, p. 2) afirma que: “nesse ponto, a universidade brasileira carece de uma cultura própria que a afaste do legalismo confortável e uniformizador que a distância da possibilidade de atender à pluralidade demandada pela sociedade nacional, que de modo desafiador é singular em sua complexidade multicultural”, e assim demonstra uma preocupação quanto ao gigantismo do país que comporta e convive com sua diversidade social.

As soluções estão longe de se tornarem simples, mas é importante levantar tais problemas, uma vez que a capacitação dos novos profissionais está diretamente ligada à qualidade do ensino ofertado, e a Região Norte em particular mostra-se carente de mestrados e doutorados para a área da Administração, dificultando ainda mais a capacitação desses profissionais no exercício da Docência<sup>4</sup> do Ensino Superior. Para se ter idéia, na Região Norte, mais especificamente no Estado do Pará, existem 25 IES, destas 4 são públicas e 21 privadas e destas 17 foram abertas nos últimos 8 anos (INEP, 2005).

A necessidade de se criar critérios avaliativos não somente externos, mas também internos, a partir de comissões de avaliação, demonstra uma maior preocupação em ouvir os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a fim de detectar e mensurar resultados da produção docente em sala de aula, para identificar possíveis conflitos e valorar bons resultados. A resistência criada, não somente pelos professores submetidos ao processo avaliativo, mas também pelas próprias instituições, implica em grandes prejuízos às informações potencializadas.

Quando bem organizada, a avaliação docente se distancia de um caráter unicamente punitivo e inquisitor e se torna um espelho dos sentimentos e reflexões que podem ser utilizados para compor novas estratégias educacionais e de gestão nos cursos de Ensino

---

<sup>4</sup> No sentido etimológico, docência tem suas raízes na palavra disciplina, no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (VEIGA, 2006, p. 85).

Superior. Neste sentido, este trabalho visa desenvolver uma avaliação institucional docente e, a partir de seus resultados, analisar as informações que podem servir para tomada de decisão à gestão do ensino superior.

## 1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O processo que envolve as novas dinâmicas da gestão do Ensino Superior, direcionado principalmente para a avaliação institucional nas IES, se tornou, ao longo dos últimos anos, importante ferramenta de mensuração e de percepção na qual participam professores e alunos. A necessidade de avaliar o desempenho dos professores das IES tem por objetivo identificar possíveis falhas na formação dos alunos de graduação e auxiliar nas decisões tomadas pela gestão dessas organizações.

A partir da implantação das avaliações institucionais através da avaliação docente, foi possível perceber, na palavra dos alunos, a forma como o comportamento, as metodologias e os saberes dos docentes Administradores do Curso de Administração de Empresas, da Faculdade do Pará, são compreendidos por seus alunos. Essa informação possibilita a construção de uma nova visão e uma profunda reflexão em busca de uma maior qualificação do docente em suas atitudes em sala de aula. Sendo assim, quais informações podem ser utilizadas pela gestão do curso de Administração para tomada de decisão a partir dos resultados gerados pela avaliação institucional docente?

## 1.3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Torna-se relevante falar da necessidade de analisar e aprofundar os questionamentos sobre a qualificação dos professores na avaliação docente com o objetivo de identificar possíveis falhas no ensino dos cursos de Administração de Empresas das Instituições de Ensino Superior, sejam estas privadas, estaduais ou federais. A partir deste estudo, as instituições podem compreender melhor o papel desempenhado pela avaliação institucional docente, já que muitas vezes esta é vista apenas como uma pesquisa de satisfação, ao mesmo tempo em que proporciona, para a instituição em questão e, especificamente, para a

coordenação do curso de Administração, uma importante ferramenta de medição do desempenho docente, que possibilita gerir de forma mais eficaz as relações de aluno e professor, buscando o desenvolvimento organizacional do curso.

De forma geral, o estudo se torna relevante ao meio acadêmico onde Nicolini (2003, p. 45) constata que “a diminuta produção científica, na forma de livros ou trabalhos científicos, sobre a formação em Administração é surpreendente. A quantidade de pareceres analíticos sobre o ensino de Administração resume-se ao mínimo necessário”, pois apesar do crescimento dos cursos de Administração, os estudos não têm crescido na mesma proporção. Nesse âmbito as principais variáveis avaliativas, como projeto pedagógico, corpo docente e estrutura física passaram a ser quesitos determinantes para resultados qualitativos de ensino.

## 1.4 OBJETIVOS

### 1.4.1 Objetivo Final

Este trabalho tem por objetivo analisar de que forma as informações geradas pelo resultado da avaliação institucional docente do professor Administrador podem ser utilizados como instrumento de apoio à Gestão do Curso de Administração de Empresas da Faculdade do Pará.

### 1.4.2 Objetivos Intermediários

- Contextualizar os principais pressupostos teóricos que fundamentam o ensino de Administração no Brasil
- Compreender a importância da avaliação institucional e as novas dinâmicas que envolvem a gestão universitária.
- Discutir a tríade de conhecimentos (prático, científico e pedagógico) do professor Administrador a partir das racionalidades instrumentais e substantivas.



- Relacionar a avaliação institucional docente feita pelos alunos com a auto-avaliação realizada com os professores a partir da Análise de Correspondência.
- Identificar e confrontar as variáveis dependentes que influenciam significativamente os resultados da avaliação docente do professor de Administração pelos alunos do curso.

Para o alcance dos objetivos, foi necessário construir o referencial teórico de forma interdisciplinar, sendo contemplados como partes constituintes da lógica construída: Educação Superior, Avaliação Institucional e Ensino de Administração.

### 1.5 DELIMITAÇÃO DO TRABALHO

Por ser exclusivamente um estudo de caso desenvolvido no Curso de Administração da Faculdade do Pará com alunos do curso de Administração de diferentes períodos e professores exclusivamente Administradores, as limitações se iniciam à medida que os resultados serão provenientes dos aspectos culturais, comportamentais e sociais característicos da Instituição estudada, além das relações já construídas ao longo de seus sete anos de atividade.

Outro fator limitador diz respeito às turmas que responderam ao questionário de avaliação docente, que podem não ser as mais representativas do universo de turmas que efetivamente contribuíram para a construção das avaliações. É possível ainda que os alunos possam ter fornecido respostas tendenciosas ou opiniões falsas referentes a alguns critérios avaliados seja por razões conscientes ou inconscientes, seja porque, deve-se considerar a seriedade com que o aluno encara este tipo de avaliação, mais preocupado em acabar rapidamente a passar as informações corretas para a veracidade do processo.

### 1.6 APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa aborda de forma reflexiva a Avaliação Institucional docente como instrumento de apoio à gestão do curso de Administração da Faculdade do Pará, além de possibilitar à luz da avaliação de seus alunos uma visão a respeito do desempenho docente em sala de aula, não existindo, portanto, um caráter classificatório ou de ranqueamento, mas sim

uma interpretação dos resultados da pesquisa com a finalidade tanto de identificar possíveis problemas quanto de encontrar bons resultados. Sabendo, ainda, da devida importância do legado educacional brasileiro e da forma como governo e sociedade vêm demonstrando suas preocupações com a qualidade das Universidades. Esta pesquisa busca levantar a qualidade e os caminhos que o ensino de Administração tem percorrido nos últimos anos.

Ao mesmo tempo em que os cursos de Administração se tornaram um dos mais procurados e valorizados, o cenário atual apresenta certa banalização do conhecimento administrativo, o que facilita um mercado voltado apenas para a mercantilização do ensino de Administração no país. É exatamente esta realidade que faz existir um grande arcabouço qualitativo, na medida em que se tem um efeito derivativo de ciclo permanente, com o processo de seleção das universidades tornando-se mais frágil, e consequentemente, alastrando-se até atingir a qualificação dos professores. Apesar da regulamentação e de exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação, órgão regulador do setor em questão, é fato que o desrespeito às metas estabelecidas para a composição do quadro docente contribui para o crescimento da má qualidade dos cursos de Administração.

A partir desta perspectiva, o estudo em questão propõe fazer um levantamento das referências teóricas mais importantes, disponíveis sobre o tema, alinhado à realidade construída pela faculdade em seus sete anos de atuação no mercado belenense e terminando com os resultados de uma análise de correspondência da avaliação docente.

O primeiro capítulo aborda a contextualização do problema da pesquisa, relevância do estudo, objetivos e limitações do método, expõe ainda dados recentes sobre o senso da Educação Superior no Brasil e analisa de que forma a Avaliação Institucional Docente implantada pelo Ministério da Educação vem sendo utilizada pelas universidades, além de introduzir os debates sobre o ensino de Administração.

No segundo capítulo, o referencial teórico, a partir da revisão bibliográfica sobre o tema, traça a fundamentação teórica e a contextualização histórica do ensino superior brasileiro, tendo como base os estudos de Ribeiro (1982) e Aranha (1996) e outros, que fazem uma evolução histórica do início das primeiras universidades no Brasil. Apresenta também o contexto que envolve início do ensino de Administração no Brasil a partir dos estudos realizados por Martins (1989), Fisher (1984), Keinert (1994) e Andrade e Amboni (2004)

O terceiro capítulo fundamenta a formação do Administrador pela perspectiva teórica de Guerreiro Ramos (1981) ressaltada por Serva (1997) e questiona o posicionamento da racionalidade instrumental e substantiva na formação do Administrador e na atuação do

docente de Administração contrapondo-se às tendências práticas e teóricas estudadas por Bennis e O'Toole (2003) e Mintzberg e Gosling (2003).

O quarto Capítulo mostra a importância das Avaliações Institucionais no contexto organizacional, na visão de diversos autores como: Dias Sobrinho (1996), Sguissard (2004), Morosini e Morosini (2006), Tashizawa e Andrade (2002), Gianotti (2004), entre outros, como uma ferramenta gerencial das IES em busca da qualidade com Deming (1990), Morosini (2001), Tashizawa (2009), Bento (2008), Peixoto (2009) e outros que possibilita o auxílio na tomada de decisão por parte dos gestores e avalia o desempenho docente a partir das informações geradas pelo *feedback* (Maximiano, 2004; Montana e Charnov, 2001; Caravantes *et al* ,2005; Motta e Vasconcellos, 2002; Drucker, 1992; Kwasnicka, 2006 e outros).

Esse capítulo também aborda a polêmica da IES e a ética empresarial através das tendências mercantilistas do ensino de Administração já visualizada de forma profética por Tratenberg (1979), e atualizada por Paula e Rodrigues (2006).

O quinto capítulo apresenta como foco deste estudo a Faculdade do Pará e o seu curso de Administração de Empresas como expressiva e representativa instituição, para realização dessa pesquisa, além de analisar dados do curso.

O sexto capítulo descreve as técnicas e os aspectos metodológicos que sustentam a dissertação com a delimitação do estudo, tipo de pesquisa, universo e amostra, o processo da coleta de dados e o tratamento estatístico dos dados levantados.

No sétimo capítulo são apresentados os resultados da pesquisa aplicada aos professores e alunos de Administração da Faculdade do Pará, obedecendo à metodologia e aos padrões estatísticos estabelecidos no sexto capítulo.

No oitavo e último capítulo estão as considerações finais e suas propostas para a aplicabilidade da pesquisa na construção de outra avaliação docente na Faculdade do Pará e continuidade do trabalho.

## 2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

### 2.1 UM BREVE HISTÓRICO

Ao conceituar as organizações universitárias como “instituições difusoras do ensino superior que compreendem faculdades ou escolas em número variável, agrupadas em escolas profissionais e centros de ciências humanas, sociais e científico-tecnológicos, com autoridade para conferir títulos de graduação e pós-graduação” (RIZZATI; RIZZATI JR., 2004), determina-se sua real função social.

Nunes (2007) complementa quando expõe que o governo classifica as instituições de ensino superior em dois critérios:

Organização acadêmica e categoria administrativa. O primeiro critério, que se refere à estruturação das instituições, distingue os seguintes tipos: universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Tais tipos podem ser agrupados em dois grupos: as instituições universitárias, que congregam universidades e centros; e as instituições não-universitárias, englobando os demais (NUNES, 2007, p. 107).

Após a introdução desses conceitos, pode-se historiar o ensino superior a partir de 1808, com a vinda da família real para o Brasil, quando surge interesse de se criar escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro (CUNHA, 1980; MATTAR, 2008, SOBRAL, 2004; ABREU, 2008). Na Bahia, a elite local fez diversos pedidos de implementação do ensino superior, os quais foram negligenciados pelo príncipe regente, inclusive, “ofereceram importante soma em dinheiro para a construção do palácio real e o custeio da universidade”, Sobral (2004, p. 5) destaca que com a negativa da solicitação em fevereiro de 1808 é criado, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e “em abril do mesmo ano, a cadeira de Anatomia é criada no Rio de Janeiro, no Hospital Militar da Corte, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica; o Decreto de 23/02/1808, instituiu uma cadeira de Ciência Econômica; e o Decreto de 12/10/1820”, organizando a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, posteriormente convertida em Academia das Artes.

Mesmo com a importância, acima mencionada, do ensino superior, durante o império, não houve atenção aos demais níveis de educação. No ensino superior, os cursos que conseguiram se transformar em faculdade continuaram como institutos isolados, sem qualquer interesse na formação de universidade. Posteriormente, o Brasil já como reino independente,

cria-se em 1827 dois cursos de Direito, em São Paulo e em Olinda, e em 1832 cria-se a Escola de Minas, somente instalada trinta e cinco anos depois (ABREU, 2008).

“Desde a transmigração da família real até a República, são repetidos e numerosos apelos para a criação da universidade, mas todos recebidos com recusa ou com silêncio e indiferença” (RIBEIRO, 1982, p. 67). Palma (2005) ressalta que isolado e profissionalizante, o ensino superior se firmou como um modelo de institutos isolados, além de elitista, já que atendia apenas aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão. Sobral (2004, p. 5) recorda que o “fato de os cursos que surgiram terem se voltado ao ensino prático, engenharia militar e medicina, e serem ministrados em faculdades isoladas, marcou de forma contundente o ensino superior no Brasil e explica muitas distorções que ainda hoje existem em nosso sistema”.

Segundo Ribeiro (1982, p. 67): “O característico de escolas vocacionais ou profissionais é o de que elas não são escolas em busca do saber-saber, mas escolas vinculadas a certo tipo de saber aplicado e útil”. Significativamente, o século XIX é carente de uma política de educação intencional e organizada, pois todas as medidas realizadas pelas autoridades visaram resolver problemas de imediato.

No século XIX, a partir da Proclamação da Independência, evidencia-se um crescimento de escolas superiores no país, de acordo com Sobral (2004, p.5) “sempre no modelo de unidades desconexas e voltadas para a formação profissional”. Barreyro (2008) avalia que houve algumas tentativas de criar a primeira universidade no Brasil a partir do projeto de 1843 que visava criar a Universidade Pedro II; o de 1847 do Visconde de Goiânia; entre outras, mas que acabaram apenas nos projetos.

Sobral (2004) ainda analisa que com a chegada da república ao Brasil, da mesma forma a Constituição de 1891 se omite com relação ao compromisso do governo com a universidade e somente em 1920 surge a Universidade do Rio de Janeiro, reunindo os cursos a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito – que surgira a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (SGUISSARDI, 2004, SOBRAL, 2004). O Decreto que oficializa a universidade é o de nº 14.343, de 7 de setembro de 1920.

A idéia de universidade que vinha desde o tempo do Império aparece em dois ou três projetos, e afinal, em 1915, com a Lei Carlos Maximiliano de reforma do ensino superior, faculta-se ao governo, “quando julgasse oportuno”, reunir a Escola Politécnica e a de Medicina do Rio de Janeiro em universidade, incorporando uma das Faculdades Livres (privadas) de Direito da então capital. Cinco anos depois, em 1920, surge afinal a Universidade do Rio de Janeiro, com as três escolas

mencionadas, e também, em 1927, a Universidade de Minas Gerais, em Belo Horizonte (RIBEIRO, 1982, p. 104).

A união destes cursos se dava pelo modelo de universidade, onde havia uma reunião de cursos isolados que tinham como ligação entre si a Reitoria e não mecanismos acadêmicos ou administrativos, base de muitas das universidades brasileiras hoje em dia e por isso se contituem em instituições agregadas e não integradas, com exceção da USP – Universidade de São Paulo, surgindo após a Revolução Constitucionalista de 1932 (SOBRAL, 2004; BARREYRO, 2008).

Ribeiro (1982) lembra que ensino superior, quando ainda se configurava em escola superior isolada, de tempo parcial onde professores e estudantes se reuniam em certos períodos diários, se tornava eficiente uma vez que o professor era escolhido por um concurso público e competitivo, requerendo estudos prolongados e uma aptidão superior para o estudo. Tais professores foram grandes estudiosos e constituíram as brilhantes figuras da cultura política, jurídica, histórica, geográfica, filológica, etc. A direção, funcionamento, programa e ensino eram dirigidos pelos professores catedráticos, inspirados num respeito pela cultura intelectual, herdado de tradições humanísticas de aristocracia do espírito e da inteligência.

A gênese do ensino superior no Brasil rompeu com o ensino jesuítico colonial, sem que essa ruptura fosse total, já que nos demais níveis de educação permaneceram a hegemonia do ensino jesuítico (CAVALCANTE, 2000; SGUISSARDI, 2004).

Com a Constituição outorgada de 1824, um novo projeto de educação é elaborado, denominado uma espécie de “Sistema Educacional de Educação”, com um duplo aspecto: de acordo com o Art. 250 do projeto constitucional, graduação das escolas e distribuição nacional. Esse projeto é abandonado e o Art. 179 prioriza a gratuidade somente para a educação primária em detrimento do ensino secundário e superior. Barreyro (2008) analisa que como consequência, o Ensino Superior continuou reforçando o caráter elitista e o acesso somente para as camadas dirigentes do país.

Ghiraldelli Jr. (2000, p. 16) constata a necessidade de expansão escolar e por outro, um momento de euforia pela mudança de regime político, o que levou “os intelectuais que participaram direta ou indiretamente da república a alimentarem um espírito de renovação, propício para a discussão de grandes temas nacionais buscando soluções para a modernização do país”. Mais tarde, a política oligárquica sufocou essa euforia com a imposição de seus próprios interesses como sendo os únicos necessários.

Sobral (2004, p.5) recorda que:

A USP reuniu os cursos superiores existentes no estado, tendo como enlace não a Reitoria ou mecanismos administrativos, mas a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, que seria a instituição, a saber, fundamental em todas as áreas do conhecimento humano e compensaria o isolamento das faculdades preexistentes, independentes física e academicamente. A Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras viria integrar em uma base comum os ensinamentos de diversas áreas do saber, sendo a porta de entrada em qualquer dos outros cursos profissionalizantes. Além disso, a proposta da USP baseava-se em três vertentes, características da universidade moderna: ensino, pesquisa e extensão.

Os anos 1920 acolheram o início de uma transformação cultural significativa no Brasil. Após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil passou a diversificar e intensificar suas relações comerciais e financeiras. No âmbito internacional, a Inglaterra perde poder político, cedendo espaço para os Estados Unidos da América (RIBEIRO, 1982).

A partir dos anos 1930, ocorreram, na sociedade brasileira, mudanças econômico-sociais que se caracterizam como um processo global de desenvolvimento urbano-industrial. Essas mudanças atingiram todos os níveis da vida social, dando origem a um novo estilo de vida, decorrente da aceleração do processo de divisão social do trabalho que traz consigo a industrialização e a urbanização (RIBEIRO, 1982).

A política nacional, no período de transição da situação de subdesenvolvimento para desenvolvimento, caracteriza-se como um momento em que às massas se atribua a função de dinamizar e pôr em xeque a ordem tradicional, na sua dimensão social e, inclusive, nos seus fundamentos econômicos; essa forma de mobilização atribuída às massas passou a designar-se como movimento nacional popular ou “populismo” que, por sua vez, correspondia aos anseios e objetivos de uma política econômica dos setores urbano-industriais denominada genericamente de modelo nacional-desenvolvimentista.

Ribeiro (1982) avalia que em decorrência das novas relações econômicas e políticas advindas do processo de desenvolvimento urbano-industrial, criaram-se bases institucionais para emergência e absorção de novas forças produtivas, como é o caso da classe média. O surgimento de tal camada prende-se de um lado ao processo de aceleração de urbanização e de outro ao processo de racionalização de empresas públicas e privadas, desencadeado pelas formas concretas assumidas por essas instituições, enquanto organizações burocráticas, exigindo a formação de indivíduos especializados para exercerem novas atividades e funções.

A partir do investimento em educação é que as camadas médias da população veem o seu projeto de ascensão por meio de ocupações burocrática técnicas ou liberais – uma vez que a ascensão social através da poupança e investimento em pequenos negócios foi dificultada, senão impossibilitada, pelo processo de concentração de renda e propriedade vigente na época.

Esse novo cenário nacional, a caminho da industrialização, implica em transformações econômico-político-sociais. Havia um deslumbramento da parte da sociedade visionando no Brasil “possibilidades de desenvolvimento, progresso”. Ribeiro (1982, p. 42) diz que “a adoção do trabalho assalariado, aliada as outras questões de modernização do país, fez com que a escolarização aparecesse como fator promotor da ascensão social”.

A educação era a alavanca que iria impulsionar o progresso, essa idéia de apropriação de poder pela educação tem sua origem no século anterior (XIX) que perpassa os séculos e atinge a contemporaneidade.

Na “Era Vargas”, de um Estado Nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista, urge a necessidade da reforma no ensino, reivindica-se para a educação a missão de “criar” cidadãos e de reproduzir, modernizar as elites. No início da década de 1930 foi criado, pelo Governo Vargas, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MATTAR, 2008) e implantada a reforma elaborada por Francisco Campos, Ministro da Educação, que atingiu a estrutura mais orgânica, normatizando o ensino secundário, comercial e superior. O quadro 2.1 apresenta as primeiras Universidades no Brasil, criadas entre 1920 e 1939:

Quadro 2.1 – Universidades do Brasil de 1920 e 1939.

UNIVERSIDADE	ANO DE CRIAÇÃO
Universidade do Rio de Janeiro	1920
Universidade de Minas Gerais	1927
Universidade Técnica de Rio Grande do Sul	1932
Universidade de São Paulo	1934
Universidade do Distrito Federal	1935-1939

Fonte: Barreyro (2008).

Foi estabelecido que o ensino superior pudesse ser oferecido em universidades e em institutos isolados, particulares ou oficiais, mantidos por Governo Federal e por Estados, ressaltando-se que esse ensino, até então, era de competência da União (Constituição de 1891). Silva (2001) acrescenta que além das escolas profissionais, cada universidade deveria incluir uma Faculdade de Educação e Letras que teria como principais objetivos a formação de professores para o ensino secundário e a promoção da ciência. O corpo docente das universidades era formado por professores catedráticos vitalícios, escolhidos, mediante concurso de títulos e provas e auxiliados por assistentes indicados por eles, e por eles admitidos (SILVA, 2001).

Sobral (2004) avalia que nas décadas de 50 a 70, foram criadas universidades federais em todo o Brasil, praticamente uma em cada Estado, além de universidades estaduais,



municipais e particulares. A descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1961 (MARTINS, 1989).

Aranha (1996 *apud* NEHRING e LANA, 2006, p.3) constata que 1961 foi criada a Universidade de Brasília, com o professor Darcy Ribeiro, ainda fazendo parte do governo e retomando “a idéia de universidade com a convicção de que ensino superior requer instituições integradas, orgânicas e atuantes, onde a cultura científica é traço fundamental, integrando-se à profissionalização”, sendo que seu projeto foi interrompido no período do golpe militar de 1964, cuja data relevante, daí em diante, foi o ano de 1968, com a Lei da Reforma Universitária. Até aí, o que houve foram medidas de intimidação.

O Sistema Universitário Brasileiro, tal como se encontrava organizado, não atendia às necessidades nem do sistema econômico nem das classes empresariais que necessitavam de mão-de-obra altamente qualificada para a expansão de sua produção – nem do próprio sistema educacional, principalmente dos egressos de cursos médios, que faziam pressão para ingressar em cursos de nível superior. Além disso, o sistema universitário, com sua organização tradicional baseado no sistema francês, parecia não atender aos anseios da própria comunidade acadêmica, (SGUISSARDI, 2004). Era necessário, então, transformar o ensino superior para atender à pressão dos diferentes segmentos sociais insatisfeitos com a situação geral do ensino.

O Estado assume essa tarefa de reorganização, promovendo, de modo autoritário, a chamada Reforma Universitária, sem a participação da comunidade civil. O então presidente Costa e Silva designa um grupo de pessoas (GTRU) para elaborar um projeto de transformação do ensino superior, definindo as diretrizes da reforma (LIMA, 2008). Segundo Aranha (1996), o projeto é baseado nos estudos do Relatório *Atcon* (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e do Relatório Meira Matos (Cel. da Escola Superior de Guerra).

O Ensino Superior no Brasil, no decorrer desse período, estava atrelado aos acordos de “cooperação” técnica, de ajuda financeira e intercâmbio cultural assinados entre o Brasil e os Estados Unidos da América através do MEC e USAID<sup>5</sup>, acordo que definiu as diretrizes da educação estabelecendo: Extinção da cátedra, unificado o vestibular e aglutinadas as faculdades em universidades para a melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista maior eficácia e produtividade, Cunha (1980 *apud* BARREYRO, 2008). Institui também o curso básico para suprir as deficiências do segundo grau, e, no ciclo

---

<sup>5</sup> *United States Agency for International Development.*

profissional, estabelece cursos de curta e longa duração e desenvolve ainda um programa de pós-graduação (PROEDES<sup>6</sup>, 2009).

Houve a reestruturação completa da administração, permitindo a matrícula por disciplina, instituindo o sistema de créditos. A nomeação de reitores e diretores de unidade dispensa a exigência de pessoas ligadas ao corpo docente universitário, bastando possuir “alto tirocínio da vida pública ou empresarial”, como convém a uma reforma em que o viés tecnocrático se sobrepõe ao pedagógico.

Da mesma forma, se até então os alunos eram reunidos em classe compondo turma, o sistema de matrícula por disciplina desfaz grupos relativamente estáveis. “Essa técnica de romper a interação entre pessoas e grupos tem a intenção de atenuar a crescente politização dos estudos” (ARANHA, 1996, p. 214).

Sobral (2004, p.5) explica que o crescimento do ensino superior ocorreu efetivamente a partir dos anos 70, com o crescimento das matrículas de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980), tendo em vista a “concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços” forçando o aumento do número de vagas e o Governo, naquele momento impossibilitado de atender a demanda e permitindo que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. Mudanças também aconteceram no exame de seleção, cujas provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha, Sampaio (2000 *apud* BARREYRO, 2008).

Palma (2007, p. 5) coloca que este aumento expressivo, “sem adequado planejamento, resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público, uma queda da qualidade de ensino e a imagem mercantilista e negativa da iniciativa privado”, persistindo até hoje, ao contrário do que prega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei nº 5.540/68)<sup>7</sup>.

O Ensino Superior no Brasil retomou seu crescimento durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com um sensível aumento de vagas nas universidades privadas (OLIVEIRA, 2000, ARANHA, 1996). A demanda cada vez mais crescente dos alunos que saíam do ensino médio exigia a criação de mais vagas. Aranha (1996) explica que a demanda gerada por essa ampliação foi coberta por uma expansão do

---

<sup>6</sup> Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> Trigueiro (2006, p. 48), acrescenta que posteriormente a “Resolução nº 9 de (06/09/1969), do Conselho Federal de Educação, suprime as didáticas especiais e impõe a prática de ensino de matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real”.

ensino privado, sobretudo, por uma legislação que facilitou a abertura de cursos e instituições, principalmente de faculdades, centros universitários e universidades que se expandiram.

A reestruturação da educação superior na ERA FHC pautou-se, de um modo geral, pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos considerados de nível superior, pela expansão acelerada de vagas, especialmente, nas IES do setor privado, pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva de um amplo sistema de avaliação (OLIVEIRA, 2000; CATANI; OLIVEIRA, 2002; DOURADO, 2000).

A situação das universidades tem-se deteriorado nos últimos anos, porque houve uma reforma silenciosa na década de 90, na qual a provocação pública foi desmobilizada ou pouco expressiva, Perdeneiras (2005 *apud* NEHRING e LANA, 2006). Real (2006), sobre a evolução histórica do ensino superior, divide em três períodos históricos: 1968 à 1985, referente à gestão militar, de 1985 à 1995 identificado como Nova República e por fim de 1995 à 2002 que compreende a gestão de FHC.

Perdeneiras (2005 *apud* NEHRING e LANA, 2006, p. 7) ainda observa dentro deste cenário a predominância do tempo parcial do corpo docente na maioria das instituições particulares de ensino superior, fazendo com que esses docentes “vão à universidade somente para dar suas aulas e o contato entre eles e os alunos limita-se, quase sempre, ao espaço de sala de aula.”

Esta situação é representativa já que de acordo com o Ministério da Educação (2004), das vagas existentes no ensino superior, 70% são de instituições privadas e apenas 30% estão nas universidades públicas, conseqüentemente houve uma proposta do governo de uma reforma no ensino superior, prevendo a reestruturação das universidades públicas e, sobretudo, controle do crescimento e qualidade das instituições privadas, (NEHRING e LANA, 2006).

## 2.2 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Durante a década de 1940, o Brasil era formado por uma sociedade agrária tendo em vista a construção de um pólo industrial, onde as empresas que nasciam equipavam-se em sua maioria com tecnologia oriunda de outros países e sob um prisma de sistemas burocratizados, Martins (1989). Para dar segmento e suporte às atividades organizacionais, era necessária a contratação de profissionais especializados, os quais eram importados dos Estados Unidos

para desempenhar as funções de controle, análise e planejamento das atividades empresariais frente às mudanças econômicas.

Martins (1989) indica que foi somente em 1952, no Rio de Janeiro, que surgiu o ensino de Administração na Fundação Getúlio Vargas (FGV), com a criação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), em convênio com a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que mantinham professores estrangeiros na Fundação e financiavam cursos de especialização no exterior para futuros docentes.

Deste modo tem-se uma grande influência dos modelos acadêmicos americanos reconstruídos no ensino de Administração no Brasil e com a criação em 1954 da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, apoiada pelo Governo Federal, Estadual e da iniciativa privada, manteve uma forte estrutura acadêmica e pedagógica com um corpo docente especializado, proveniente da Universidade Estadual de Michigan, o que futuramente iria irradiar-se para as outras Instituições de Ensino Superior em Administração.

Sobre esse processo embrionário do que viriam a ser as escolas de Administração no país, Fisher (1984, p. 282) acrescenta que este intercâmbio com os americanos fazia parte de um plano para o desenvolvimento dos cursos de Administração e “ênfatisa a necessidade de formar professores de administração pública e de empresas com vistas a prover suficiente número de técnicos competentes às repartições públicas e privadas”.

A regulamentação da profissão de Administrador só foi sancionada pela Lei nº 4.769 em 09 de setembro de 1965 (MARTINS, 1989), ampliando o mercado de trabalho para os profissionais bacharéis em Administração, diplomados em cursos superiores brasileiros, consequentemente vieram os conselhos regionais com o intuito de fiscalizar e expedir carteiras profissionais para aqueles registrados no Conselho Regional de Administração (CRA). Fisher (1984) explica que, na década de 1970, começaram a surgir os primeiros cursos de administração nas Instituições de Ensino Superior privadas do país, que acabavam seguindo a linha educacional americana, com adaptações para a realidade brasileira.

Keinert (1994) e Andrade e Amboni (2004) denotam a importância da Fundação Getúlio Vargas para o crescimento da Administração no Brasil:

O surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a criação da Faculdade de Economia e Administração de São Paulo (USP) marcaram o ensino e pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil. Tais faculdades ocuparam uma posição dominante no campo das instituições de ensino de Administração, assim

como de referência do posterior desenvolvimento do curso (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 3).

Couvre (1982) avalia que no início da década de 1980 praticamente 80% dos administradores formados no Brasil eram provenientes de instituições particulares e somente 20% eram de instituições públicas, consequência da facilidade na criação desses cursos, na medida em que não requerem muitos investimentos e apresentam um retorno imediato. Até 1980, eram 245 cursos de Administração, 146 mil matriculados, 21 mil formandos (FLEURY, 1983).

Atualmente é o curso mais procurado do país, onde são registrados 3534 cursos de Administração entre tradicionais e à distância (EAD) com mais de 583 mil alunos matriculados (INEP, 2009).

Pfeffer e Fong (2003, p. 12) indicam que “há pouca dúvida de que a educação em administração seja um grande negócio e de que, para muitos, incluindo as instituições de ensino e seus professores, seja, portanto, bastante lucrativo”.

A tabela 2.1 apresenta os três maiores cursos por número de concluintes em 2004.

Tabela 2.1 – Maiores cursos por concluintes no Brasil, 2004.

<b>CURSOS</b>	<b>TOTAL DE CONCLUINTESEM 2004</b>	<b>CONCLUINTESEMIIES PRIVADAS</b>	<b>% EM IES PRIVADAS</b>
Administração	77.461	68.738	88,73885
Direito	67.238	57.414	85,38921
Pedagogia	66.793	43.377	64,94243

Fonte: MEC/INEP/DEAES (2004).

Sobre esta proliferação do curso de Administração e do ensino superior, Maculan *et al.* ( 2006 *apud* Oliveira e Sauerbronn, 2007, p.156) comenta que:

Um dos principais desafios à educação superior é a necessidade de ampliar o acesso a ela e, ao mesmo tempo, controlar seu processo de “mercantilização”. A noção de universidade mercantil se tornou ainda mais forte no Brasil em função do quadro de demanda reprimida, no qual as instituições particulares de ensino superior surgem como mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior, ampliando significativamente a oferta de produtos educacionais.

Para que houvesse mudanças significativas no ensino de Administração, a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração e o Conselho Federal de Administração formularam um currículo que buscava contemplar matéria de formação básica instrumental,

prevista na Lei de Diretrizes e Bases conforme o parecer CFE<sup>8</sup> nº 433/93: Economia, Matemática, Direito, Estatística, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Informática, o que contribuiu para o caráter instrumental desse curso.

Foram introduzidas matérias de formação profissional, como Administração Mercadológica, Administração de Produção, Administração de Recursos Humanos, Administração de Materiais e Patrimônio com um cunho mais prático e, portanto, substantivo, além de disciplinas eletivas e complementares, devido à constante evolução administrativa, tanto prática quanto teórica e estágio supervisionado para aplicação dos conhecimentos teóricos.

Andrade e Amboni (2004, p. 37) acrescentam:

É importante considerar que, enquanto as criações da Ebap<sup>9</sup> e da Eaesp<sup>10</sup>, corresponderam a um momento histórico, que o segundo governo de Getúlio Vargas procurou conduzir uma política econômica baseada na criação de empresas estatais e empresas privadas nacionais, retomando o tema do nacionalismo, a criação do curso de Administração da FEA<sup>11</sup> coincidiu com um momento em que a grande empresa estrangeira havia se consolidado no mercado interno nacional.

Atualmente o curso de Bacharelado em Administração de Empresas passa por mais uma modificação importante, na medida em que o MEC estabeleceu que as habilitações em diversas áreas, usadas de forma a criar cada vez mais novas especialidades da área administrativa, fossem reformuladas, a fim de manter as raízes centradas em uma grade curricular mais direcionada aos principais pontos da Administração, acabando com irresponsabilidades mercadológicas como a fragmentação de conteúdos pedagógicos e habilitações cada vez mais específicas e, ao mesmo tempo, demonstrando que o ensino desta ciência deve ser feito com critérios e formatos que possibilitem um aprofundamento, tanto nas raízes de seu aprendizado, quanto na evolução de seus processos e conceitos.

Desta forma a Resolução CES/CNR nº 1 de 2 de fevereiro de 2004 determina que “as habilitações deixam de existir, devendo os curso de administração se adequar a um novo projeto pedagógico que, se necessário, contemple as linhas de formação específica a partir das áreas estratégicas escolhida”.

---

<sup>8</sup> Conselho Federal de Educação.

<sup>9</sup> Escola Brasileira de Administração Pública.

<sup>10</sup> Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

<sup>11</sup> Faculdade de Economia e Administração.

### 2.3 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: tendências práticas ou teóricas?

Em um artigo publicado na *Harvard Business Review*, Bennis e O'Toole (2003) fazem uma abordagem evolucionária, comparativa e questionadora sobre os rumos do ensino de administração. Denotando certo desconforto com os caminhos seguidos pelas escolas de Administração, os autores relembram o formato acadêmico utilizado nas escolas e., ao mesmo tempo, se perguntam se uma Universidade contrataria um excelente gestor apenas por seus números na empresa, o que mostra a obsessão por uma mensuração constante de resultados.

Também faz uma análise sobre outras profissões como Direito e Medicina que historicamente, têm buscado um equilíbrio acadêmico-prático em suas escolas. Cabe aqui ressaltar sua avaliação a respeito de como é dada a importância aos professores que também exercem na prática suas profissões. Nesse sentido, quando se fala em prática, distingue-se a ação individual da coletiva; entende-se, portanto, como conhecimento das sequências de ações articuladas dos administradores, objetivando, no contexto organizacional, organizar, planejar, dirigir e controlar o trabalho e as rotinas das pessoas administradas (NASCIMENTO, 2008).

Conhecido como um “modelo científico”, as escolas de Administração ainda estão presas a um processo cultural que as coloca em contato com modelos retrógrados e baseados no rigor de pesquisas científicas, distantes das práticas de negócios que possam simular a realidade. Ensinado na forma de uma disciplina acadêmica, esquecem que Administração, acima de tudo, é uma profissão e necessita de uma distinção de disciplina acadêmica para que haja sucesso. Bennis e O'Toole (2003, p. 64) ainda comparam com os modelos utilizados em outras Faculdades:

Algo muito diferente ocorre nas escolas de direito e medicina, que deliberadamente se envolvem com o mundo exterior. Faculdades de direito esperam que seus professores sejam acadêmicos de primeira; é comum a citação em tribunais de artigos publicados em revistas de direito. Mas essas instituições também valorizam a capacidade do professor de ensinar. Na mesma veia, escolas de medicina fazem pesquisa biológica avançada, mas a maioria do seu corpo docente também é formada por médicos praticante.

Este embate reflexivo nos direciona a conceituar as principais necessidades e virtudes do profissional que também é professor. As competências, habilidades e características são fundamentais para traçar um perfil que satisfaça tanto alunos quanto instituições. A

Administração acabou ficando à margem deste foco, uma vez que prevaleciam as características e formatos acadêmicos em detrimento de modelos profissionais de médicos e advogados. A dualidade de visões e os pontos de vistas diametralmente opostos se fortalecem ainda mais quando falamos dos processos de avaliação dos professores. Quando considerado o “modelo científico”, a avaliação perpassa pelo número de publicações do professor, contestado pelos que defendem uma Administração mais executiva e prática.

Para Mintzberg e Gosling (2003, p. 31), ao ampliar a discussão em torno das concepções teóricas e práticas, concluem que:

Embora administradores não possam ser criados em uma sala de aula, é nesse local que muitos administradores atuantes podem melhorar profundamente suas capacidades. Administrar é uma prática que envolve, em grande parte, arte e também técnica, assim como alguma ciência. É por esse motivo que administradores não podem ser criados em sala de aula da mesma forma que, por exemplo, médicos e contadores são pelo menos inicialmente. Educação gerencial significa muito pouco para aqueles que ainda não experimentaram a prática.

Independente da prevalecências dos modelos que parecem antagônicos, percebe-se certa negação quanto à cientificidade das escolas de Administração, já que muitas continuam alegando a ênfase na prática de suas instituições. Oliveira e Cruz (2007) acrescentam, ainda sobre esta perspectiva, a falta de eficiência das aulas tradicionais, centradas na verbalização, que pouco contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.

O lado do professor se torna delicado quando se conclui uma falta de prática por parte daquele responsável pelos ensinamentos.

Professores de administração com frequência esquecem que quem toma as decisões numa empresa não são colecionadores de fatos – são usuários e integradores de fatos. Logo o que precisam é da ajuda de educadores para saber como interpretar os fatos, e orientação de professores experientes para tomar decisões na falta de fatos nítidos. Afinal, qualquer gestor de nível elementar é capaz de tomar decisões sensatas se de posse dos fatos; mas a coragem de dar um tiro no escuro é uma das marcas registradas da liderança (BENNISE; O'TOOLE, 2003, p. 65).

Por outro lado, existem autores que veem mais semelhanças do que diferenças entre as duas perspectivas do processo de ensinamento em Administração, em que pesquisar é apenas uma atividade que privilegia poucos que invariavelmente não têm mais tempo para ensinar. Para mudar essa concepção de rejeição atuante e propagada no meio acadêmico, precisa-se relacionar a ligação da pesquisa com a prática. “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina, jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista” (DEMO, 2002, p. 14).



Isaia (2006) defende a idéia de que a docência pode ser dividida em três tipos de conhecimento: 1) o conteúdo específico, que trabalha os conceitos básicos de determinada área; 2) pedagógico geral, que inclui os objetivos, as metas e os propósitos organizacionais, o manejo de classe e a interação com os alunos além das estratégias institucionais; o aprendizado dos alunos, suas relações com outros conteúdos e o conhecimento curricular. O terceiro e último, chamado de pedagógico do conteúdo, tende a ser uma integração dos outros dois, com o objetivo de compreender o propósito de ensinar determinada matéria.

Já Lovison (1992) aponta criticamente à formação do administrador a existência de dois planos: um conceitual referente ao “conhecer para agir” abordando pressupostos filosóficos e epistemológicos que sustentam a concepção do curso, e outro, um plano da prática pedagógica referente ao “conhecer para fazer” direcionado ao tipo de ensino e recursos utilizados pelos professores de administração. Ao avaliar conceitos de autores tradicionais sobre o assunto Lovinson (1992, p. 23) esclarece:

[...] tal como o economista, ele é um técnico (Couvre, 1981), imbuído de racionalidade funcional (Ramos, 1983), impregnada de valores modernos, racionais capitalistas e tecnoburocráticas (Fisher, 1984). Esse tipo de administrador contribui para legitimação do modelo dominante (capitalismo/imperialismo ocidental), através de subordinação a interesses associados (Couvre, 1989) [...].

Festinalli (2005, p.139) denota a valorização da Universidade, vista como um ambiente de conhecimentos, de descoberta e criação e que tem na pesquisa “um processo social que permeia as atividades de professores e alunos, proporcionando o aprender pela elaboração própria, incentivando novos pesquisadores”, com ganhos tanto para academia e alunos quanto para a própria sociedade com o início de um círculo virtuoso, com a geração de conhecimento por professores que agora não se limitam somente a reproduzi-lo. “Daí o papel primordial dos programas de mestrado, ao dar início às primeiras reflexões sobre o processo de geração do conhecimento aos seus alunos, que serão futuros docentes” Festinalli (2005, p.139).

### 3 A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

#### 3.1 ADMINISTRADOR: racionalidade instrumental ou substantiva?

Para que haja um melhor entendimento sobre o assunto, torna-se necessário compreender as características do processo de formação do administrador ao longo do seu curto espaço de tempo, uma vez que o ensino de administração teve seu início realmente pontuado a partir da 1ª Guerra Mundial, seguindo basicamente um modelo norte-americano com referência às *Business Schools*. Motta (1983, p. 23) analisa que: “as chamadas ciências humanas tinham mais a vocação instrumental para os estudos das áreas funcionais do que a vocação crítica necessária à compreensão e à avaliação da realidade”. O ensino da Administração deu-se, desde o início, de forma a tratar as questões administrativas de forma funcionalista, gerando pouca ênfase às análises críticas da realidade e consequentemente conceitua que “os estudantes sofrem uma formação frequentemente deficiente em áreas afins e os professores de administração não se beneficiam de contato com outros professores e pesquisadores” (MOTTA, 1983, p. 30).

Esse tipo de situação recorrente na maioria das instituições que se propõem a ensinar Administração tem enfrentado problemas com a má qualificação e a falta de uma renovação dos quadros acadêmicos, que acabam apresentando certo envelhecimento e contribuindo para a falta de um desenvolvimento intelectual. Pode-se concluir, portanto, pelo entendimento apresentado por Fisher, Davel, Vergara e Ghadiri (2007, p. 937) que “a área de Administração é uma conjunção de teorias e práticas. Na aprendizagem sobre a prática, mistura experiências vividas e imaginárias; cognição e emoção; de forma imprevisível e não controlada por quem ensina, tal qual a gestão”.

Motta (1983, p. 79) ainda a respeito da formação social e burocrático-capitalista encontrada na escola, discorre:

A escola desempenha, portanto, um papel habilitador, à medida que transmite os saberes técnicos de acordo com as necessidades do sistema produtivo e um papel moralizador, à medida que reproduz a submissão e cria um *habitus*, através da inculcação de uma disciplina. Não há necessariamente, uma harmonia entre as necessidades do mercado de trabalho e a formação escolar.

A forma como as instituições responsáveis pelo desenvolvimento compreendido entre o conteúdo e a prática necessária, ainda apresentam uma distância de interesses, mostrando as dificuldades e fragilidades para a formação dos futuros profissionais. É visto que, ao longo do tempo, a relação da universidade com o conhecimento tornou-se ambígua. Seu lidar com o saber instrumental e com o saber substantivo que é moral e crítico em seus propósitos, mais diretamente vinculado às pessoas e tornou impreciso o papel libertador/colonizador do conhecimento (LEITÃO; JUNIOR, 2006, p. 5).

Barros e Passos (2000, p. 164) estabelecem que: “a formação do administrador é fundamentalmente baseada nas práticas administrativas instrumentais” ao mesmo tempo em que identificam que os primeiros cursos na área de Administração surgiram no final do século XIX, com a criação da *Wharton School*, em 1881.

Durante este período inicial e, conseqüentemente, após a sua evolução científica, prevaleceu como referência aos estudos administrativos uma racionalidade instrumentalizada, uma vez que, até meados do século XX, as teorias administrativas se utilizavam de métodos e princípios de racionalidade instrumental, principalmente a partir do estruturalismo e da burocracia tanto na sociedade, quanto nas organizações, onde a administração pública tornou-se o foco dos estudos organizacionais.

Sobre a formação teórica do administrador, Barros e Passos (2000, p. 19) identificam que:

As bases filosóficas instrumentais que sustentam os projetos pedagógicos dos cursos de Administração dificilmente são explicitadas pelos seus elaboradores, uma vez que se trata de uma formação inserida dentro das necessidades do ideário da sociedade capitalista; sua justificativa, quase sempre, carrega um valor de relevância per se, sem se tecerem outras considerações sobre seu papel histórico e social; ou seja, elas se revestem, em parte, para aqueles que a utilizam como referencial pedagógico.

O enfraquecimento da razão instrumental baseada nos meios, o fortalecimento do humanismo e o surgimento da abordagem sistêmica, com o objetivo de proporcionar uma interdisciplinaridade entre as diversas ciências, os aspectos mecanicistas começaram a ceder espaço para uma reflexão sobre como as teorias organizacionais poderiam proporcionar, também, uma evolução na conduta de seus participantes (BARROS; PASSOS, 2000; CHIAVENATO, 2003, MOTTA; VASCONCELLOS, 2002). A forma como as teorias foram evoluindo, desde seu apogeu instrumental personificado por Weber na burocracia, até seu desprendimento reflexivo no âmbito da subjetividade, demonstra que o próprio administrador passa a ser um elemento transitório e flexível dentro e fora das organizações.

Sobre sua formação generalista especializada Andrade e Amboni (2004, p. 35):

O generalista vê o todo, procurando decidir depois de medir as consequências, incorporar as informações ambientais e processar, analiticamente, os dados que capta. Internamente o generalista é capaz de vivenciar sentimentos de comunidade pela procura e pesquisa de anseios grupais. Dispõe de imenso tirocínio para cristalizar pontos essenciais, ver as prioridades das situações com acuidade dentro de um ordenamento lógico. É também exímio avaliador de desempenho e potenciais dos recursos humanos.

Esta formação generalista desmistifica uma máxima constantemente abordada sobre o conhecimento do administrador, ao negar que este “sabe de tudo um pouco”, e habilita-o a conhecer de forma conecta as diversas áreas organizacionais, consequentemente Drucker (1998) conclui que grande parte dos administradores passa a maior parte do tempo fazendo coisas que não são “administrar”.

Tal qual um paradigma quebrado, o conhecimento generalista o coloca apto a usufruir de uma visão holística, mas apropriada para os rigores das mudanças organizacionais. A melhor definição, portanto é creditada a Drucker (1992, p. 1), sustentando que “toda administração eficaz exige tanto idéias como ação. Melhor dizendo, o administrador eficaz tem de ser um teórico competente como também um prático capaz numa única pessoa”, constatando a impossibilidade de uma dissociação dos conceitos.

### 3.2 A RACIONALIDADE SUBSTANTIVA DO DOCENTE DE ADMINISTRAÇÃO

Ao se iniciar este estudo comparativo entre estas duas formas de racionalidade, é sempre importante entender a origem a respeito de como o termo substantividade surgiu. As influências das principais referências intelectuais, na verdade, foram se fundamentar nos estudos do francês Karl Polanyi na *Columbia University* que cunhou a concepção substantiva da economia, na qual “rejeitava a idéia de que a razão instrumental tem de ser empregada como ponto de partida para análise de toda e qualquer atividade econômica” (SERVA, 1997, p. 19). Polanyi, na década de 1940, já defendia que a economia podia ser percebida por um ponto de vista também social e institucionalizado na própria sociedade.

Guerreiro Ramos (1981, p. 9) ao se referir sobre a evolução da forma de racionalidade e a teoria crítica explica:

A racionalidade tem sido uma das preocupações centrais da chamada Escola de Frankfurt.<sup>2</sup> Seus principais representantes, essencialmente, afirmam que, na sociedade moderna, a racionalidade se transformou num instrumento disfarçado de perpetuação da repressão social, em vez de ser sinônimo de razão verdadeira. Esses autores pretendem restabelecer o papel da razão como uma categoria ética e, portanto, como elemento de referência para uma *teoria crítica* da sociedade. Recusam, ao que parece, o pressuposto de Marx de que a racionalidade é inerente à história, e que o processo da sociedade moderna, através da crítica dialética de si mesma, conduzirá à Idade da razão.

O enfoque estabelecido entre a prática e a teoria encontra seu espaço e faz com que ao analisar as principais habilidades para o desempenho das atividades do administrador. Lacombe e Heilborn (2003) identificam como principais habilidades a comunicação e expressão, que podem ser claramente associadas a uma substantividade, ao raciocínio lógico, crítico e analítico, que sugere a existência de ambas as racionalidades, e afirma que o processo de aprendizagem “não ocorre só em cursos, mas também em leituras, filmes, em conversas com amigos e, principalmente no próprio trabalho”. Fica clara a necessidade de possibilitar aos administradores outras formas de construção de seus conhecimentos, não somente através dos recursos instrumentalizados. Vale ressaltar a experiência como forma de compreensão das dificuldades e situações vivenciadas no cotidiano do administrador.

Lacombe e Heilborn (2003, p. 60) identificam que a racionalidade substantiva para o administrador está inserida em sua habilidade humana que é “a capacidade de trabalhar com eficácia como membro de um grupo e de conseguir esforços cooperativos nesse grupo na direção dos objetivos estabelecidos”.

O estudo da racionalidade substantiva, abordada principalmente por Guerreiro Ramos (1981), proporcionou um grande debate dentro das perspectivas dessa abordagem, uma vez que, para a área administrativa, podia-se entender que a racionalidade substantiva estaria ligada diretamente à prática administrativa.

Serva (1997, p. 19) afirma que Guerreiro Ramos “reconheceu que, na grande maioria das organizações produtivas, a razão instrumental prevalece como lógica subjacente às ações, determinando o padrão de “sucesso” a ser atingido, um sucesso orientado pela lei do mercado egocêntrico na natureza”. Pode-se considerar que as leis e normas encontradas nas primeirasteorias administrativas que acabaram se tornando referência para a prática administrativa eram influenciadas pela instrumentalização que as teorias se propunham e tinham como consequência, pré-julgar as características substantivas da prática.

A opinião de Serva (1997, p. 23), ao referir-se à ação racional substantiva com base nos estudos realizados por Guerreiro Ramos e Habermas, define esta substantividade como:

Ação orientada para duas dimensões: na direção individual, que se refere à auto-realização, compreendida como concretização de potencialidades e satisfação; na dimensão grupal, que se refere ao entendimento, nas direções da responsabilidade e satisfação sociais.

Isto, de certa forma, demonstra uma preocupação em estabelecer uma relação de reflexão da prática administrativa e direcioná-la a um processo de confrontação e posicionamento, enquanto definição exata, para a predominância de uma racionalidade substantiva do docente de administração, já que este também deve ser inserido como agente transformador das realidades organizacionais. O docente de Administração, antes de tudo, é administrador e como tal tem a responsabilidade de lidar com as questões práticas de seu trabalho e estimular os alunos nessa prática, uma vez que estes têm mostrado descontentamento pela escassa experiência prática que adquirem na Universidade (GRAEML; GRAEML; GRACIÁ, 2008).

A ação racional substantiva para Serva (1997), direcionada a este profissional com dupla função de administrar e ensinar, reflete e contempla a constituição de um processo de auto-realização, no qual o indivíduo é capaz de entender e potencializar sua satisfação, entender acordos racionais em virtude da responsabilidade e satisfação sociais, o julgamento ético, “através do debate racional sobre as pretensões de validade emitidas pelos indivíduos nas interações” (SERVA, 1997, p. 22).

Barros e Passos (2000, p. 170) analisam que:

A redenção desta prática começou a ser resgatada pelos professores profissionais e os recém integrados docentes ex-alunos – muito provavelmente munidos da ainda lembrada experiência discente e cientes das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem - que começavam a desenvolver práticas de ensino que conquistavam o comprometimento dos alunos.

A intenção dos autores é fazer com que possamos entender que o impasse sobre qual racionalidade se encontra faz parte de seu contexto de interpretações e utilizações, sendo preparada para ser mencionada de acordo com as várias possibilidades do docente em sala de aula, cujas experiências também funcionam como ferramentas reflexivas. Também prevalece a sua autenticidade, valores emancipatórios, uma vez que se reporta ao aperfeiçoamento, ao respeito à individualidade além de liberdade e comprometimento característicos tanto na prática administrativa quanto na docência. Por fim, falam sobre a necessidade de autonomia para que o profissional possa expressar-se livremente, distante o bastante das algemas instrumentais da sua própria formação acadêmica, visto que a prática administrativa se transforma justamente, na possibilidade de expressão de suas competências.

### 3.3 A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL DO DOCENTE DE ADMINISTRAÇÃO

O docente de Administração vê-se dentro de um dilema, à medida que desconhece as fundamentações teóricas da docência do Ensino Superior, onde seu currículo escolar não contempla disciplinas direcionadas. Lacombe e Heilborn (2003) consideram a habilidade técnica do administrador que consiste na compreensão e domínio de determinado tipo de atividade.

Isaia (2006 p.69), ainda sobre a formação docente, acrescenta que “não se pode esquecer de que a docência integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica quanto o modo de ajudar o aluno a construí-los, considerando sua dimensão formativa”, o que claramente envolve conhecimento especializado, habilidade analítica dentro da especialidade e facilidade no uso das técnicas e do instrumental da disciplina. Demonstra claramente uma fusão instrumental das habilidades do administrador e formação acadêmica do professor. Freire (1987) já disseminava a idéia de que no professor prevalecia um processo de educação bancária, onde o aluno era mero receptor do seu conhecimento indiscutível e onde o processo de aprendizagem dar-se-ia de duas formas distintas: uma de forma mecanizada em que o aluno torna-se mero receptor de informações e busca memorizá-la e repetir corretamente as habilidades estabelecidas, outra de forma significativa onde o aluno é conduzido a estabelecer uma relação com seus conhecimentos, sua história de vida, dando-lhe um lugar dentro de um todo mais amplo”.

Krishnmurti (1999 *apud* LEITÃO; JUNIOR, 2006, p. 20), sobre o ensino de Administração, coloca que o “modo como se ensina é como se aprende, até porque todo conhecimento se funda no passado e é acumulativo, operando como um centro que influencia o pensar de todas as coisas”.

Já Couvre (1982), sobre o mesmo assunto, considera o administrador-técnico aquele que está fora da área burocrática e atende mais a tarefas técnicas e não a relações humanas. Ao conceituar racionalidade instrumental, Oliveira e Lima (2003, p. 12) ressaltam que: “está associada ao conjunto de crenças e valores que rege a sociedade moderna, direcionando-a exclusivamente para o cálculo”. Existe desta forma uma necessidade de tangibilizar e quantificar conhecimento, expressados pelo próprio modelo das organizações, do início do

século XX preocupadas, excessivamente, em produzir bens e melhorar a eficiência de seu processo produtivo, com o intuito clássico de gerar certezas financeiras.

As organizações utilizavam-se deste caráter instrumental em busca de uma estruturação de seus meios normativos e produtivos, cujo desenvolvimento organizacional era baseado no crescimento de suas estruturas hierárquicas e na institucionalização de seus procedimentos. Este "*modus operandi*", característico das organizações racionais instrumentais, obteve seu ápice a partir do Taylorismo e consequentemente com o Fordismo, os quais acabaram por nomear esse modelo de pensamento prevalecente, no início do conhecimento administrativo enquanto cientificidade e praticamente definindo o profissional atuante até metade de século, e, por fim, serviram de base e modelo para os profissionais da Administração com tais características. Nicolini (2003, p. 50) adverte sobre esta tendência instrumentalizadora predominante no ensino de Administração:

As escolas de Administração são como organizações industriais. A partir de um padrão de produção, determinado por características da escola e por necessidades locais, elas definem sua maneira de realizar a tarefa de formar administradores, escolhem os trabalhadores mais adequados a essa tarefa e selecionam, de acordo com sua credibilidade e prestígio, a matéria-prima. Em outras palavras, uma proposta de currículo pleno, um bom corpo docente e bons estudantes, consequentemente seriam suficientes para formar bons administradores.

Nesta condição mecanicista e instrumentalista, Nicolini (2003) visualiza e correlaciona criticamente a estrutura dos cursos de Administração como se fossem uma “linha de produção do Administrador” limitadora e insuficiente para sua formação.

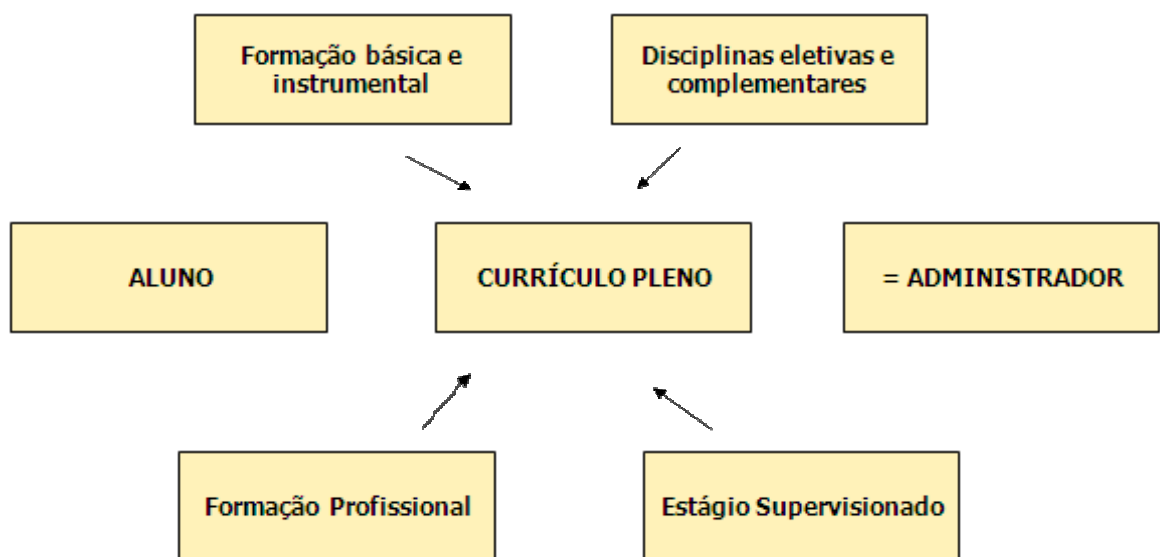


Figura 3.1 – A Estrutura mecanicista do Ensino de Administração  
Fonte: Adaptado de Nicolini (2003).



A dissociação do contexto histórico das teorias administrativas e da forma como a Administração é ensinada, não pode ser levada em consideração, pois, existem elementos definitivos para justificar o prevalecimento desta forma.

Guerreiro Ramos (1981, p. 27), sobre as raízes da burocratização do conhecimento e sobre uma época em que a instrumentalização era tida como padrão para sustentação da classe dominante, reflete:

Max Weber viveu num contexto histórico em que a racionalidade formal, ou funcional, substituíra amplamente a racionalidade substantiva, como o principal critério para a ordenação dos negócios políticos e sociais. Tomou como certa essa substituição e recusou-se a erigir a ciência social sobre a noção da racionalidade substantiva.

A simplicidade utópica do ensinar e aprender vem se mostrando um processo de dicotomia enraizada, durante anos nas Instituições de Ensino Superior, as quais ainda tentam dividir tais processos sobre o prisma de uma racionalidade instrumentalizada, que, quando colocadas em sala de aula, podem gerar incertezas, dúvidas e traumas para aqueles que estão compartilhando desta sociabilidade. Como se pode definir e afirmar quem está ensinando e quem está aprendendo, uma vez que esta relação não mais pode ser fragmentada e dividida? Fica estabelecido que durante esta caminhada o professor seja, sim, detentor e responsável por todo o conhecimento e conteúdo que deve ser ensinado, com o aluno desempenhando apenas um papel coadjuvante de mero receptor das informações transmitidas pelo professor.

Esta postura racionalista de pensar a educação no ensino superior caracteriza-se por duas fases bem distintas, que se pode chamar de seleção e exposição. Ao professor cabe a responsabilidade de selecionar o conteúdo, além de organizá-lo e sistematizá-lo didaticamente para assim facilitar o aprendizado do aluno. A partir daí, o professor torna-se isento de qualquer responsabilidade, pois o aluno que memoriza as informações nos remete diretamente a um processo ultrapassado, conteudista e mecanicista de aprendizagem, em que é estabelecida uma relação de repasse de conhecimento, sem um real comprometimento com o processo de educação. Esta relação não se limita ao campo do ensino superior, ela acentua-se à medida que se parte do princípio de que, nesta nova fase da educação, o ser humano é responsável pela busca do conhecimento.

A proposta inicial sobre este trabalho não é somente delinear as áreas de atuação dentro das atividades do docente de Administração, mas sim promover a discussão sobre o que realmente prevalece na sua atuação como professor e como administrador, por um lado

influenciado pela enraização de uma racionalidade instrumentalizada que teve início com os modelos administrativos.

A racionalidade instrumental está associada ao conjunto de crenças e valores que transcende o cálculo. Oliveira e Lima (2003), dentro desta perspectiva o professor, tem a necessidade de rastrear a substantividade, uma vez que ele desenvolve suas atividades buscando a auto-realização. Deste ponto de vista a atuação do professor é considerada substantiva, mas ao se levar em consideração o tecnicismo necessário para aplicação em sua formação, ele se depara com um processo de instrumentalização já que a “arte de ensinar” integra valores e técnicas.

Serva (1997, p. 27), a partir de trabalhos de Guerreiro Ramos (1981) e Hábermas (1987), define a ação racional instrumental como “ação baseada no cálculo, orientada para o alcance de metas técnicas ou de finalidades ligadas a interesses econômicos ou de poder social, a partir da maximização de dos recursos disponíveis” em uma referência estritamente direcionada a uma dimensão racionalista. A continuação deste pensamento perpassa a constituição do cálculo como projeção dos atos humanos pelas metas de natureza técnica, maximização de recursos através da eficiência e eficácia, sem um questionamento ético prevalecente da substantividade e sem diferenciamento dos recursos, sejam eles humanos ou de qualquer outra espécie, bastando unicamente o alcance dos resultados que são considerados vitoriosos, em que o desempenho tem caráter individualista, característico do Taylorismo, em virtude da utilidade e rentabilidade.

### 3.4 DOCENTE DE ADMINISTRAÇÃO: racionalidade instrumental ou substantiva?

Para que se tenha um total entendimento dos conceitos apresentados, faz-se importante conhecer primeiramente a função do professor como educador e ator principal no processo ensino e aprendizagem, e apresentá-lo despido de paradigmas construídos ao longo do tempo.

Oliveira e Lima (2003), metaforicamente, indicam que o problema do processo educacional como um todo deixa de ser estrutural para ser um problema societal à medida que, cada vez menos, se investe em educação pública e gratuita. A difícil separação do ensinar e do administrar tem demonstrado a unificação dos conhecimentos pedagógicos e administrativos. O docente de administração tem como principal desafio equiparar e utilizar

seus conhecimentos em busca de um equilíbrio entre a prática docente e administrativa e a teoria pedagógica e administrativa.

Portanto, a fragmentação do docente de Administração em dois aspectos distintos vem se tornando objeto de investigação à medida que se depara com um processo contínuo, pois o profissional de Administração, no momento em que se propõe a lecionar, deve levar em consideração que o professor tem características e conhecimentos singulares a respeito de processo ensino e aprendizagem.

Os saberes pedagógicos são ferramentas imprescindíveis no ensino de qualquer ciência e desta forma, torna-se fundamental o aprofundamento destes pelo docente de Administração, uma vez que em seu currículo não constam disciplinas da área de Licenciatura. Bazzo (2006) faz uma reflexão a respeito da ambivalência do professor, especialmente de cursos vinculados tradicionalmente à formação de profissionais liberais em carreiras tradicionais, que seria mestre ou profissional experiente e bem sucedido, chegando à pragmática conclusão de que circunstancialmente é professor do ensino superior.

Este tipo de abordagem não é relativa somente ao professor de Administração, mas também a outros professores de áreas extremamente técnicas, que nunca tiveram a possibilidade de conhecer de forma geral as reais situações que o tornam um professor, pois a grande maioria acaba optando pela docência sem levar em consideração todas as situações pertinentes a essa área. Sobre este problema na formação docente, Isaia (2006) explica que:

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação lato ou estrito sensu, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais (ISAIA, 2006, p. 65).

Por substantividade, Oliveira e Lima (2003, p. 17), entendem “como algo maior que o simples ganho financeiro, algo representativo de uma satisfação pessoal, portanto de auto-realização, e, se assim o é, algo cercado até mesmo de certa transcendem tal idade”, a frequente associação de que “ensinar é uma arte”, também muito utilizada para definir a tríade administrativa que contempla o conhecimento de administração, que além de ciência e prática, também é um estado de arte.

Ao se analisar que também o processo avaliativo compõe uma forma sistematizada de instrumentalização do ensino, Barros e Passos (2000, p. 169) afirmam que:

A avaliação é outro instrumento primordial no desvelamento da racionalidade instrumental do processo de ensino-aprendizagem. Exigido pelos órgãos governamentais sob forma quantitativa, acaba sendo, em alguns casos, utilizada como instrumento coercitivo por parte do corpo docente, a fim de exercer o poder em sala de aula.

Lacombe e Heilborn (2003, p. 91) propõem assim uma habilidade capaz de encontrar uma forma de contemplar tanto as habilidades técnicas da racionalidade instrumental, quanto a habilidade humana da racionalidade substantiva. Existe, portanto, a habilidade conceitual ou visão sistêmica que consiste em “visualizar a organização (instituição, empresa ou grupo de empresas) como um conjunto integrado”. Este tipo de habilidade demonstra a evolução tanto da administração em direção à sua abordagem sistêmica, como a coexistência das racionalidades, já que o docente de administração tem que conviver, compreender e lidar com situações diversas e ambíguas, com seu conhecimento preparado para a utilização de recursos, sejam eles instrumentais ou substantivos e ver que a prática pedagógica de um curso deve ser constituída de currículo mínimo de disciplinas integradas, de um referencial bibliográfico adequado e critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem – elementos fundamentais para a capacitação do futuro profissional no mercado de trabalho.

## 4 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE PARA A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR CONTEMPORÂNEO

### 4.1 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

A abertura de novas instituições particulares, criadas por decreto no governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>12</sup>, a partir de 1995, tinha como principal objetivo acabar com o gargalo das Universidades Federais e Estaduais, e possibilitar maior número de vagas no Ensino Superior (ALMEIDA JR., 2005; OLIVEIRA, 2000; BALZAN<sup>13</sup>, 1998). Empregou-se, sobretudo, um discurso de modernização do ensino pautado na necessidade de racionalizar o ensino superior e de proporcionar-lhe maior eficiência.

Em contrapartida a forma desordenada dessa política expansionista acabou emergindo a necessidade de intervenção por parte do estado, o que consequentemente:

[...], chamou atenção de gestores e formuladores de políticas para a necessidade da aplicação de instrumentos de avaliação, destinados a assegurar níveis de qualidade capazes de corresponder às demandas de formação profissional e de atender critérios científicos e acadêmicos reconhecidos internacionalmente (PEIXOTO, 2009, p. 11).

A criação de mecanismos avaliativos, como forma de regulamentação e controle das novas IES e, ao mesmo tempo, visando garantir a continuidade qualitativa das demais, se tornou objeto de preocupação, na medida em que o cenário de expansão se estabelecia em todo o Brasil e a importância de instituir efetivamente um processo de acompanhamento deste novo contexto organizacional objetivou principalmente a manutenção do foco na qualidade abrangendo tanto da IES públicas quanto das IES privados.

Este processo marcou definitivamente o governo Fernando Henrique Cardoso e sobre sua principal característica, Schugurensky (2002 *apud* SGUISSARDI, 2004, p. 14) avalia que no estado neoliberal e na “globalização a educação superior (a universidade) passa a ser vista como parte do problema econômico de cada país, [...] A universidade somente cumpriria sua

---

<sup>12</sup> Oliveira (2000) atribui ao primeiro governo de FHC a reestruturação da educação superior, conceituando como processo de metamorfose das universidades federais.

<sup>13</sup> Balzan (1998) focalizou seus estudos na auto-avaliação como parte integrante da avaliação institucional, para que o docente universitário pudesse refletir sobre seu desempenho. Ver também a “A cultura da avaliação em construção” de 2003.

função hoje se for gerida como uma empresa comercial típica e se tornar efetivamente competitiva”. O que de certa forma faz a gestão também pertencer às novas Instituições particulares, sem, claro, desvincular o Ministério da Educação como órgão regulador do estado no seu papel de fiscalização “movidos pelos argumentos da necessidade de atender à demanda social do ensino superior ou atender às necessidades sociais não cobertas pelo estado” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2000, p. 165).

É indiscutível que conseqüentemente houve uma preocupação com a possibilidade de excesso de intervenção por parte do governo, Oliveira (2000) e Real (2006), advertiram apontando para construção de um “Estado Avaliador”, “preocupado com o controle do processo educacional, ao mesmo tempo em que se esquia de seu papel financiador, à medida que procura atribuir às instâncias locais e à sociedade esta tarefa” (REAL, 2006, p. 16), ocasionando uma competição privada caracterizada por uma regulação estatal, já que transfere às IES privadas um papel até então de predomínio do governo.

Além disso, na visão de Santos (2006), é até aceitável que as IES privadas cobrem pelo serviço educacional que oferecem, tendo em vista o ambiente capitalista e neoliberal prevalecente, embora destaque que deva existir um benefício para a real preparação do aluno em relação a sua vida produtiva e como cidadão, o que não está totalmente visível nas instituições atuais.

Estes novos alunos, que representavam uma demanda reprimida, até então sem possibilidade de acesso, se estabeleceram e propiciaram um crescimento significativo na constituição de novas instituições de ensino superior e na oferta de vagas (OLIVEIRA, 2000). Este fenômeno na educação trouxe consigo questionamentos quanto à qualidade no ensino oferecido por essas IES. Por qualidade entenda-se o conceito da *American Society for Quality Control* “como a totalidade das feições e características de um produto e serviço que implicam sua habilidade de satisfazer certas necessidades” (DUBRIN, 2001, p. 46), daí a busca por um equilíbrio do crescimento sem perda da referência em qualidade.

A compreensão exata e atualizada do posicionamento destas organizações educacionais visa perceber principalmente que uma Instituição de ensino superior é acima de tudo uma organização socialmente constituída na busca da excelência em serviços oferecidos e conseqüentemente o lucro; para tanto se faz necessário o correto gerenciamento profissional de suas ações. No entanto Finger (1993) diverge parcialmente deste posicionamento, uma vez que considera a gestão universitária um ato pedagógico e não empresarial, levantando um questionamento a respeito da mercantilização do ensino.

Bem antes das recentes modificações propiciadas pelo MEC (LDB, 1996; SINAES, 2004) e ainda sob uma ótica do governo militar, Cardoso (1991) já visualizava “Universidade a serviço de produção prioritária, criação de condições racionais para administração da Universidade, [...] funcionando como uma empresa privada – com o máximo de rendimento e o mínimo investimento” traçando o processo de educação atrelado a um padrão mercantilista focado no prisma organizacional de custos e benefícios.

A mensuração de resultados acontece em várias esferas, mas quando se leva em consideração sua atividade fim, percebe-se que o gerenciamento das IES não se distancia de uma organização tradicional. Consequentemente constata-se uma “tendência à profissionalização da gestão das IES privadas associada à significativa relação de subordinação da área acadêmica à estratégia empresarial das mantenedoras” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2000, p. 165), havendo cada vez mais uma aproximação conceitual da Universidade a uma empresa privada.

Drucker (2005), por sua vez, já previa que as grandes empresas em vinte anos iriam se parecer com as organizações que gerentes e teóricos não dão muito importância atualmente como hospitais e Universidades. Na perspectiva menos positivista e mais dialética de Pagés *et al.* (2006, p. 31) “organização como conjunto dinâmico de respostas e contradições”.

Novas ferramentas de controle e de avaliações centralizadas no estado foram criadas pelo Ministério da Educação como forma de acompanhamento da qualidade destas organizações. O antigo Exame Nacional para Graduados (Provão) e o atual ENADE<sup>14</sup> representam como o governo observa a evolução do ensino superior no Brasil. Os primeiros resultados dessas avaliações acabaram por criar um alto nível de competitividade entre as IES, uma vez que serve como indicador de qualidade dos cursos e seus órgãos reguladores têm alimentado esta competição, visando garantir melhor qualidade nos serviços oferecidos.

O antigo “Provão” foi de grande importância no estímulo à competição entre instituições, no final da década passada até o início do século, “sobretudo no sistema privado, com recompensas e prejuízos imediatos associados aos bons e maus resultados”. (SHWARTZMAN, 2001, p. 11). Conforme apontado por Shwartzman (2002), esperava-se deste modo que a competitividade não se limitasse às IES privadas e penetrasse definitivamente no setor público, através da flexibilização do regime de contratação dos professores e com recursos públicos distribuídos, tendo em vista os resultados efetivos das

---

<sup>14</sup> Avaliação do Desempenho dos Estudantes.

instituições, transformando de vez essas instituições em organizações atuantes e partes interessadas na atualização dos novos modelos de gestão.

## 4.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE E A QUALIDADE NA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

As políticas públicas que sustentaram as metas de expansão durante o governo FHC, acompanhadas de seu sistema de avaliação principalmente das IES particulares, puderam garantir também um aumento na qualidade, o que tornou palavra indispensável na agenda das políticas educacionais e conseqüentemente objeto de questionamento sobre suas medidas e definições (REAL, 2006).

Os diversos conceitos atribuídos à palavra “Qualidade” podem convergir para uma definição com larga aceitação e muito utilizada, justamente por ser curta e compreensível: “adequação ao uso” (JURAN, 1993, p. 16). A busca pela qualidade nas organizações é uma realidade hoje, preconizada por Deming (1990, p. 10), quando afirmou profeticamente:

Com o tempo, a melhoria da qualidade atingirá não apenas a produção de bens e alimentos, como também o setor de serviços – hotéis, restaurantes, transporte de cargas e passageiros, estabelecimentos atacadistas e varejistas, hospitais, serviços médicos assistência ao idoso, quem sabe até os correios dos Estados Unidos.

Assim a necessidade de melhoria também chegasse às Universidades brasileiras, inicialmente, com modificações na forma de gestão das IES, geradas principalmente pelas mudanças implementadas por força da aprovação Lei de Diretrizes e Bases de 1996<sup>15</sup> que “passaram a dispor de mecanismos de verificação de seus projetos institucionais, consagrando o princípio da avaliação institucional como indispensável à tomada de decisões e as ações de melhoria da qualidade de ensino e da própria instituição” (GIANOTTI, 2004, p. 10).

Com base na LDB<sup>16</sup> (1996) como ponto de partida e divisor de águas, Shwartman (2001) se refere a esta como o “marco legal e regulatório do ensino superior que vem

---

<sup>15</sup> Cavalcante (2000) lembra que na primeira LDB (nº 4.024/61), somente 20 dos 120 artigos que a constituíam eram dedicados ao ensino superior e não conseguia trazer para este setor as inovações e aberturas que chegavam ao nível primário e secundário.

<sup>16</sup> Posteriormente a LDB de 1996 no capítulo IV que trata da educação superior, em seu art. 47, ainda coloca que após um prazo para saneamento de eventuais deficiências identificadas pela avaliação, haverá reavaliação, “que



evoluindo de um modelo centralizado e burocrático, desenvolvido em íntima integração com o sistema corporativo e credencialista das profissões, a um sistema mais aberto e flexível, preocupado, sobretudo com resultados e desempenho”. Dessa forma o “Estado direcionou a esse nível de ensino a avaliação regulatória, centradas em propostas metodológicas que buscam a medição e o controle dos resultados das IES” (AMARAL, 2007, p.52).

Questionando a forma como os conceitos de qualidade são interpretados no Ensino Superior, Morosini (2001, p.90) reflete:

Qualidade é ser moderno, é ser inovador. Mas o entendimento do conceito de qualidade é o mesmo para todos? Certamente não. Alguns enquadram qualidade na concepção de isomorfismo, articulada à idéia da empregabilidade e à lógica de mercado. Outros a entendem como respeito à diversidade e para outros, ainda, a qualidade vem imbricada ao conceito de equidade. Tais conceitos são muito mais categorias aproximativas do que tipos ideais e as práticas de avaliação universitária, muitas vezes, combinam as características de obediência à padronização, respeito às especificidades e/ou busca de equidade.

Gil (1997, p. 23) simplificando e generalizando diz que “Qualidade é, prioritariamente, eficácia no atendimento ao consumidor/cliente, na satisfação de seus anseios/desejos de consumo”. A partir da LDB (1999), o deslocamento de foco para melhoria na qualidade do ensino passa não apenas a ser uma realidade, mas também uma responsabilidade das IES, “exigindo um mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço dos docentes em tempo integral” (ALFINITO, 2007, p. 12), como forma de garantir condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho.

Bento (2008, p. 178) a respeito da importância da composição do corpo docente de mestres e doutores para a qualidade do ensino superior conclui:

Mestres e doutores são *profissionais da palavra* e do ministério de escrever e dizer com estilo erudito, elevado e perfumado, claro e sublime, ético e estético. Devem, pois, ser formados como cultores do uso maior e do poder superior da palavra. A lógica científica, epistemológica e filosófica pede a companhia colaborante de um correspondente *nível retórico*.

Tashizawa (2009) ainda corrobora vendo a relevância da qualidade já que o “diagnóstico da IES a partir de indicadores de gestão e de qualidade é sugerido como modelo de gestão acadêmica, através da avaliação dos cursos como elementos constitutivos do contexto institucional”. Adota desta forma a premissa clássica de Deming (1990), da

---

poderá desativar cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento” (LDB, 1996).

impossibilidade de avaliar o que não pode ser medido, conseqüentemente, não há como decidir sobre ações a tomar. Coltre (2008) contribui e acrescenta a importância do processo avaliativo para a qualidade, ao afirmar que no ensino superior, a avaliação é um instrumento na busca da qualidade de ensino. Van Vught (1993 *apud* MOROSINI, 2001, p. 90) aponta que:

A grande maioria das instituições desenvolve a avaliação universitária por pressão direta e/ou indireta de órgãos governamentais. Qualidade vem amarrada com avaliação, com padrões, com coleta exaustiva de dados etc. que definem os bons serviços prestados e a garantia de êxito institucional. Inúmeras tentativas de medir a qualidade são detectadas, predominando a identificação de estágios de auto-avaliação, avaliação externa e relatórios analíticos.

Conjuntos de medições, informações e análises são a base para o planejamento, análise crítica do desempenho, melhoria das operações produtivas e comparações com a concorrência ou com referenciais de excelência (TASHIZAWA, 2009).

Este período representou uma evolução de ordem regulativa por parte do governo com vistas à manutenção da qualidade das IES. Morosini e Morosini (2006) avaliam que, ao longo da década de 1990, um forte controle estatal sobre a educação superior emerge “apresentando características de modelos autoritários, seja da avaliação como modelo de controle das universidades pelo Estado, ou avaliação como modelo de supervisão das universidades pelo Estado”, atrelando definitivamente a qualidade ao processo de avaliação institucional.

Subjacente a esta constatação, o aparato burocrático existente se aprimora e se expande, criando-se um sistema nacional de avaliação da educação superior: conjunto de processos de avaliação, integrado por: a) censo da educação superior; b) avaliação institucional; c) Exame Nacional de Cursos (ENC) / Provão; d) avaliação das condições de ensino, que são realizadas pelo INEP; e e) a avaliação da pós-graduação, feita pela CAPES. Estas medidas se baseiam amplamente em processos que visam gerar informações entre as instituições e seus respectivos órgãos reguladores. Desta forma, o estado passa, então, a regular com mais vigor e a acompanhar a qualidade das IES (SGUISSARDI, 2004).

A conseqüente perda de autonomia é analisada ainda por Schugurensky, (2002 *apud* SGUISSARDI, 2004, p. 14) quando explica esta transição:

[...] modelo universitário centrado na autonomia para um modelo centrado na heteronomia, isto é, “no qual setores externos (principalmente o Estado e a indústria) têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades”. (2002: 109). Diz ele que “a margem de autonomia institucional (em particular sua autonomia substantiva) foi se reduzindo paulatinamente, e que o mercado e o Estado têm aumentado sua capacidade para impor sua própria lógica e interesses”. [...] O modelo heterônomo não significaria

que a universidade passa a ser subitamente governada por atores extra-universitários, mas sua prática cotidiana (suas funções, prioridades e organização interna, suas atividades, estrutura de prêmios e penas, etc.) estariam cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado (SGUISSARDI, 2004, p.14).

A lógica do mercado das IES segue uma tendência cada vez mais exigente quanto à qualidade percebida por seus *stakeholders*<sup>17</sup> sejam estes sociedade ou governo e conduz a um modelo de constante interdependência com o seu ambiente estratégico. Peixoto (2009, p. 11-12) vê esta dualidade de interesses entre mercado e governo expressa:

O debate e a prática da avaliação institucional se instalaram divididos entre essas duas perspectivas, tendo como vetores a responsabilidade das instituições de ensino superior na prestação de contas à sociedade e a orientação para o aperfeiçoamento permanente no cumprimento de suas funções. Assistiu-se, de um lado, ao predomínio do controle da qualidade referenciado pelo desempenho e eficiência do sistema de educação superior e, de outro, pelo exercício da avaliação como prática construída coletivamente e orientada para a produção da qualidade, a melhoria institucional e a formação dos agentes da educação superior.

Tem-se, portanto, duas perspectivas de posicionamento, uma denotando as exigências do processo isomórfico imposto pelo Estado, eximindo-se da responsabilidade de gestão e outra mostrando o entendimento das IES e do mercado em busca da qualidade que, no entendimento de Silva Jr. e Sguissardi (2000, p. 161): “compõem o dilema histórico da submissão a normas legais e as tentadoras possibilidades financeiras oferecidas pelo mercado”. No entanto, a autonomia legalmente instituída pelo estado das IES dentro deste modelo construído pelo MEC ficou disposta parcialmente no processo de auto-avaliação sugerido, já que proporcionou às IES a possibilidade de um processo de auto-regulação e divulgação de seus resultados.

A proposta inicial da auto-avaliação pode ser contemplada dentro dos princípios fundamentados pelo SINAES para eficiência institucional, como (INEP, 2004):

- Responsabilidade com a qualidade da educação;
- Reconhecimento da diversidade do sistema;
- Respeito à identidade, à missão e à história das instituições,
- Globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada e

---

<sup>17</sup> Os *stakeholders* podem ser conceituados como todos que afetam ou são afetados diretamente pela organização, são partícipes da empresa, como fornecedores, clientes, órgãos reguladores, investidores, etc. (KLOTTER, 2000).

➤ Continuidade do processo avaliativo.

Como visto na contextualização da pesquisa, a AVALIES é a primeira modalidade de avaliação do SINAES representando a evolução do processo de avaliação iniciado no governo FHC<sup>18</sup> e aperfeiçoado pelo governo Lula. As outras são: avaliação de cursos e o Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE) (MARTINS, 2008). A AVALIES é ainda dividida em duas etapas distintas, a avaliação externa feita por especialista de outras áreas do conhecimento e não vinculados à instituição e à auto-avaliação que é coordenada pela própria instituição por meio de sua Comissão Própria de Avaliação (CPA) e, neste caso, representa a autonomia organizacional no processo de avaliação institucional. Amaral (2007) acrescenta:

Nessa perspectiva, as instituições de ensino superior assumiram o compromisso de trabalhar a avaliação institucional, no âmbito dos cursos de graduação, com vistas à melhoria das suas práticas pedagógicas e à formação de sujeitos críticos da sua própria realidade. Afinal, a auto-avaliação fornece informações essenciais para o desenvolvimento de uma proposta curricular que atenda aos interesses sociais e que garanta um modelo educacional menos excludente (AMARAL, 2007, p. 57).

Metaforicamente, Sousa, Marcondes e Acosta (2008, p. 32) colocam que a auto-avaliação “é similar à imagem do processo de difusão em círculos crescentes, causado por uma pedra jogada na água, ou por um som que se propaga no ar”. Dias Sobrinho (1996) analisa a auto-avaliação da IES como um processo participativo que tem por objetivo compreender as principais dificuldades com o principal intuito de propiciar melhores condições entre seus partícipes e potencializar a qualidade, e “a qualidade só pode ser definida em termos de quem a avalia” (DEMING, 1990, p. 125).

A figura 4.1 mostra o modelo de composição estrutural proposto pelo SINAES em busca da qualidade o ensino superior:

---

<sup>18</sup> O governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou o processo de transformação do Ensino Superior a partir das mudanças provocadas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o governo de Luis Inácio Lula da Silva através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior em 2004.

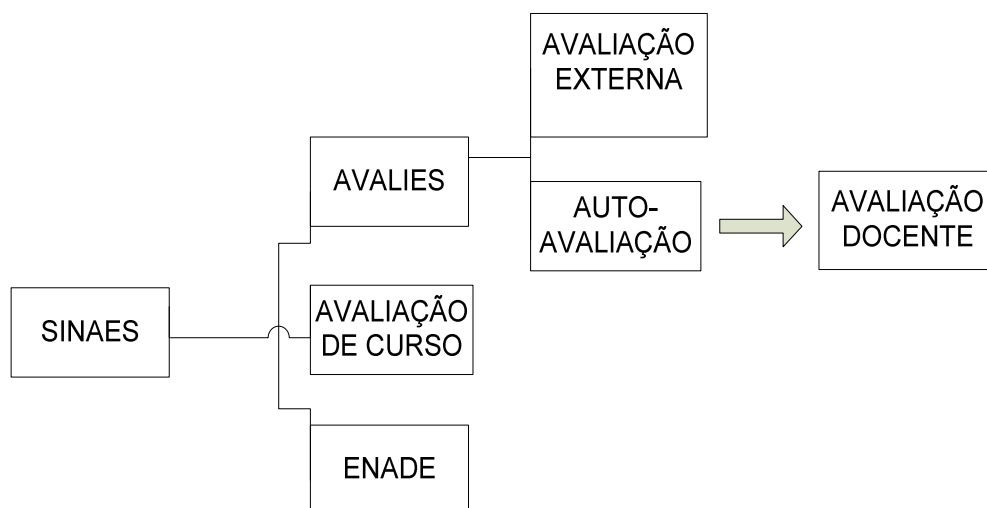


Figura 4.1 – Estrutura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.  
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na perspectiva do SINAES (2004), os bons resultados de um processo de auto-avaliação pressupõem algumas condições fundamentais tais como:

- Estabelecer uma equipe de coordenação;
- Buscar a participação efetiva dos integrantes da instituição;
- Obter o compromisso explícito dos dirigentes da IES em relação ao processo avaliativo;
- Buscar e gerar informações válidas e confiáveis; e
- Fazer uso efetivo dos resultados.

Como visto acima, a avaliação docente é parte integrante do processo de auto-avaliação da instituição, e sua importância é constatada a partir do momento em que se cria a necessidade de explorar os resultados encontrados. Both (1999) observa que a avaliação institucional é dividida em duas abordagens, uma quantitativa e outra qualitativa. A variável quantitativa contempla um levantamento de dados de ordem numérica da IES, busca informações sobre alunos, professores, pessoais técnicos e administrativos além de dados de infra-estrutura e apoio amplamente utilizados e discutidos pelo MEC na busca de um melhor aproveitamento por parte da IES.

Ainda na visão de Dias Sobrinho (1998), a importância da avaliação institucional e da auto-avaliação não se limita apenas às propostas de mudanças pedagógicas e administrativas para melhoria da qualidade nas IES, mas também a fazer parte de um processo de evolução do controle e regulação do Estado em uma perspectiva geral.

Já Suanno (2002) revela uma preocupação com sua forma de utilização uma vez que os maiores problemas da Auto-Avaliação Institucional, na forma que estão sendo implantadas nas IES, refere-se “à formulação de um diagnóstico que não se reverte em implementação de

mudanças e desenvolvimento institucional e à crença de que somente os questionários são um instrumento que assegura a participação”, compartilhado amplamente na visão de Rodrigues, Barbosa e Blois (2006) mostrando que na, avaliação docente ou avaliação da instituição pelos docentes, os protagonistas nunca entram na fase de intervenções, o que consequentemente não gera resultados, ou não existe uma continuidade.

Na verdade os autores abordam de forma direta o desvio de finalidade das avaliações, como sendo apenas de caráter analítico e não intervencionista, ignorando veementemente um dos conceitos mais conhecidos que aborda o gerenciamento pelo uso dos processos gerenciais, baseados em uma trilogia que objetivam: Planejamento da qualidade, controle da qualidade e melhoramento da qualidade (JURAN, 1993).

É preciso, portanto, a implantação de um processo de melhoria contínua baseado no ciclo PDCA<sup>19</sup> (Planejar, Fazer, Checar e Agir) (SCHERKENBACH, 1990). A figura 4.2 apresenta o modelo proposto por Deming e usado nos dias atuais por diversas empresas:



Figura 4.2 – Ciclo PDCA para melhoria da qualidade.  
Fonte: Adaptado de Cruz (2005).

Além de ver amplamente a avaliação institucional como um processo contínuo, Martins (2008) ainda sugere que a “avaliação institucional e de cursos recorra a consultas aos

<sup>19</sup> “Na abordagem PDCA, o processo de melhoria é visto como um processo contínuo [...], representado por um círculo, começando pelo estágio de planejamento da melhoria, Implantação da melhoria, avaliar a melhoria e por fim, decidir sobre a ação a ser disparada pelos resultados da avaliação” (GIANESI; CORREA, 1996, p. 228).

diferentes segmentos que compõem a IES (docente, discente, administrativo), a dados cadastrais, a documentos, a ex-alunos e profissionais externos” (MARTINS, 2008, p. 6).

Como principais objetivos da Avaliação Interna ou Auto-Avaliação destacam-se (INEP, 2008.):

- Produzir conhecimentos;
- Compreender os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela IES;
- Identificar causas dos problemas e deficiências;
- Aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo;
- Fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais;
- Tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade;
- Julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos;
- Prestar contas à sociedade.

Essas ações propostas para a Auto-Avaliação buscam claramente diagnosticar não somente as principais deficiências da instituição, mas também visualizar ações que venham gerando resultados positivos. Freitas e Rodrigues (2003, p. 4), acerca dos critérios utilizados para avaliação, ressaltam que estes devem estar relacionados “às três dimensões que influenciam na qualidade do ensino superior (Organização Institucional, Corpo docente e Instalações) e que estas informações podem se obtidas a partir da opinião dos professores e que os critérios que constituirão a avaliação do corpo discente serão definidos pelo corpo docente e vice-versa”.

A figura 4.3 mostra a metodologia da avaliação institucional utilizada atualmente na IES:

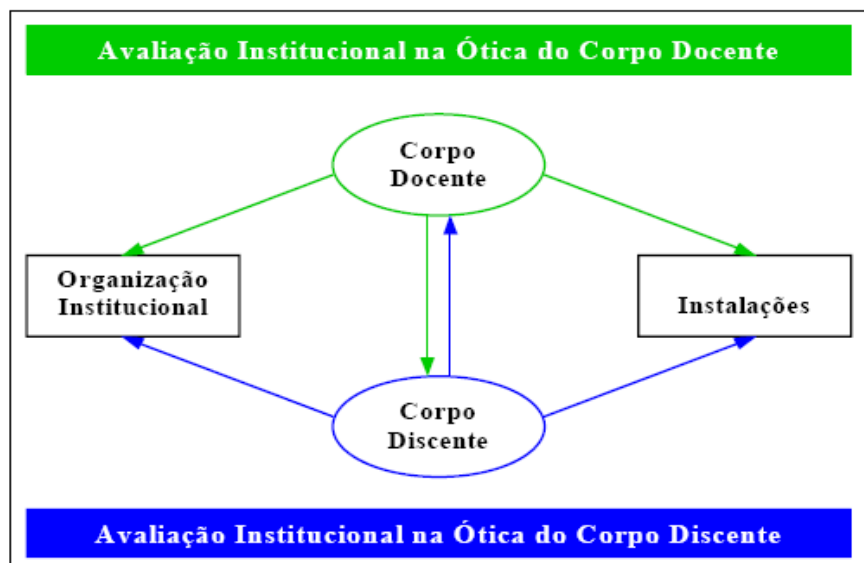


Figura 4.3 – Metodologia da Avaliação Institucional.  
Fonte: Freitas e Rodrigues (2003).

Ramos e Moraes (2000) refletem sobre questões importantes da avaliação institucional docente à medida que questionam a sua forma de utilização:

Na avaliação do desempenho docente é necessário elaborar o retrato individual dos professores? Não parece mais produtivo que o professor se veja no coletivo e identifique as semelhanças e diferenças no pensar e no agir com o pensar e agir de seus pares? Não é uma oportunidade para que os professores descubram ou tomem consciência de suas concepções, sejam pedagógicas, epistemológicas ou metodológicas, e busquem com isso, o aperfeiçoamento de suas ações em um processo cooperativo? Não é também, uma oportunidade para que os professores percebam o alcance do seu trabalho no âmbito da sociedade e, quiçá, passem a contribuir ainda mais para sua transformação, melhorando-a? (RAMOS; MORAES, 2000, p. 2).

As informações fornecidas pelos resultados da avaliação institucional docente, em sua maioria, são utilizadas apenas como forma de classificar os professores por meio de um ranqueamento. Essa perspectiva gera desconforto e demonstra um caráter punitivo, tornando-se antipatizada pelos avaliados sendo usada como arma corretiva pelos avaliadores e não compreendendo a profundidade de informações que podem ser fornecidas para auxiliar a gestão das IES e dos cursos com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Andrade e Amboni (2004, p. 207) destacam esta situação:

A auto-avaliação institucional deve ter, portanto, um caráter educativo, de melhora de auto-regulação. Deve buscar compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações. As comparações devem ser, sobretudo, internas, devendo ser evitados rankings e classificações por meio de notas, menções e distintos códigos numéricos, alfabéticos e outros. Todos os dados essenciais e pertinentes e as apreciações críticas devem ser consolidados em relatórios, os quais, uma vez discutidos e aprovados pela comunidade, tornam-se documentos oficiais e públicos.

De acordo com Souza (1999 *apud* LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 75), o objetivo principal da avaliação das Instituições de Ensino Superior “é promover a melhoria do ensino e da aprendizagem [...]. Como em qualquer tipo de avaliação, a de cursos é, necessariamente, uma estratégia voltada para a ação”. Por outro lado, Afonso (2005) alerta para a utilização da avaliação docente com um caráter racionalista, pragmático e inquisitor, na medida em que pressupõe uma abordagem quantitativa do conhecimento do professor.

Wolinec (2002) argumenta que a prática da avaliação institucional docente é recorrente e importante fonte geradora de informações às IES ao afirmar que quase a totalidade das instituições de ensino superior particulares fazem uma avaliação dos docentes de seus cursos pelos alunos, e ressalta a importância de ouvir os clientes-alunos já que as IES



são também prestadoras de serviços e, como tal, utilizam as informações coletadas de forma a aprimorar seus serviços<sup>20</sup>.

O enquadramento e caracterização das IES como prestadoras de serviços educacionais e conseqüentemente seus alunos e egressos foram também considerados riquezas geradas pela organização, (PROVINCIALI *et al.*, 2005). Colocando-a em contato direto com os conceitos, interpretações e exigências inerentes a este tipo de organização, já que “muitas características estéticas, ou intangíveis, subjetivamente avaliadas pelos clientes, são candidatas a medições objetivas pela organização de serviços” (TOWNSENDE e GEBHARDET, 1993, p. 196).

Nessa perspectiva, Las Casas (1999, p. 155) aponta “a qualidade do serviço, como visto pelo cliente, é diretamente influenciada pelo processo como também pela ação que surge das medidas de *feedback* de serviços de qualidade que contribuem para a melhoria dos serviços de qualidade”.

Continua a ser difícil distanciar, mesmo para os mais ortodoxos defensores, as diferenças entre Instituições de ensino e organizações empresariais. A subjetividade sobre a interpretação da qualidade também continua nas IES, uma vez que “a intangibilidade da prestação de serviços educacionais inclui características que dificultam a avaliação da qualidade” (GRAEML *et al.*, 2004, p. 3).

Rego (2001) reforça esta análise, acrescentando alguns tópicos importantes no processo de avaliação docente que devem ser considerados para melhor construção do processo ensino-aprendizagem na visão de diversos autores, são estes:

- *feedback* da aprendizagem pontual e justo;
- preparação dos materiais;
- clareza das explicações;
- pontualidade;
- entusiasmo;
- dinamismo;
- encorajamento da participação;
- atuação amistosa, interesse pelos estudantes e disponibilidade para os atender;
- espírito de diálogo e práticas reflexivas partilhadas;
- credibilidade e confiabilidade nas avaliações;

---

<sup>20</sup> Serviço pode ser conceituado de forma simples como ações, processos e atuações e caracterizados pela sua intangibilidade, perecibilidade, variabilidade e inseparabilidade (ZEITHAML; BITNER, 2003; PALMER, 2005).

- promoção da autonomia e da aprendizagem ativa;
- justiça, cortesia e conscienciosidade no exercício do papel docente.

Evidencia-se, portanto, uma preocupação com a qualidade do ensino dentro da sala de aula, percebida também por Helms e Key (1994 *apud* REGO, 2001, p. 2) ao afirmarem que “não há lugar algum onde os resultados positivos da gestão da qualidade total sejam mais necessários do que na sala de aula” ou até mesmo pelos questionamentos sobre a definição de qualidade do ensino e do bom professor produzidos por Deming (1990).

Inaugurando-se um caminho evolutivo dos processos avaliativos dentro da educação superior, com sua utilização cada vez mais direcionada aos recursos de gestão, “seja ela de desempenho de pessoas ou de equipes, das condições de processos e de suas atividades, da qualidade de produtos e serviços, ou institucional” (GIANOTTI, 2004, p. 18), independente do tipo de avaliação, a necessidade de encontrar respostas e resultados, compará-los e melhorá-los tem se mostrado a tônica na gestão contemporânea das IES, seja por cumprimento das legislações vigentes, seja por força competitiva imposta pelo mercado atual.

#### 4.3 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE COMO FERRAMENTA DE *FEEDBACK* PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Ao considerar a diversidade de organizações contemporâneas, cujas diferenças relacionadas por setores da economia, por tamanho ou categoria administrativa, possibilita a compreensão da valorização da amplitude de gestão e da heterogeneidade destas empresas. Todavia, indiscutivelmente as empresas hoje têm um aspecto em comum; são igualmente sustentadas e dependentes das informações geradas. Drucker comprova ao sinalizar sobre futuro das novas empresas:

A empresa típica será baseada no conhecimento, uma organização composta principalmente por especialistas que dirigem e disciplinam seu próprio desempenho através de *feedback* organizado por parte dos colegas, dos clientes e da empresa [...] as empresas, principalmente as de grande porte, não têm muita escolha: elas terão de ser baseadas na informação (DRUCKER, 2005, p. 11).

As informações se tornaram o foco destas novas organizações possuindo um valor significativo para o apoio à decisão como Lesca e Almeida (*apud* BEAL, 2007, p. 21) complementam:

A informação possibilita a redução da incerteza na tomada de decisão, permitindo que escolhas sejam feitas com menor risco e no momento adequado. Obviamente, a qualidade das decisões irá depender tanto da qualidade da informação provida quanto da capacidade dos tomadores de decisão de interpretá-la e usá-la na escolha das melhores alternativas, mas o acesso às informações certas aumenta a probabilidade de sucesso da decisão, ao assegurar visibilidade para os fatores que afetam a seleção das opções mais apropriadas.

Os Sistemas de Informação para as empresas são um “conjunto de elementos ou componentes inter-relacionados, que coleta, armazena, processa e distribui dados e informações com a finalidade de dar suporte às atividades de uma organização (planejamento, direção, execução e controle)” Laudon e Laudon (1999 *apud* SOUZA; SZAFIR-GOLDSTEIN, 2003, p. 2).

Beal (2007) ainda considera os “níveis hierárquicos” da informação, ao mesmo tempo em que define e diferencia alguns conceitos:

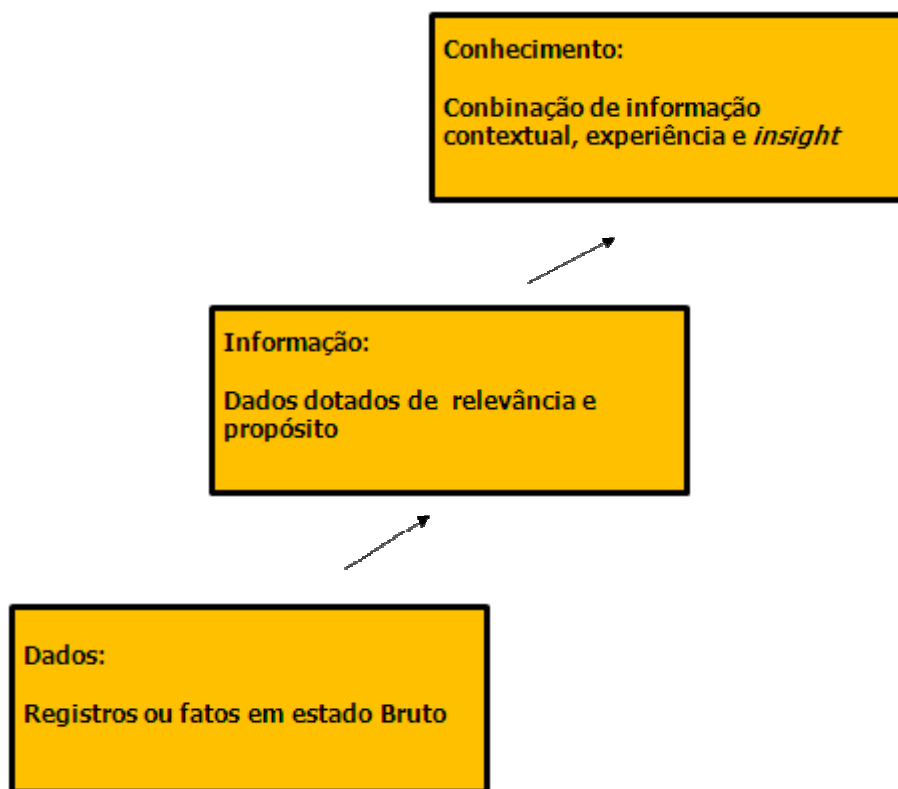


Figura 4.4 – Diferenças entre Dados, Informação e Conhecimento.  
Fonte: Beal (2007, p.12).

Estabelecidos tais conceitos, este breve prefácio sobre a relevância do uso da informação nas organizações serve para intuir e aprofundar a relação entre a avaliação

institucional docente como processo de geração de informações e sua “relevância e propósito” de utilização e, por conseguinte, de *feedback* para as IES.

Desde o início da transformação da administração em ciência social aplicada, a necessidade de se criar formas de avaliação e mensuração da produtividade dos empregados se tornava uma das principais preocupações entre os que teorizavam e os que praticavam a Administração.

A própria Administração Científica já demonstrava, por meio de seus estudos dos tempos e movimentos, a possibilidade de compreender e decompor o trabalho em partes que pudessem ser analisadas, e sua produtividade era recompensada a partir de ganhos monetários, desta forma os empregados mantinham um termômetro sobre o seu nível de produtividade, (TAYLOR, 1990), que se pode caracterizar como um dos primeiros padrões de *Feedback*. Ao se referir aos dois principais aspectos do método Taylorista, Tragtenberg (1979) questionava o aumento de produtividade apresentado, já que “é difícil saber se ele deve à nova técnica de trabalho ou ao prêmio”, Tragtenberg (1979 *apud* FLORES, 2007). De forma paradoxal fica clara uma preocupação com os meios utilizados, mas é pragmática em destacar a eficácia dos resultados obtidos.

Históricamente essas preocupações tiveram início a partir da Teoria Geral de Sistemas<sup>21</sup> que surgiu em 1937 da percepção de que certos princípios e conclusões eram válidos e aplicáveis a diferentes ramos da ciência, criada por Ludwig Von Bertalanffy. A teoria foi amplamente reconhecida na administração da década de 60 e difundida devido à necessidade de síntese e integração das teorias anteriores (CARAVANTES *et al.*, 2004; MAXIMIANO, 2004; KWASNICKA, 2006). Ao mesmo tempo com o desenvolvimento de outras áreas científicas, a Teoria Geral de Sistemas pôde ser aplicada na administração.

Bertalanffy (1973) ponderava que não apenas os aspectos gerais de várias ciências são iguais, os aspectos específicos também podem ser usados de forma sinérgica pelas ciências, com o conceito de que todos são formados de partes interdependentes. Essa idéia é a necessidade de aplicarem vários enfoques para entender e lidar com uma realidade que se torna cada vez mais complexa (CHIAVENATO, 2003; MOTTA; VASCONCELLOS, 2002;

---

<sup>21</sup> “O vocábulo Sistema, de origem Greco-latina, designa um conjunto de elementos materiais ou idéias, entre os quais se possa encontrar ou definir alguma relação. Denota igualmente a idéias de método, organização, coesão, coordenação, estrutura organizada [...]. No campo da educação, um sistema agregará tanto o conjunto de instituições organizacionais, como as normas nacionais editadas pela União” Ranieri (*apud* CAVALCANTE, 2000, p. 13).

SENGE, 2004). Sobre o enfoque sistêmico, mais precisamente, direcionado as IES, Tachizwa e Andrade (2002, p. 56) revelam:

Um dos grandes problemas com que se defrontam as organizações, inclusive as instituições de ensino, é a visão extremamente segmentada, setorizada ou atomística que a maioria tem delas mesmas. Isto leva a conflitos e divergências operacionais que minimizam o resultado dos esforços. Com relação às instituições de ensino, deve-se adotar uma visão sistêmica, global, abrangente e holística da IES, que possibilitaria perceber as relações de causa e efeito, o início, o meio e o fim, ou seja, as inter-relações entre recursos captados e valores obtidos pela instituição.

Sendo assim o *feedback* tem seu estudo acentuado na Teoria de Sistemas, que é determinada a partir das inter-relações de entradas, processos e saídas, e os resultados são analisados através da retroalimentação das informações (BATEMAN; SNELL, 1998, p. 58).

Nos últimos 30 anos, intensificaram-se as ferramentas disponíveis para que as empresas possam avaliar seus resultados, tanto quantitativa, quanto qualitativamente. As evoluções da dinâmica das relações trabalhistas demonstram um maior nível de profissionalização e um intenso direcionamento a um modelo baseado em resultados, fruto da influência da Administração por Objetivos disseminada por Peter Drucker ainda nos anos 1960. Ao conceituar o processo de *feedback* como processo conciliador do insumo, controle por retroalimentação e processo de codificação, Motta e Vasconcelos (2002, p. 194) afirmam:

Os insumos recebidos pela organização também podem ser informativos, possibilitando a esta o conhecimento do ambiente e do seu próprio funcionamento em relação a ele. O processo de codificação permite à organização receber apenas as informações para as quais está adaptada e o controle por retroalimentação, a correção dos desvios.

Dubrin (2001) afirma que o *Feedback* “indica que a aceitação dos *outputs* pela sociedade dá à organização novos *inputs* para revitalização e expansão”, o que pode ser melhor entendido quando Beal (2007, p. 15) explica a origem do *feedback* a partir do entendimento do sistema de informação, “como um conjunto de elementos ou componentes que interagem para atingir objetivos. Os sistemas têm entradas, mecanismos de processamento, saídas e *feedback* – uma saída usada para fazer ajustes nos sistemas”. A figura 4.5 mostra um modelo que representa o sistema e sua estrutura:



Figura 4.5 – A Estrutura dos Processos.

Fonte: Adaptado de Montana e Charnov (2001), Oliveira (2004) e Beal (2007).

Caravantes *et al.* (2005) sobre o *Feedback* conceitua como “a capacidade de o sistema reajustar sua conduta em função do desempenho já ocorrido”, para Oliveira (2004), “a retroalimentação, realimentação ou *feedback* do sistema, pode ser considerado como a reintrodução de uma saída sob a forma de informação”, e, por fim, Reis (2003, p. 52) “refere-se ao grau em que o indivíduo recebe informações diretas e claras, a respeito do seu desempenho”.

Esses aspectos apresentados pelos conceitos de sistemas e *feedback* caracterizaram o nascimento de modelos que posteriormente viriam a se estabelecer de forma contínua, a dinâmica das relações organizacionais que compõem o cenário vivido atualmente pelas empresas, onde se faz necessário um acompanhamento das ações e um retorno dos resultados obtidos de forma a acentuar as necessidades de conhecimento daquilo que é desempenhado.

Nesta perspectiva Montana e Charnov (2001, p. 92) explicam que na “avaliação de desempenho, o que é medido é comparado com os padrões estabelecidos. O resultado produz uma informação útil que é realimentada na organização e indica onde é necessária a ação corretiva”, o que neste caso pode ser analisado como essência da avaliação institucional docente, entretanto, com as devidas restrições já que neste caso as avaliações são feitas pelos alunos, o que possibilita a medição do seu desempenho à luz de seus discentes.

Mesmo assim tem-se uma visão antagônica mais realista e menos romântica de Scherkenbach (1990, p. 46) ao divergir, apontando o sistema de avaliação de desempenho tradicional como principal inibidor da melhoria contínua da empresa, a partir do momento em que:

- Destrói o trabalho em equipe;
- Promove a mediocridade;
- Aumenta a variabilidade;
- Confunde as pessoas com os outros recursos de entrada, e
- Concentra-se no curto prazo.

Logo, Coltre (2004) referindo-se ao desempenho docente e à realidade do Ensino Superior brasileiro mostra que “avaliações de desempenho são referentes ao corpo docente e discente. Ela promove um *feedback* sobre as ações desenvolvidas em sala de aula que refletirá na aprendizagem e na qualidade de ensino”. Para Costa (2007, p. 45) situa-se “no espaço coletivo da sala de aula o *feedback* pode ser proporcionado pela mediação pedagógica proporcionada pelo educador”.

Segundo Carbone *et al* (2005 *apud* BAHRY; TOLFO, 2007, p. 129), as “organizações procuram orientar seus esforços no sentido de planejar, captar, desenvolver e avaliar as competências humanas e organizacionais necessárias para consecução dos seus objetivos”.

Estes conceitos indicam, pela perspectiva sistêmica, a capacidade das organizações/IES em se reajustar em função de um desempenho já ocorrido; uma vez que o sistema atua em determinado ambiente em interação com este, e é preciso que o mesmo sistema tenha mecanismos que captem qual seu impacto para manter ou alterar o seu desempenho futuro (MEGGINSON; MOSLEY; PIETRE JR., 1998).

Todo este procedimento faz parte de um sistema que tem por objetivo visualizar os resultados obtidos, onde Rios (2006), diz que a autoavaliação privilegia o autocontrole e a metacognição. O Autocontrole por ser uma avaliação contínua que desperta o olhar crítico sobre o que se faz, durante o processo e metocognitiva, pois desencadeia um processo mental através do qual o sujeito toma consciência das atividades cognitivas em desenvolvimento.

Ainda sobre a importância do papel do autocontrole desempenhado pela autoavaliação das IES, Andrade e Amboni (2004, p. 204) afirmam:

A autoavaliação terá importante função de autoregulação. Por meio dela, as instituições conhecerão melhor a sua própria realidade e poderão praticar os atos reguladores internos que consideram necessários para cumprir com mais qualidade e pertinência seus objetivos e suas missões. Além de seus próprios estudos, também receberão as recomendações e indicações das comissões de avaliação externa.

A intensificação e perpetuação desta forma de agir e pensar das organizações contemporâneas ressaltam um novo papel não somente das empresas, mas também dos empregados, atualmente mais preocupados com os resultados e dependentes das informações proporcionadas por suas empresas, Reis (2003) ainda conclui que os *feedbacks* recebidos podem servir de base para a construção de um plano de desenvolvimento pessoal ou para outras atividades de continuidade propostas pela organização, como *follow ups* e treinamentos, até porque “nenhum sistema é inerente à prova de falhas ou propenso a falhas.

Depende muito do acompanhamento (*follow-up*) que a empresa faz e quão bem isso é executado” (TOWNSENDE e GEBHARDET, 1993, p. 87).

Bahary e Tolfo (2007, p. 130) lembram que nesse novo contexto “as ações de treinamento e de desenvolvimento ganharam importância fundamental, evoluindo de iniciativas esporádicas e isoladas para um processo contínuo e múltiplo” sendo ainda considerada como ferramenta estratégica, evidenciando possíveis distanciamentos entre objetivos e resultados que permitem realizar as ações corretivas.

Valério, Santos e Verdineli (2004) analisam que é papel das universidades, durante o processo de avaliação, fazer com que “cada indicador observado não seja analisado isoladamente, mas de forma articulada com o conjunto dos indicadores levantados. Assim, a avaliação deve buscar ser sempre um processo contínuo de retroalimentação, um processo de aprendizagem interativo”. Esta tendência de acompanhamento dos processos se deveu também por existir atualmente uma abordagem de interação entre organizações e seu ambiente, dando ênfase à necessidade da relação da organização e do meio ambiente e que as suas transações sejam analisadas e compreendidas em busca de um aperfeiçoamento organizacional (ARAÚJO, 2006; DUBRIN, 2001).

#### 4.4 REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS E SUA ÉTICA EMPRESARIAL: binômio ou dicotomia na realidade competitiva?

A Administração, desde sua introdução e posicionamento enquanto ciência moderna, tem se colocado como importante instrumento para o desenvolvimento dos questionamentos a respeito da forma como a própria sociedade tem se desenvolvido ao longo das suas transformações.

As utopias sociais e organizacionais características de épocas pré-renascentistas ditaram regras sociais mais justas e mais humanas, as contradições impostas pela forma como as organizações vêm se portando, ao longo de sua vivência, são na verdade uma forma de a sociedade acreditar poder resolver questões políticas, econômicas e sociais e basicamente denotar o anseio de uma época de que não teme em se distanciar (COSTA, 1987, p. 54).

Essa perspectiva globalizada e de ambientes hipercompetitivos ficará caracterizada pela competição no futuro de empresas *versus* empresas (HAMEL; PRAHALAD, 1994). Estende-se este pensamento também à educação, uma vez que a “expansão do ensino superior



privado tornou-se um negócio rentável, resultando na aquisição de algumas instituições locais por instituições estrangeiras” (AMARAL, 2007, p. 52) e, no campo do conhecimento, as teorias pós-modernas sobre a universidade passam a ser difundidas e afirmam que a sociedade de hoje transformou-se.

Shwartzman (2001, p. 12) sobre a composição desta competitividade nas IES avalia:

Quando a educação superior é dinâmica e criativa, as instituições competem por fundos públicos e privados, os cursos competem pelos melhores professores e estudantes, os pesquisadores competem por fundos e contratos de pesquisa, os estudantes buscam as melhores instituições, e os professores buscam os melhores cursos e instituições, e desta forma todos procuram melhorar. O setor privado da educação brasileira está se tornando muito competitivo no mercado por estudantes, e o setor de pesquisa e pós-graduação têm uma tradição bastante consolidada de competição por financiamentos e reconhecimento de qualidade, no marco dos conselhos e fundações de pesquisa, assim como da CAPES. A competitividade entre instituições públicas, por outro lado, tem sido muito pequena, limitada que é pelas normas burocráticas de isonomia, pela estabilidade dos empregos públicos e pela impossibilidade que tem os professores de se transferir de uma instituição a outra em busca de melhores condições de trabalhos.

No entanto Morosini e Morosini Jr (2006) entendem que esta nova realidade competitiva nas Universidades, que coloca o conhecimento e o aprendizado como mercadorias cultivadas e valorizadas por homens e organizações, condicionam o conhecimento como sendo a força de trabalho do professor, fragmentado por sua instrumentalização e por sua concepção apenas de *commodities*.

Para Costa (1987), o aprendizado adquirido pelo homem tem proporcionado diversas possibilidades de interpretações e experiências relacionadas à sua capacidade de simbolizar, separar e agrupar a realidade de mundo segundo características de sua própria humanidade.

O não distanciamento do julgamento e da possibilidade de escolha aproximou o homem de suas experiências e relações de caráter, com um direcionamento para as coisas que vê, vive e sente que são as abstrações dos novos problemas e adequações da realidade enfrentada durante o processo de vínculo existente entre as culturas humanas e as sociedades. É redescoberto o prazer de investigar o mundo à luz das técnicas e das medições de conhecimento, a fim de traduzir os métodos e instrumentos de experiências sociais de forma a considerar a relevância de sua cientificidade (COSTA, 1987).

Ainda na visão de Costa (1987), a real utilidade de conhecer os padrões de comportamento social contempla a necessidade de se compreender as relações existentes entre sujeitos de um mesmo processo, colocando a sociedade e as pessoas dentro de possibilidades ilimitadas de atuação. Homem e organização são na verdade parte de uma referência

sociológica com o duplo sentido de avaliar o comprometimento e o crescimento da sociedade para fins explicitamente organizacionais.

Tachizawa e Andrade (2002, p. 54) ilustram esta interação entre homem, organização e sociedade a partir da análise ambiental das Instituições de ensino superior:

Uma organização, ou uma instituição de ensino, como um organismo vivo, é um agrupamento humano em interação, que, ao se relacionar entre si e com o meio externo, através de sua estruturação interna de poder, faz uma construção social da realidade, que lhe propicia a sobrevivência como unidade, segundo os mesmos princípios pelos quais mutações são preservadas dentro de cadeias ecológicas do mundo vivo. De sua adequação ou não às condições ambientais que a cercam, dependerá sua sobrevivência ou extinção.

Esta abordagem sociológica faz com que, a partir de então, as organizações, para avaliar a coletividade de suas interações propostas de forma utilitarista, passem a desenvolver um conceito relacionado à felicidade de um maior número de pessoas por meio de uma perspectiva da ética pública moderna (ALBERONI; VECA, 1990). E, consequentemente as organizações puderam se multiplicar e possibilitar a evolução das relações entre os homens.

Consonante a isto, as empresas com crescimentos vertiginosos e lucratividades exorbitantes se tornaram tão comuns quanto à própria improbidade e diferenças sociais alimentadas pelas suas raízes capitalistas, já que o “sucesso neste setor é geralmente medido pela quantidade de dinheiro que se ganha” (OGBURN; NIMKOFF, 1972, p. 255), e assim considera-se a dicotomia entre ética e estratégia (BARNEY; HESTERLY, 2007), moralmente afetadas por questões que transcendem as relações comerciais que hoje povoam uma sociedade refém de seus negócios e sócia de suas pretensões mercantilistas.

#### **4.4.1 O outro lado das organizações educacionais modernas: a educação como mercadoria.**

Como introdução para compreensão da relevância do tema, Druker (1998, p. 31) explana a respeito da dimensão do papel das organizações:

As empresas privadas, assim como as entidades públicas de prestação de serviços, são órgãos da sociedade. Não existem para si mesmas, e sim para atender a uma finalidade social específica e atender a uma necessidade específica da sociedade, da comunidade ou da pessoa. Não constituem fins em si mesmos, apenas meios.

Atualmente, apesar dos pressupostos utilitaristas defendidos por uma sociedade democrática, esta tem se deparado com uma realidade equidistante quando comparada à evolução do pensamento vivenciada das organizações racionalmente construídas, com propósitos cada vez menos humanistas e reformadores (ALBERONI; VECA, 1990).

Thiry-Cherques (2002, p. 306) foca o entendimento do utilitarismo<sup>22</sup> contemporâneo buscando sua compreensão:

O importante a reter é que, em qualquer de suas correntes e derivações, o utilitarismo é um critério de escolha racional que pretende nos ajudar a superar a dicotomia egoísmo/altruísmo, referindo-se, sempre, ao maior número ideal, a uma totalidade. Qualquer que seja a sua vertente, o lema do utilitarismo é o mesmo: o moralmente correto é o que proporciona o maior bem (a maior felicidade, o maior prazer) para o maior número possível de pessoas. O corolário é que uma ação será tanto mais eticamente incorreta se as suas conseqüências gerarem mais a dor (infelicidade, sofrimento) do que o bem.

No entanto organizações que pregam um continuísmo coletivo de objetivos intrinsecamente financeiros, cada vez mais vêm se destacando como recorrente exemplo de organizações bem sucedidas economicamente, mas repudiadas pela sociedade civil carente de uma sociedade de organizações racionalmente moral, altruísta e comprovadamente utilitarista.

Colossi *et al.* (2001), sobre a construção deste cenário mercantilista para as IES, explicam:

Apesar de pressões da Lei de Diretrizes de Bases de 1996, das mudanças globais, de transformações na percepção quanto à qualidade de ensino, há uma tendência à manutenção das características atuais do ambiente ligado ao ensino superior, pois sua estrutura de poder é composta por diferentes blocos de interesse. Nas raízes da expansão do Ensino Superior, observa-se a predominância dos critérios de busca de atendimento de necessidades voltados para o mercado, ou seja, a critérios econômicos. Onde ocorre a comercialização do ensino superior no que se percebe a predominância de critérios utilitaristas no ambiente do mesmo, com o prejuízo de ações e meios que privilegiam os aspectos sociais e a consecução de interesses de um pequeno grupo (COLOSSI *et al.*, 2001, p. 3).

Hoje com a mundialização dos mercados, as organizações se tornaram alvo constante de dúvida a despeito de sua finalidade moral (DRUCKER, 2005). Escândalos recentes, envolvendo indústrias farmacêuticas, automobilísticas, seguradoras e bancos provam que princípios filosóficos de padrão de comportamento moral vêm sendo destruídos por empresas

---

<sup>22</sup> Os estudos a respeito do utilitarismo podem ser aprofundados e melhor compreendidos a partir dos estudos sobre o utilitarismo ético de Jeremy Bentham que vem sendo usado para “atacar e defender o Taylorismo, a competitividade e a globalização” (THIRY-CHERQUES, 2002, p. 294).

que se utilizam de desvios e interesses escusos para a proliferação de um comportamento egocêntrico.

Não obstante parecer um problema moderno, Paula & Rodrigues (2006), ao aprofundar o estudo, relembram que Tragtenberg (1979) criticava a profissionalização mercantilista das Instituições de educação, por meio do que chamava de “delinquência acadêmica”, que consequentemente geraria um produtivismo do conhecimento. Santos (2006) criticamente analisa o comportamento mercadológico das IES, uma vez que “buscam, cada vez mais, significar através de suas marcas, das “logo” de inspiração comercial e publicitária que apresentam à sociedade e ao alunado potencial e atual um “produto” a ser vendido, um “serviço” a ser prestado”.

Estas ações demonstram uma maturidade mercadológica e mercantilista, preocupada que as IES possam adquirir uma vantagem competitiva em relação aos seus concorrentes (PORTER, 1980, BARNEY; HESTERLY, 2007). Em seu estudo sobre o ensino superior privado, Schwartzman e Schwartzman (2002, p. 6) refletem sobre a lucratividade dessas instituições:

Em um extremo, estão os que entendem existir uma contradição insanável entre os fins públicos da educação e os interesses privados dos proprietários das instituições privadas. Nesta perspectiva, seria inadmissível a existência de instituições privadas de fins lucrativos, e a própria existência de um setor privado é vista como questionável. A expansão do setor privado e sua natureza frequentemente empresarial são percebidas como uma aberração que caberia limitar ou coibir, sendo no máximo tolerada como mal inevitável, mas nunca apoiada ou subvencionada (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002, p. 6).

As organizações surgem da necessidade de suprir demandas e anseios da própria sociedade, o que já as torna, desde sua criação, um ato com princípios altruístas e utilitaristas, quando relacionado à concepção de proporcionar a satisfação dos desejos de seus participantes, no entanto, camuflam princípios não necessariamente morais para atingir os objetivos de sua formatação.

Estas organizações geram um olhar desconfiado da sociedade que um dia se propôs a ajudar. Comportamentos e ações antagônicas às filosofias propostas permeiam cada vez mais os noticiários, confirmando informações que colocam estas empresas na contramão do pensamento altruísta. Tachizawa e Andrade (2002, p. 45) ressaltam:

Quando todas as partes interessadas concordam em que determinada organização tenha o direito e a obrigação de operar de uma dada maneira numa área específica, existe um consenso de domínio. Essa é a dimensão que indica as fronteiras ou território organizacional. É evidente que a própria natureza da organização privada envolve a divergência de opiniões ou de interesses quanto a domínio. É patente,

ainda, que muitas organizações buscam chegar ao consenso fazendo com que uma legislação ou regulamentação protetora seja aprovada em seu benefício.

A gestão das IES põe em dúvida suas finalidades dentro de um contexto que envolve a educação e o mercado. Tratar a educação como um negócio cria dúvidas quanto o futuro da educação, uma vez que desconstrói sua essência quando insere novas regras tendo em vista a profissionalização e ampliação do mercado.

Idealizar que o processo de mercantilização não chegaria à educação parecia ingenuidade, já que era nítida a incapacidade dos governos de oferecer educação superior com qualidade, devido ao sucateamento das Universidades públicas, além das privatizações recorrentes na década de 1990 que determinavam uma nova modalidade de gestão, com participação efetiva das empresas privadas nas atividades antes pertencentes ao governo. A figura 4.6 o mapa do Brasil apresenta a hegemonia das IES privadas em detrimento das IES públicas:

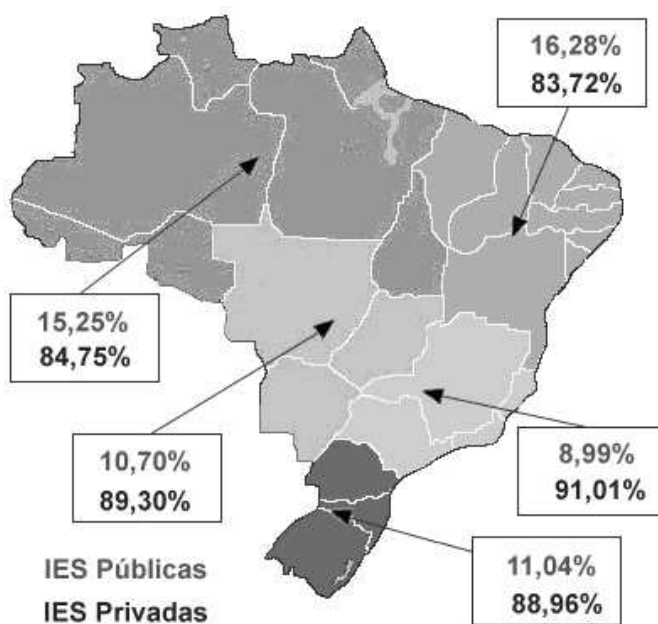


Figura 4.6 – Instituições de educação superior por categoria administrativa, segundo a região geográfica – Brasil  
Fonte: MEC/INEP/DEAES, 2004.

O patamar alcançado na Educação obteve índices alarmantes. O que se pensava ser a solução para a demanda reprimida do setor educacional, também mostrou a fragilidade de Instituições-empresas que se lançaram no mercado e não compreenderam que a qualidade também dependia da quantidade de investimentos dispostos a despendar no negócio.

Ressaltando essa perspectiva, Paula e Rodrigues (2006, p. 11) caracterizam que neste processo “a tecnologia de *fast-food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas universidades-lanchonete, professores adestrados apresentam receitas de bolo e doutrinas sagradas dos manuais de gestão”. Pensar a Educação Superior como um negócio lucrativo ainda parece algo velado, com restrições a respeito de suas finalidades e objetivos.

## 5 OBJETO DE ESTUDO

### 5.1 A FACULDADE DO PARÁ: contextualização do curso de Administração de Empresas

A Faculdade do Pará (FAP) e seu curso de Administração se apresentam como relevante campo de estudo. Atualmente, é a maior faculdade de Administração do Estado do Pará tendo no segundo semestre de 2008, em seu quadro, 1400 alunos.

A FAP está inserida no contexto vivenciado por essas Instituições que apresentaram um crescimento desmesurado, e que articulam sua consolidação no segmento de educação superior, percebendo a importância não somente de estruturas físicas adequadas para o bom funcionamento, mas também de um planejamento pedagógico adequado tendo em vista possibilitar o desenvolvimento profissional de seus discentes e docentes.

A falta de conhecimento teórico ou de uma experiência prática no mercado se tornou um dos grandes entraves para se estabelecer as qualificações de um professor de administração. Um currículo direcionado aos conhecimentos teóricos impossibilita-o de assumir disciplinas com uma carga prática, ao mesmo tempo que muitos conhecedores de mercado se tornam inaptos para a docência, uma vez que lhes falta base científica para o domínio do conteúdo. Junte-se a isso a falta de conhecimentos pedagógicos pertinentes ao ensino.

A relevância do tema tem sido incentivada, na medida em que, nos últimos anos, as IES têm oferecido pós-graduações em Docência do Ensino Superior como forma de suprir esta lacuna. Oliveira e Cruz (2007) asseguram o incremento dos cursos de pós-graduação por professores interessados na qualificação em didática no ensino superior. A demanda da própria Faculdade do Pará confirma esta realidade, atraindo não somente profissionais de administração, mas também professores de outras áreas que sentem dificuldades em compreender seus novos objetivos profissionais na docência e seus desafios.

A Sociedade de Ensino Superior do Pará (SESPA) é uma sociedade empresarial sob a modalidade limitada com sede e foro em Belém do Pará, mantenedora da Faculdade do Pará e que, ao completar apenas sete anos de fundação em agosto último, já se tornou à primeira Instituição de Ensino Superior do Pará em números de alunos matriculados no curso de Administração. Nunes (2007) explica sobre as mantenedoras e mantidas:

No Brasil, existem as instituições mantenedoras e as mantidas. As últimas são as instituições responsáveis pela oferta de ensino, respondendo perante os órgãos públicos de regulação, avaliação e supervisão pelas questões estritamente

educacionais. Já as mantenedoras, ao contrário das mantidas, têm personalidade e responsabilidade jurídicas, sendo titulares de questões administrativas, econômico-financeiras e patrimoniais diante dos órgãos públicos, educacionais o não, e também com relação a discentes, docentes e pessoais técnico-administrativo. Nesse sentido, a natureza de ser lucrativa ou não-lucrativa de uma IES decorre antes da condição de sua mantenedora (NUNES, 2007, p. 109).

Torna-se, portanto um importante instrumento de formação dos futuros Administradores do Estado e, conseqüentemente, referência para o desenvolvimento de pesquisas que identifiquem este sucesso tão repentino. Após a avaliação final para reconhecimento do curso de Administração, o Ministério da Educação concedeu o conceito máximo em todos os três requisitos analisados: Estrutura, Projeto Pedagógico e Corpo Docente.

Atualmente existem 23 de cursos de Administração em atividade no município de Belém, enquanto há dez anos havia somente três cursos: um da Universidade Federal do Pará e outros dois particulares. O canibalismo acadêmico chegou ao seu ápice com a proliferação de novas IES nos últimos cinco anos. O Quadro 5.1 denota esta realidade.

**Quadro 5.1 – Cursos de Bacharelado em Administração na cidade de Belém-PA**

<b>Curso / Habilitação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Cidade/UF</b>
Administração	Faculdade Ideal – FACI	Belém-PA
Administração	Faculdade de Estudos Avançados do Pará – FEAPA	Belém-PA
Administração	Instituto de Estudos Superiores da Amazônia – IESAM	Belém-PA
Administração	Faculdade Ideal – FACI	Belém-PA
Administração	Instituto Paraense de Ensino e Cultura – IPEC	Belém-PA
Administração	Faculdade Metropolitana da Amazônia – FAMAZ	Belém-PA
Administração	Instituto Paraense de Ensino e Cultura – IPEC	Belém-PA
Administração	Faculdade Metropolitana da Amazônia - FAMAZ	Belém-PA
Administração	Instituto de Ensino Superior do Pará - IESP	Belém-PA
Administração	Faculdade Ipiranga - FA	Belém-PA
Administração	Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ	Belém-PA
Administração	Faculdade de Belém - FABEL	Belém-PA
Administração	Instituto de Ensino Superior do Pará - IESP	Belém-PA
Administração	Faculdade Integrada Brasil Amazônia - Fibra - FIBRA	Belém-PA
Administração	Faculdade do Pará - FAP	Belém-PA
Administração	Faculdade do Pará - FAP	Belém-PA
Administração	Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA	Belém-PA
Administração	Universidade Federal do Pará - UFPA	Belém-PA
Administração - Ciências Gerenciais	Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA	Belém-PA
Administração – Marketing	Centro Universitário do Estado do Pará - CESUPA	Belém-PA
Administração de Empresas	Instituto de Ensino Superior do Pará - IESP	Belém-PA
Administração Escolar	Faculdade Ideal - FACI	Belém-PA
Administração Escolar, Supervisão	Faculdade Ipiranga - FA	Belém-PA
Escolar e Orientação Educacional		
Administração Pública e Empresarial	Faculdade Integrada Brasil Amazônia - Fibra - FIBRA	Belém-PA
Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ens. Médio e Esp. em Ed. para o exercício das funções de Administração, Supervisão e Orien. Educacional	Universidade da Amazônia - UNAMA	Belém-PA

Fonte: INEP/MEC, jul./2008.



Sabendo das dificuldades da região Norte em possuir Pós-Graduações *Stricto Sensu* na área da Administração, e consequentemente um número reduzido de profissionais qualificados com estas titulações<sup>23</sup>, Bento (2007) reforça a preocupação da formação de mestres e doutores, orientados para a construção de um perfil de competências, tendo em vista a carência de algumas regiões.

A dificuldade encontrada para se obter profissionais qualificados para o exercício da docência em Administração perpassa as próprias impossibilidades em se construir, ao longo da graduação, alunos capazes de contemplarem todas as possíveis habilidades para a formação e capacitação de novos profissionais. “É preciso que as instituições de ensino superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam outros de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho” (VEIGA, 2006, p. 90).

Pensando nesta realidade, a Faculdade do Pará dispõe de um Núcleo de Apoio Pedagógico aos professores de diversas disciplinas para que possam trocar experiências através de relatos e conversas informais entre si. Visando uma maior e constante qualificação dos professores Administradores, torna-se cada vez mais viável a necessidade de traçar um perfil das informações das principais deficiências a fim de uma melhor preparação para a realidade encontrada em sala de aula. Sob o ponto de vista profissional, a titulação do professor também tende a ser um fator positivo na sua qualificação tanto prática quanto teórica.

Quadro 5.2 – Dados cadastrais da Faculdade do Pará no INEP/MEC.

2036 - Faculdade do Pará – FAP
Organização Acadêmica: Faculdade Categoria Administrativa: Privada - Particular em Sentido Estrito Dirigente Principal: Maria Sônia Rodrigues Lobo Glugk Paul CNPJ: 04368590000160 Mantenedora: Sociedade de Ensino Superior do Pará Ltda. Endereço da Sede: Rua Municipalidade 839 - 66050-350 BELÉM - PA Telefone: (91) 3202-9000 Fax: (91) 3202-9034 e-mail: sonia@fap-pa.edu.br Site: <a href="http://www.fap-pa.edu.br">www.fap-pa.edu.br</a>

Cont.

<sup>23</sup> Ver relatório do Censo da Educação Superior referentes ao Cadastro Nacional de Docentes (MEC/INEP/DEAES, 2005).

Dados de Criação:  
 Documento: Portaria MEC  
 No. do Documento: 1.826  
 Data do Documento: 20/06/2002  
 Data de Publicação: 21/06/2002  
 Situação Legal Atual: Credenciado (a)  
 Documento: Portaria MEC  
 No. do Documento: 1.826  
 Data do Documento: 20/06/2002  
 Data de Publicação: 21/06/2002  
 Prazo de Credenciamento / Recredenciamento:  
 Credenciada para ministrar educação a distância: N

Fonte: INEP/MEC (2008).

### 5.1.1 Dados do curso de Administração da Faculdade do Pará: Total de Professores.

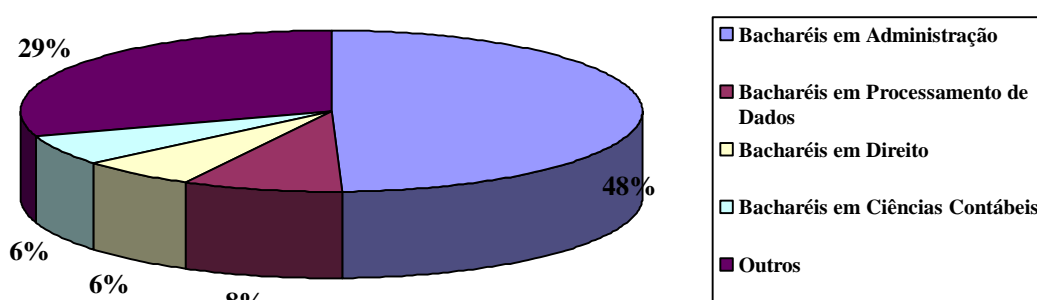


Figura 5.1 – Quantitativo dos professores do curso de Administração da Faculdade do Pará, por formação superior em 2008.

Fonte: Pesquisa de campo.

De acordo com informações coletadas na Coordenação do Curso de Administração da Faculdade do Pará, no período de 2008.2, o curso de Bacharelado em Administração de Empresas apresentava em seu quadro docente um universo de 41 professores, deste total, 19 são professores Administradores, correspondendo a 48% do universo analisado, logo habilitados a lecionar disciplinas específicas da área Administrativa, sendo o restante composto por cinco professores Bacharéis em Processamento de Dados (8%), quatro em Direito e Ciências Contábeis (6% cada), e os demais distribuídos entre Ciências Sociais, Economia, Pedagogia, Psicologia, Licenciatura em Matemática, Estatística, Letras, Comunicação Social, Ciências Sociais, totalizando 29% do professores do curso.

Essa diversidade de conhecimento científico só vem assegurar o grande diferencial da profissão de Administrador e a sua capacidade de transitar pelas diversas áreas do conhecimento, passando por conteúdos extremamente lógicos, a disciplinas de caráter subjetivo.

### 5.1.2 Titulação dos professores do curso de Administração da FAP.

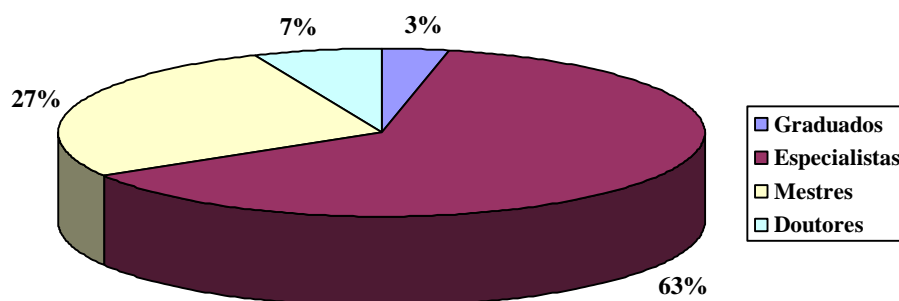


Figura 5.2 – A titulação dos professores do curso de Administração da Faculdade do Pará, 2008.  
Fonte: Pesquisa de campo.

Tendo em vista a política de incentivo à pós-graduação proporcionada pela instituição, os professores têm direito à bolsa integral na Especialização em Docência do Ensino Superior da própria faculdade e bolsas parciais para aqueles aprovados em Mestrados e Doutorados. O objetivo é fazer com que o número de mestres e doutores cresça para que o quadro funcional de professores permaneça mais qualificado e contemple todas as necessidades práticas, teóricas e pedagógicas necessárias e fundamentais para uma melhoria dos serviços educacionais.

Como dito anteriormente, o Estado do Pará sofre de dificuldades econômicas, sociais e demográficas. Os cursos de Pós-Graduações *strictu sensu* de Mestrados e Doutorados na área administrativa, apresentam uma carência de professores o que provoca um constante deslocamento de foco no prosseguimento dos seus estudos, e os professores administradores acabam partindo para áreas afins como Economia, Educação entre outras.

De acordo com a Figura 5.2, o curso de bacharelado em Administração de Empresas apresentava em 2008.2, em seu quadro funcional, 41 professores, sendo que 1 é graduado e corresponde a 2,5% do total. A maioria dos professores detém o título de Especialista, o que se torna uma das principais preocupações da Direção e Coordenação do Curso, com um total

de 24 professores que corresponde a 58,5%, 7 estão cursando Mestrado também em Administração. Em relação aos mestres, esses são um total de 13, correspondendo a 31,5%. A FAP dispõe somente de 3 Doutores em Administração que representam 7,5% dos professores do curso.

A titulação se apresenta como uma das maiores necessidades quando nos referimos ao ensino Superior, a especialização (*Lato Sensu*), apesar de ser aceita e bastante recorrente no Norte do Brasil, representa um ensino mais técnico e específico comparado a mestrados e doutorados. Em contrapartida, indicam um domínio de conhecimento com trânsito livre entre os conhecimentos práticos e teóricos, além de ser utilizado como um diferencial competitivo pelas instituições, que estão preocupadas em buscar tanto estas titulações para o seu quadro funcional, como para obedecer às exigências legais.

## 6 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo de caso foi aplicada a metodologia da pesquisa de campo, com a utilização de dois tipos de questionários estruturados; um dirigido aos docentes; e outro aos discentes. O primeiro consistiu na auto-avaliação do docente (apêndice 1), colocado por Balzan (1998) como importante instrumento de reflexão sobre o seu desempenho e caracterizado, atualmente segundo Rios (2006, p. 2) como um “elemento fundamental para as inovações pedagógicas [...]. Implica uma reflexão metacognitiva devido à tomada de consciência que se opera em um diálogo interno, alimentado pela linguagem do outro que implicará oportunidade para exercer a auto-regulação”.

O questionário aplicado aos discentes (Apêndice 2) tem por objetivo a identificação dos desvios e confrontação da Avaliação Institucional docente, da Faculdade do Pará. Coltre (2004) explica que este tipo de avaliação possibilita uma visão ampla e expõe as vantagens de sua utilização:

Já a avaliação de mão dupla [...], avalia simultaneamente o aluno frente às ações do professor. Esta relação gera um insight esclarecedor sobre o papel de cada um frente às características de aprendizagem. O *feedback* dos resultados possibilita identificar o que é realmente importante no processo de aprendizagem, e tanto o professor como o aluno pode refletir criticamente sobre a construção de seu conhecimento. Após a aplicação para o professor e para os alunos, pode-se avaliar a distância de cada percepção frente a cada fator (COLTRE, 2004, p. 7)

Na coleta de dados foram envolvidos 329 alunos e 15 professores do curso de Bacharelado em Administração de Empresas. Como explicado anteriormente o curso de Administração apresenta 19 professores Administradores e 15 responderam aos questionários, representando cerca de 80% do total dos professores Administradores.

### 6.1 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior além da AVALIES possui também a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) que a partir de visitas *in loco* de comissões externas tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento e a continuidade da instituição, e também a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), que consiste na aplicação, por amostragem, de uma avaliação ao final do primeiro e do último ano do curso.

O projeto aborda a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) em direcionamento à auto-avaliação ou avaliação interna destas instituições que são organizadas por comissões próprias compostas pelas direções, coordenadores e núcleo pedagógico. O estudo se estende somente à Avaliação Institucional Docentes dos Professores Administradores do Curso de Administração de Empresas do segundo semestre de 2008.

## 6.2 TIPO DE PESQUISA

De acordo com fundamentos metodológicos a pesquisa é descritiva e exploratória, levando em consideração os conceitos de Gil (2002), Cervo, Bervian e Da Silva (2007) na medida em que buscou expor os resultados da Avaliação Institucional dos Docentes feita pelos alunos e identificou suas percepções sobre o desempenho dos professores identificando algumas características, posições e conhecimentos visou, também compreender a relação existente entre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores na perspectiva do aluno.

A pesquisa, neste estudo de caso ainda utilizou a metodologia da pesquisa de campo, documental e bibliográfica com base nos procedimentos técnicos utilizados de acordo com Gil (2002), Marconi e Lakatos (2002) e Mattar (2008). Na pesquisa de campo coletou-se dados primários e específicos à formação acadêmica, práticas profissionais desenvolvidas e práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula pelo professor. Na parte documental, utilizaram-se documentos internos referentes às avaliações institucionais docentes dos professores envolvidos na pesquisa. Na fundamentação teórico-metodológica buscou-se informações bibliográficas sobre o assunto em livros, artigos, anuários, periódicos, jornais e entre outras fontes, a fim de sustentar de forma coerente a profundidade que o tema representa. Neste estudo de caso, os dados foram coletados em período específico tendo em vista à utilização dos professores e alunos da Faculdade do Pará como atores principais nas investigações realizadas por meio de uma abordagem quantitativa com base em uma Análise Estatística Multivariada de Correspondência.

### 6.3 UNIVERSO E AMOSTRA

O universo da pesquisa é composto pelos professores Administradores do Curso de Administração de Empresas da Faculdade do Pará regularmente registrados pelo Conselho Regional de Administração (CRA) e discentes do curso de Administração de turmas diversas. Marconi e Lakatos (2002) consideram que a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo ou simplesmente um subconjunto do universo.

A escolha por analisar apenas os professores Administradores teve em vista a busca de co-relação com o curso, já que estes lecionam os conteúdos de Formação Profissional, relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços segundo as Diretrizes Curriculares, Brasil (2005), que ainda sugerem, além da Avaliação Institucional docente, a discente. Portela (2006) discorre sobre as especificidades do Administrador-professor:

Tratando-se do professor-administrador, comprovamos que o **saber experiencial** deve se constituir em duas dimensões: na dimensão do exercício de sua atividade profissional, pela necessidade de **saber fazer** e na dimensão do exercício da atividade docente, pela necessidade do **saber ser** professor (PORTELA, 2006, p. 2).

A amostra dos professores foi do tipo probabilística, de acordo com Anderson, Sweeney e Williams (2008) referentes à representatividade das avaliações docentes. Tendo em vista que o universo de professores administradores corresponde a um total de 19 docentes e para que haja maior margem de segurança nos resultados e no intervalo de confiança foram analisados 15 professores (cerca de 80% da população de professores). Os alunos foram selecionados aleatoriamente a partir da resposta da pergunta 29 do questionário docente (ver anexo), referente à turma preferida do professor, totalizando 329 alunos, num total de 1400, representando 23,5% da população.

### 6.3.1 Perfil dos professores do curso de Administração da FAP.

Como forma de aprofundar a pesquisa e futuramente propor novas análises, o questionário (Apêndice 1) respondido pelos professores buscou também contemplar informações sobre aspectos demográficos, profissionais e acadêmicos, com o intuito de conhecer o perfil dos Professores do Curso de Administração da FAP.

De forma geral os perfis demográficos dos professores da FAP, indicam que 73,33% são do sexo masculino, casados (73,32%), com renda familiar entre 10 e 20 salários mínimos (42,86%) e têm predominantemente um perfil jovem, entre 28 e 38 anos (40%) e 39 a 49 anos (33,33%).

Os dados profissionais foram coletados e usados a partir do momento em que são constantemente utilizados como indicadores pela dimensão docente do Processo de Auto-avaliação (BRASIL, 2004), abaixo os principais indicadores usados segundo o SINAES:

- Nº de docentes em tempo integral, parcial e horistas (“substitutos” na IFES<sup>24</sup>);
- Nº de docentes doutores, mestres e especialistas com respectivos regimes de trabalho;
- Experiência profissional no magistério superior;
- Experiência profissional fora do magistério superior;
- Formação didático-pedagógica;
- Nº de publicações por docente;
- Critérios de ingresso na instituição e de progressão na carreira;
- Políticas de capacitação e de avaliações de desempenho;
- Pesquisas e/ou estudos sobre docentes com as condições de trabalho, recursos, formação dos técnico-administrativos.

Pôde-se ver que 60% dos professores trabalham somente na FAP, 20% trabalham em duas IES e 20% trabalham em três ou mais IES, correspondendo a 5% a mais da média nacional quando refere a três ou mais IES, segundo dados do censo do ensino superior de 2005. Tais dados estão dentro da média da pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA, 2006) que indica a maioria trabalhando somente em uma IES, 86,67% seguem a tendência do mercado e lecionam exclusivamente em IES privadas e 50% já lecionaram para Pós-Graduação *Lato Sensu*.

---

<sup>24</sup> Instituições Federais de Ensino Superior.



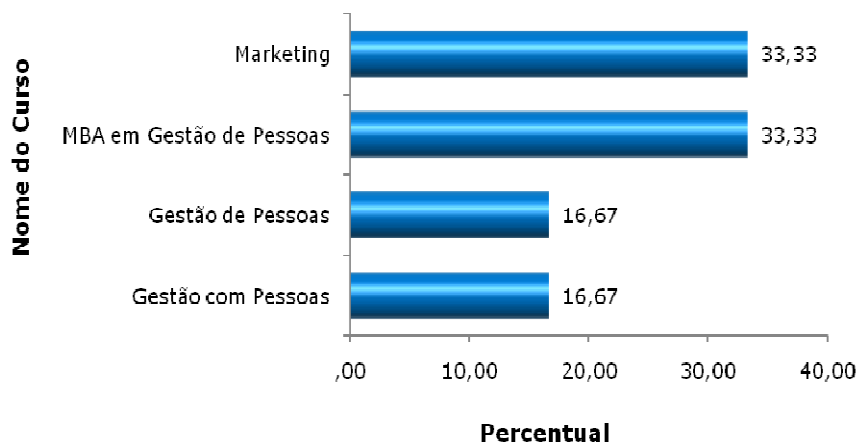


Figura 6.1 – Especializações lecionadas pelos professores do curso de Administração da FAP, 2008.

Fonte: Pesquisa de campo.

Quando levado em consideração o tempo de serviço, 80% dos participantes trabalham na referida IES até 5 anos e 20% trabalham há mais de 6 anos; ou seja, 8% acima da média nacional da IES privada, que é de 72,1% (MEC/INEP/DEAES, 2005). Esta constatação se deve também à idade da IES (6,5 anos), uma vez que 53,30% dos professores estão na IES entre 4 e 5 anos. É interessante ainda ressaltar o crescimento das instituições de ensino superior privadas no país na formação de novos professores, já que 66,67% dos professores foram graduados em IES privadas.

A figura 6.2 mostra a da experiência profissional no magistério superior dos professores administradores do curso de Administração da FAP, em 2008.

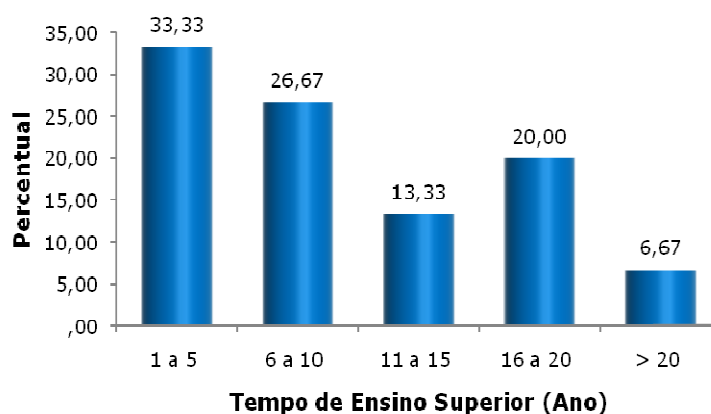


Figura 6.2 – Experiência Profissional dos professores do curso de Administração da FAP, 2008.

Fonte: Pesquisa de campo.

A respeito da titulação, somente um professor tem Doutorado, correspondendo a 6,67%, quando a Região Norte detém apenas 2,9% de doutores do Brasil. No entanto 46,67% dos professores são Mestres, contra 4,8% da região Norte e 35% no conjunto dos docentes da educação superior brasileira (MEC/INEP/DEAES, 2005), além de estar alinhado com o perfil do professor da pesquisa nacional do CFA (2006), é importante ainda citar que, apesar de não terem sido avaliados, os graduados ainda somam 11,8% no Brasil. Quanto ao regime de trabalho, 40% têm regime integral de 40 horas (inclusive o Doutor), 40% têm regime parcial e 20% são horistas.

É interessante também notar na figura 6.3 a diversidade de funções exercidas pelos professores antes da docência:

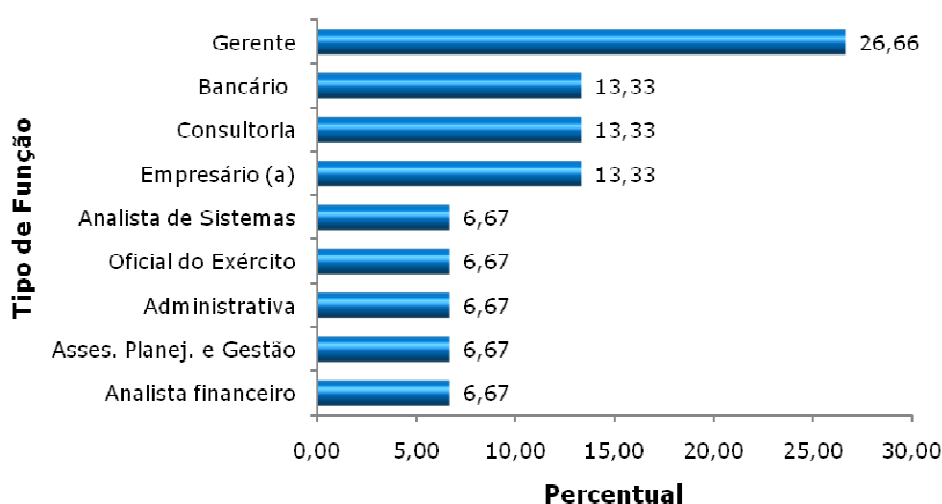


Figura 6.3 – Funções exercidas pelos professores do curso de Administração da FAP, 2008 antes da docência

Fonte: Pesquisa de campo

Para o ensino da Administração, como visto por Fisher *et al.* (2007), Barros e Passos (2000), a experiência profissional é extremamente importante para a qualidade do curso, e buscando um equilíbrio entre teoria e prática, 40% dos professores afirmaram ter publicações em revistas ou periódicos e experiência como gestores no ensino superior (66,67%).

## 6.4 COLETA DE DADOS

Na pesquisa de campo, a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários estruturados, destinados aos professores, o que possibilitou um maior grau de comparação entre os dados obtidos, além da facilidade para aplicação, tabulação, análise e interpretação (MATTAR, 1994), contando com perguntas fechadas, além de entrevistas informais como forma de acrescentar informações relevantes ao desenvolvimento da pesquisa.

Para a pesquisa documental foram selecionadas as avaliações docentes dos respectivos professores participantes do ano letivo de 2008, pertencentes à Coordenação do Curso de Administração de Empresas e da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade do Pará. A pesquisa de campo cumpriu seus objetivos a partir da aplicação de questionários tendo em vista à complementação e fundamentação necessária para o bom desenvolvimento da pesquisa.

## 6.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Os resultados das avaliações docentes apresentaram tratamento quantitativo e qualitativo. Os dados qualitativos foram expressos em categorias, classes ou rótulos para uma estratificação de suas variáveis. Também tiveram tratamento quantitativo, à medida que foram comparados aos critérios avaliados pelos alunos, a fim de relacionar as principais variáveis que interferem na percepção dos alunos em relação aos professores.

Dias Sobrinho (2000) argumenta que o modelo de avaliação na ótica efficientista, instrumentalista e classificatória é predominantemente quantitativo e seus indicadores promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis.

Foram consideradas variáveis: pontualidade, assiduidade, domínio de conteúdo, relações entre teoria e prática, interdisciplinaridade, cumprimento da ementa estabelecida previamente, estratégias de ensino de acordo com as peculiaridades das turmas, manutenção do interesse dos alunos, valorização do diálogo com os alunos, compartilhamento das experiências cotidianas dos alunos, aproveitamento das respostas dos alunos, cordialidade e respeito, encorajamento à participação dos alunos, disponibilidade para esclarecer dúvidas e orientar quanto às atividades propostas, o incentivo aos alunos a fazerem perguntas, indicação

de bibliografias variadas para a realização de trabalhos e por fim se os critérios de correção de trabalhos e provas são informados aos alunos.

Todos esses quesitos de avaliação foram incluídos em quatro categorias que contemplam o perfil docente: a apresentação do Programa da Disciplina, apresentação do Plano de Ensino, Metodologias de Ensino e Metodologias de Avaliação, tais categorias se caracterizam como dados qualitativos, baseados em variáveis com mais de duas categorias que resultam em experimentos multinomiais. Desta forma pode-se testar a veracidade de uma afirmação oriunda da contraposição da hipótese da inverosimilhança ao assumirmos a veracidade da hipótese nula e compararmos com sua veracidade.

### **6.5.1 A ferramenta Estatística Multivariada utilizada: Análise de Correspondência (AC)**

A análise de Correspondência é uma técnica descritiva e exploratória que visa analisar tabelas de dupla ou múltiplas entradas para observar formas de correspondência entre linhas e colunas. A escolha pela Análise de Correspondência se deu principalmente pela impossibilidade de usar proveitosamente todas as variáveis envolvidas, sejam estas categóricas ou qualitativas (CUNHA JR., 1997).

Moutinho e Meidan (2005, p. 145) analisam as principais características da Análise de Correspondência:

A análise de correspondência destrincha a tabela e apresenta os dados em um gráfico fácil de entender. Uma abordagem para gerar mapas usa dados de classificação cruzada como base. Nessa abordagem marcas e atributos são retratados simultaneamente em um único espaço [...], mostra as relações entre linhas e colunas de uma tabela de correspondência ou de uma tabulação cruzada.

Desta forma, o gráfico resultante da Análise de Correspondência, torna-se importante ferramenta de tratamento estatístico, ao possibilitar um mapa geográfico, constituído dos dados categóricos, onde se pode interpretar que as menores distâncias entre as categorias de linha e coluna da tabela são as mais fortes associações, e portanto, o inverso, as maiores distâncias são as dissociações. (MOSCAROLA, 1991; LAGARDE, 1995). Pela sua natureza multivariada, Greenacre (1984) coloca que a AC é uma técnica utilizada como análise exploratória de dados e geram mapas perceptuais que podem ser analisados e interpretados com objetivo principal de fornecer informações até então não percebidas.

Para a validação das variáveis da Análise de Correspondência, onde os valores realmente apresentam significância, é necessária primeiramente a utilização do teste de critério  $\beta$ , a partir de:

$$\beta = \frac{\chi^2 - (l-1)(c-1)}{\sqrt{(l-1)(c-1)}}$$

Pamplona (2007) informa que  $\chi^2$  é o valor do qui-quadrado;  $l$  é o número de linhas e  $c$  é o número de colunas. Se  $\beta > 3$ , as variáveis são ditas dependentes a um risco menor ou igual a 5%, e, conseqüentemente, aplicável nas respectivas variáveis, à Análise de Correspondência.

No entanto as informações fornecidas pelo critério  $\beta$  não são suficientes para afirmar sobre as associações. Para tanto é prudente avaliar o padrão de inter-relacionamento utilizando um procedimento baseado nos resíduos (diferença entre as frequências esperadas e as observadas) numa forma padronizada ajustada, expressa em unidades de desvio-padrão (PAMPLONA, 2007). Sendo assim, o resíduo  $Z_{res}$  indica a probabilidade de ocorrência do valor observado na tabela de contingência, que acusa a associação detectada pelo critério  $\beta$  como pode ser observado a partir de:

$$Z_{res} = \frac{O - E}{\sqrt{E} \sqrt{\left(1 - \frac{TC}{TG}\right)} \sqrt{\left(1 - \frac{TL}{TG}\right)}}$$

Onde  $O$  são os valores observados e  $E$  os valores esperados,  $TC$ , total de colunas,  $TL$  o total de linhas e  $TG$  o total geral. Na visão de Cervo, Bervian & Da Silva (2007), deve-se ter um cuidado com a geração de dados quantitativos. É necessário começar definindo a categorias de dados e das variáveis que serão coletadas, pois a definição das variáveis é determinante para as possibilidades de análises, comparações e experimentações, interferindo diretamente na qualidade do relatório final da pesquisa, daí a escolha da Análise de Correspondência, uma vez que possibilita transformar qualquer característica quantitativa em qualitativa.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados apresentados a seguir correspondem à pesquisa aplicada em outubro de 2008, para construção da Avaliação Institucional Docente do curso de Administração da Faculdade do Pará, realizada com as turmas que responderam aos questionários, totalizando 329 alunos divididos em 15 turmas. É importante ressaltar a possível limitação e o tendenciosismo da Avaliação Institucional docente como fonte de informação fidedigna e exata para os cursos e, para buscar melhores resultados, foi necessária a confrontação com a autoavaliação também realizada com os 15 professores, modelo conhecido como avaliação de mão dupla (COLTRE, 2004).

Tal metodologia possibilitou uma análise de correspondência para facilitar o cruzamento de respostas, com o objetivo de levantar respostas divergentes e similares e assim se tem, a partir de uma estratificação estatística, os principais pontos para acompanhamento e futura ação corretiva.

A primeira parte da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário estruturado de 21 perguntas (Apêndice 2) feitas para os alunos avaliarem o desempenho do professor, estes dados estão representados nos gráficos e tabelas abaixo. A segunda parte corresponde à análise de correspondência entre autoavaliação do professor *versus* avaliação do professor pelo aluno, que constituem os relatórios docentes. É relevante destacar que os tipos de respostas utilizadas no questionário; dicotômicas e escalas Likert de 3 e 5 pontos, têm como objetivo facilitar o cruzamento de dados, para melhor aproveitamento da análise estatística e da técnica de Análise de Correspondência.

Tabela 7.1 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao contato suficiente para avaliar o professor.

Contato Suficiente	Quantidade	Percentual
Sim	291	94,48
Não	17	5,52
<b>TOTAL</b>	<b>308</b>	<b>100</b>

Nota: 21 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

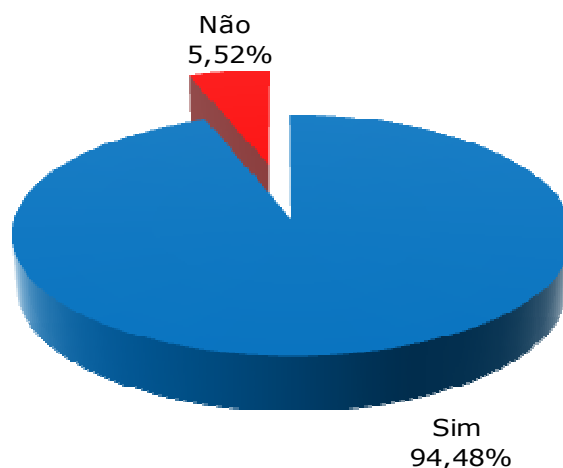


Figura 7.1 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao contato suficiente para avaliar o professor.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.1 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao contato suficiente para avaliar o professor. Por contato suficiente ficou esclarecido ser a situação em que o aluno se sente à vontade para poder avaliar o desempenho do professor em questão. Nela, verifica-se que 94,48% dos alunos avaliaram o professor; esta pergunta abre o questionário enfatizando a importância de participação do aluno e sendo opcional o seu preenchimento. A figura 7.1 mostra graficamente este resultado.

Tabela 7.2 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao desenvolvimento da disciplina comprometido por faltas ou atrasos do professor.

<b>Desenvolvimento Comprometido</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sim	289	88,11
Não	39	11,82
<b>TOTAL</b>	<b>328</b>	<b>100</b>

Nota: 1 aluno não respondeu a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.



Figura 7.2 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao desenvolvimento da disciplina comprometido por faltas ou atrasos do professor.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.2 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao desenvolvimento da disciplina ser comprometido por faltas ou atrasos do professor. Verifica-se que 88,11% dos alunos acreditam que o desenvolvimento da disciplina foi comprometido por faltas ou atrasos do professor. Isto denota que a grande maioria acredita que as faltas e atrasos como principais problemas do curso de Administração. A figura 7.2 mostra graficamente este resultado.

Tabela 7.3 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao bom relacionamento do professor com a turma em sala.

Bom Relacionamento	Quantidade	Percentual
Sim	288	88,35
Às vezes	36	11,04
Não	2	0,61
<b>TOTAL</b>	<b>326</b>	<b>100</b>

Nota: 3 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.



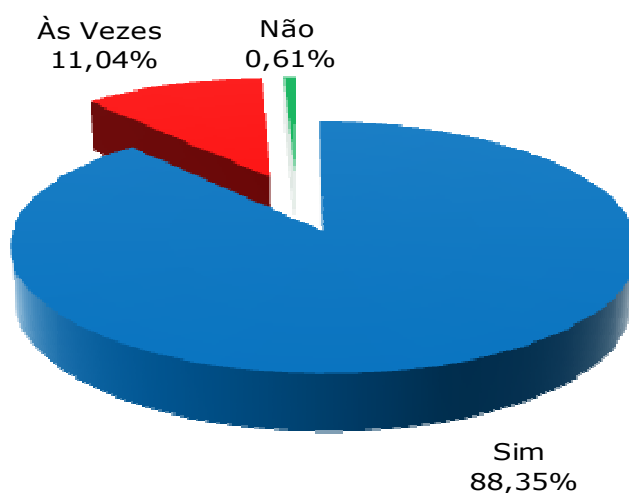


Figura 7.3– Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao bom relacionamento do professor com a turma em sala.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.3 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao bom relacionamento do professor em sala com a turma. Observa-se que 88,35% dos alunos acreditam que o professor mantém um bom relacionamento com a turma em sala e 11,04% afirmam que o professor às vezes mantém um bom relacionamento. Os problemas de relacionamento entre professores e alunos têm se tornado tradicional foco de tensão na gestão universitária e prejudicial ao seu rendimento, no entanto, os números apresentados pela pesquisa denotam uma relação até então harmoniosa. . A figura 7.3 mostra graficamente este resultado.

Tabela 7.4 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao interesse demonstrado pelo professor em relação ao conteúdo ministrado.

Demonstra Interesse	Quantidade	Percentual
Sim	294	91,59
Às vezes	26	8,10
Não	1	0,31
<b>TOTAL</b>	<b>321</b>	<b>100</b>

Nota: 8 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

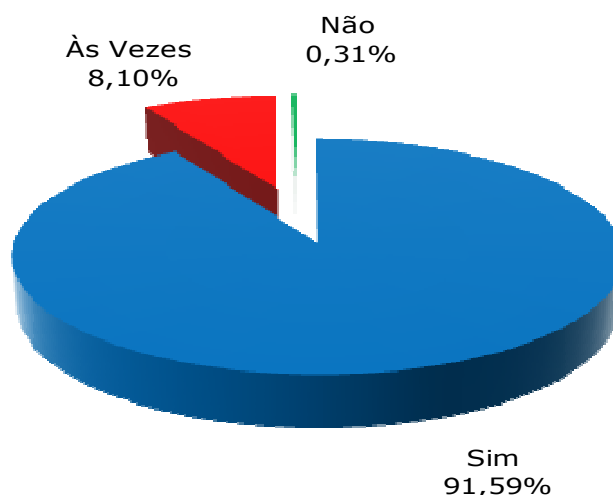


Figura 7.4 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao interesse demonstrado pelo professor em relação ao conteúdo ministrado.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.4 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto ao interesse demonstrado pelo professor em relação ao conteúdo ministrado. Os professores muitas vezes para complementar a sua carga horária acabam lecionando disciplinas que não são de sua área de formação e consequentemente, não demonstram interesse e domínio pelo conteúdo. Verifica-se, portanto, que 91,59% dos alunos afirmam que o professor demonstra interesse pelo conteúdo ministrado, enquanto que 0,31% acreditam que o professor não demonstra interesse pelo conteúdo ministrado.

Tabela 7.5 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à participação do professor nas atividades propostas em sala de aula.

Participa das Atividades	Quantidade	Percentual
Sim	283	86,28
Às vezes	40	12,20
Não	5	1,52
<b>TOTAL</b>	<b>328</b>	<b>100</b>

Nota: 1 aluno não respondeu a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

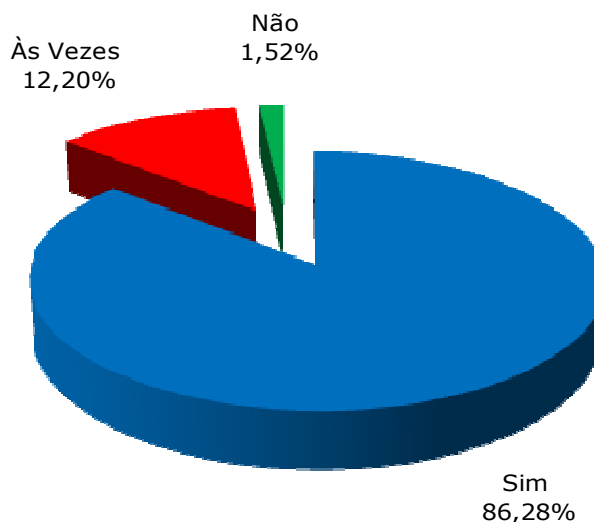


Figura 7.5 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à participação do professor nas atividades propostas em sala de aula.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.5 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à participação do professor nas atividades propostas em sala de aula. Observa-se que 86,28% dos alunos afirmam que o professor participa de atividades propostas em sala em aula, seguidos de 12,20% que afirmam que o professor não participa das atividades.

Tabela 7.6 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por desenvolvimento do aluno nas atividades extraclasse propostas pelo professor.

Desenvolve Atividades	Quantidade	Percentual
Sim	212	65,04
Às vezes	88	26,99
O Professor não propõe atividade extraclasse	17	5,21
Não	9	2,76
<b>TOTAL</b>	<b>326</b>	<b>100</b>

Nota: 3 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

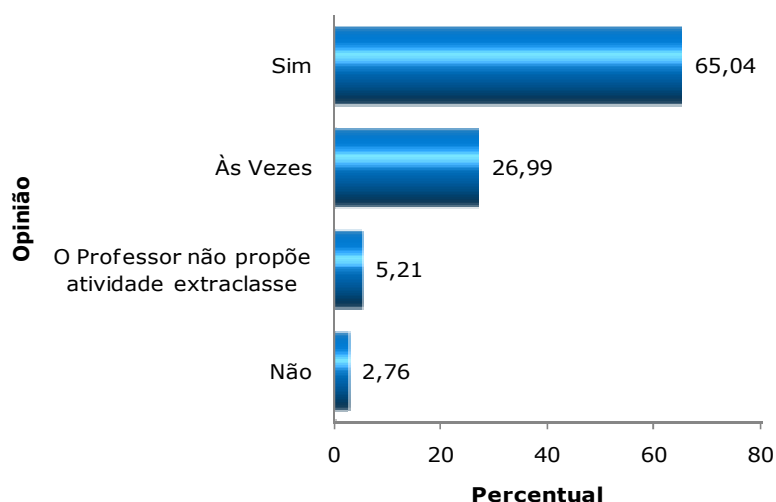


Figura 7.6 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por desenvolvimento do aluno nas atividades extraclasse propostas pelo professor.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.6 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por desenvolvimento do aluno nas atividades extraclasse propostas pelo professor. Nela, verifica-se que 65,04% dos alunos afirmam desenvolver as atividades propostas pelo professor, seguidos de 26,99% dos alunos que afirmam que desenvolvem somente às vezes, demonstrando um desinteresse por parte do aluno em realizar atividades extraclasse. Um dado preocupante também é que 5,21% dos alunos afirmam que o professor não propõe atividade extraclasse.

Tabela 7.7 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por solicitação pela turma para o professor tirar dúvidas.

Solicitação do Professor	Quantidade	Percentual
Muitas vezes	106	32,42
Às vezes	93	28,44
Sempre	70	21,41
Poucas vezes	54	16,51
Nunca	4	1,22
<b>TOTAL</b>	<b>327</b>	<b>100</b>

Nota: 2 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

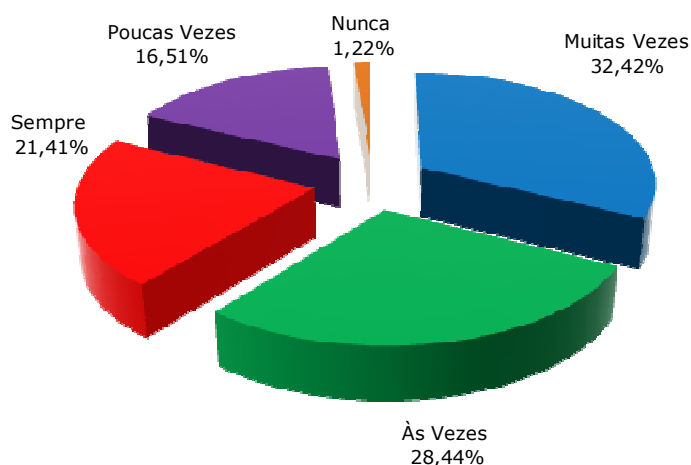


Figura 7.7 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por solicitação pela turma para o professor tirar dúvidas.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.7 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por solicitação da turma para o professor tirar dúvidas. Nela, observa-se que 32,42% dos alunos afirmam que o professor é solicitado muitas vezes para tirar dúvidas, seguidos de 28,44% que afirmam que o professor é solicitado às vezes. Além disso, pode-se observar que 16,51% dos alunos afirmam que a turma poucas vezes solicitou o professor para tirar dúvidas. A figura 7.7 representa estes percentuais. Quando se leva em consideração a somatória de “poucas vezes”, “às vezes” e “nunca” se tem mais de 45% dos alunos denotando pouca interação entre professores e alunos.

Tabela 7.8 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por indicação de bibliografia e/ou outros recursos pelo professor para complementar o conteúdo visto em sala.

Indicação de Bibliografia	Quantidade	Percentual
Sim	237	74,06
Às vezes	64	20
Não	19	5,94
<b>TOTAL</b>	<b>320</b>	<b>100</b>

Nota: 9 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

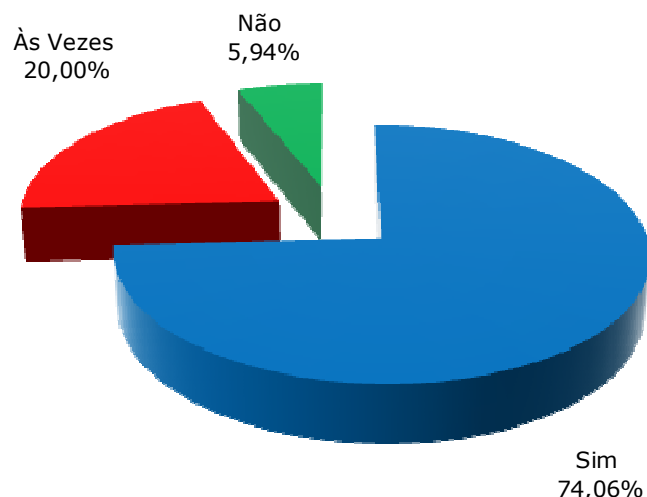


Figura 7.8 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por indicação de bibliografia e/ou outros recursos pelo professor para complementar o conteúdo visto em sala.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.8 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por indicação de bibliografia e/ou outros recursos pelo professor para complementar o conteúdo visto em sala. Nela, pode-se verificar que 74,06% dos alunos afirmam que o professor indicou bibliografia e/ou outros recursos para complementar o conteúdo visto em sala, sendo que 5,94% dos alunos afirmam que o professor não indicou. A indicação de bibliografia pelo professor demonstra, pela maioria dos pesquisados, uma preocupação em complementar e influenciar os alunos a buscar alternativas além da sala de aula.

Tabela 7.9 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por coerência do resultado das avaliações com as abordagens adotadas em aula.

Resultado Coerente	Quantidade	Percentual
Sim	271	83,38
Às vezes	39	12
Não	15	4,62
<b>TOTAL</b>	<b>308</b>	<b>100</b>

Nota: 4 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

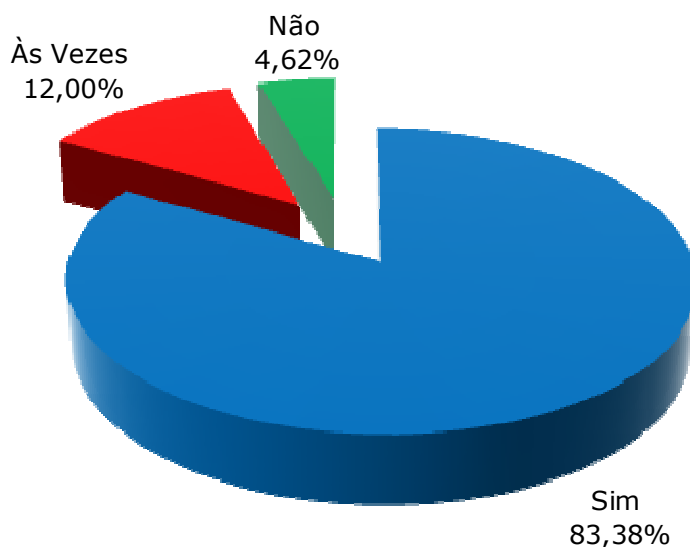


Figura 7.9– Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por coerência do resultado das avaliações com as abordagens adotadas em aula.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.9 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por coerência do resultado das avaliações com as abordagens adotadas em aula. Nela, observa-se que 83,38% dos alunos acreditam que o resultado das avaliações é coerente com as abordagens adotadas em aula. Sabe-se que tradicionalmente a avaliação torna-se objeto de conflitos na universidade, onde a insatisfação com a nota gera questionamentos e dúvidas quanto aos processos avaliativos colocados pelo professor. Somente 4,62% acreditam que não é coerente.

Tabela 7.10 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por postura ética do professor.

Postura Ética	Quantidade	Percentual
Sim	283	88,44
Às vezes	33	10,31
Não	4	1,25
<b>TOTAL</b>	<b>320</b>	<b>100</b>

Nota: 9 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

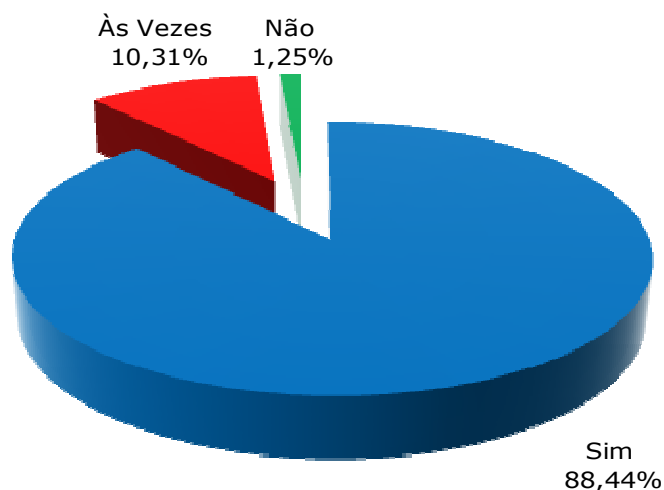


Figura 7.10 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por postura ética do professor.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.10 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por postura ética do professor. Observa-se que 88,44% dos alunos afirmam que a postura do professor é ética, seguidos de 10,31% que acreditam que às vezes o professor tem postura ética. Por ética entende-se segundo Glock e Goldim (2003, p. 15).

A Ética é o estudo geral do que é bom ou mau, correto ou incorreto, justo ou injusto, adequado ou inadequado. Um dos objetivos da Ética é a busca de justificativas para as regras propostas pela Moral e pelo Direito. Ela é diferente de ambos - Moral e Direito – pois não estabelece regras. Esta reflexão sobre a ação humana é que caracteriza a Ética.

Na perspectiva do aluno o entendimento por postura ética nem sempre é enquadrada de acordo com o seu conceito e sua livre interpretação deixa margem para múltiplos entendimentos.

Um dado que pode ter contribuído para o bom resultado, principalmente quando se leva em consideração que a subjetividade do questionamento, está associado à experiência acadêmica dos professores avaliados, já que 40% têm mais de 11 anos de magistério no ensino superior e, conseqüentemente, melhor capacidade de entendimento com os alunos. Por fim, 1,25% dos alunos afirmam que o professor não tem postura ética.



Tabela 7.11 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por possibilidade de o professor ministrar outra disciplina para a turma.

Ministrar outra Disciplina	Quantidade	Percentual
Sim	268	83,23
Não	54	16,77
<b>TOTAL</b>	<b>322</b>	<b>100</b>

Nota: 7 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

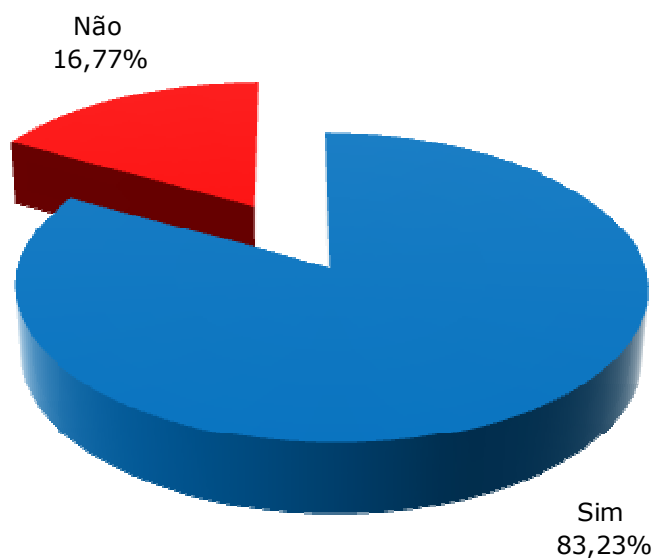


Figura 7.11 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por possibilidade de o professor ministrar outra disciplina para a turma.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.11 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por possibilidade de o professor ministrar outra disciplina para a turma. A partir dela, observa-se que 83,23% dos alunos gostariam que o professor ministrasse outra disciplina, podendo-se interpretar que os alunos estão satisfeitos com o seu professor. Este fato reflete também a necessidade do conhecimento multidisciplinar dos professores Administradores, uma vez que 40% já ministraram entre 4 e 5 disciplinas.

Tabela 7.12 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por bom empenho do professor na disciplina.

Bom Empenho	Quantidade	Percentual
Sempre	173	52,58
Muitas vezes	89	27,05
Às vezes	50	15,20
Poucas vezes	14	4,26
Nunca	3	0,91
<b>TOTAL</b>	<b>329</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

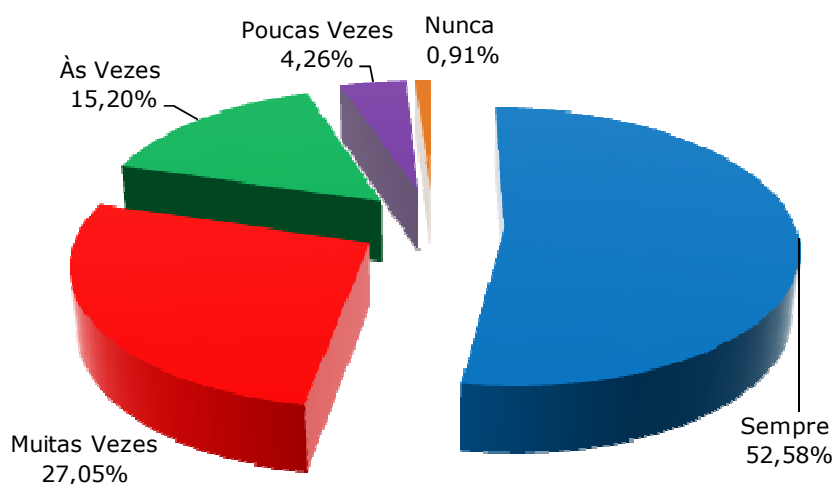


Figura 7.12 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por bom empenho do professor na disciplina.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.12 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por bom empenho do professor na disciplina. Verifica-se que 52,58% dos alunos afirmam que o professor sempre teve um bom empenho na disciplina, seguidos de 27,05% dos alunos afirmando que o professor teve muitas vezes um bom empenho. Além disso, 4,26% dos alunos afirmam que foram poucas vezes que o professor teve bom empenho na disciplina.

Apesar do resultado apresentado pelo ponto de vista crítico de Krishnmurti (1999 *apud* LEITÃO; JÚNIOR, 2006, p. 6), os professores de administração, em sua maioria, “não têm consciência do paradigma que os orienta, onde reprodução é a natureza da estrutura sociocognitiva e existe também a falta de consciência sobre a natureza do conhecimento que se tem realimenta o círculo vicioso professor/aluno/futuro professor”.

Tabela 7.13 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por assiduidade do professor às aulas.

Professor Assíduo	Quantidade	Percentual
Sempre	200	62,69
Muitas vezes	78	24,45
Às vezes	36	11,29
Poucas vezes	3	0,94
Nunca	2	0,63
<b>TOTAL</b>	<b>319</b>	<b>100</b>

Nota: 10 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

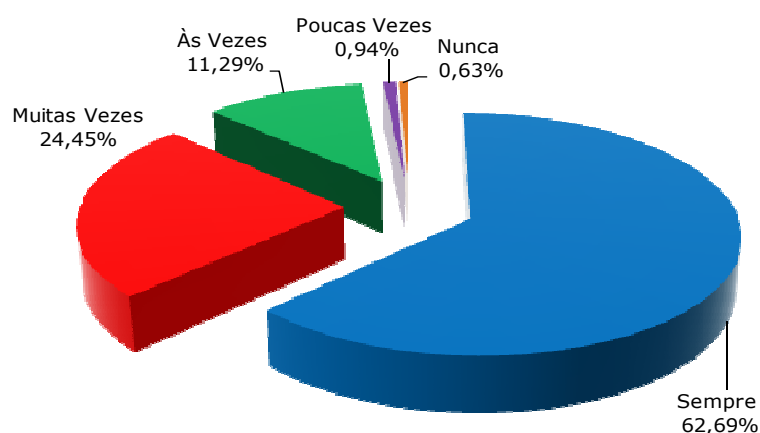


Figura 7.13 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por assiduidade do professor às aulas.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.13 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por assiduidade do professor às aulas. Observa-se que 62,69% dos alunos afirmam que o professor é sempre assíduo às aulas, seguidos de 24,45% dos alunos que afirmam que o professor é muitas vezes assíduo. Além disso, 0,63% dos alunos afirmam que o professor nunca é assíduo.

Tabela 7.14 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por pontualidade do professor às aulas.

Professor Pontual	Quantidade	Percentual
Sempre	182	58,15
Muitas vezes	67	21,41
Às vezes	52	16,61
Poucas vezes	10	3,19
Nunca	2	0,64
<b>TOTAL</b>	<b>313</b>	<b>100</b>

Nota: 16 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

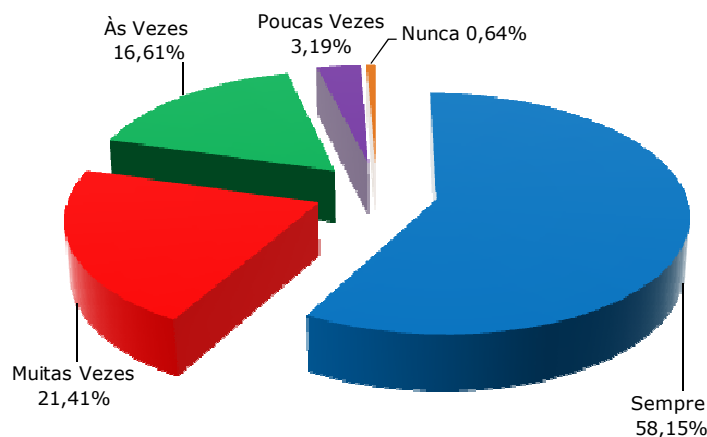


Figura 7.14 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por pontualidade do professor às aulas.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.14 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por pontualidade do professor às aulas. Verifica-se que 58,15% dos alunos afirmam que o professor é sempre pontual às aulas, seguidos de 21,41% dos alunos que afirmam que o professor é muitas vezes pontual. Além disso, 0,64% dos alunos afirmam que o professor nunca é pontual.

Tabela 7.15 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por conteúdo e metodologia adequados e atuais adotados pelo professor.

Metodologia Adequada	Quantidade	Percentual
Sempre	201	61,28
Muitas vezes	79	24,09
Às vezes	35	10,67
Poucas vezes	8	2,44
Nunca	5	1,52
<b>TOTAL</b>	<b>328</b>	<b>100</b>

Nota: 1 aluno não respondeu a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

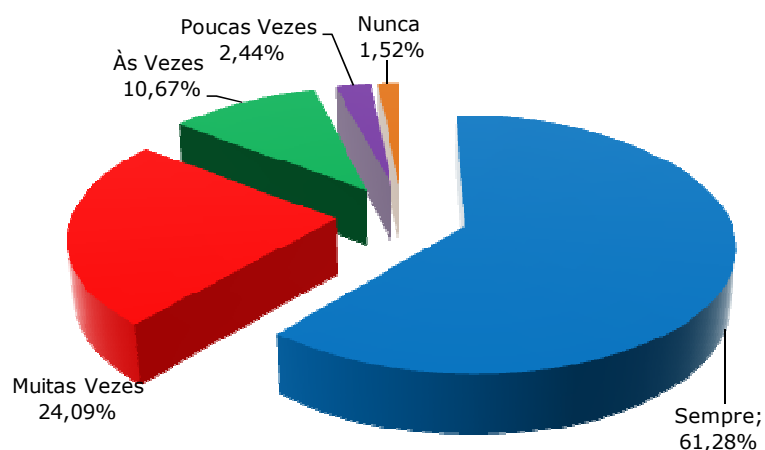


Figura 7.15– Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por conteúdo e metodologia adequados e atuais adotados pelo professor.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.15 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por conteúdo e metodologia adequados e atuais adotados pelo professor. Nela, observa-se que a maioria dos alunos afirma que o conteúdo e a metodologia adotados pelo professor **sempre** são adequados e atuais, este dado pode ser relacionado diretamente à pesquisa respondida pelos professores, pois, 80% responderam que já haviam recebido preparo formal para exercer o magistério e pode-se correlacionar ao trabalho de Karawejczyk e Estivalet (2003 *apud* COSTA; MOREIRA; ETHUR, 2006, p. 3) quanto à necessidade da competência de saber comunicar onde o professor tem que facilitar a aprendizagem dos alunos, não adiantando ele saber para si, se não souber transmitir, seguidos de 24,09% dos alunos que afirmam que o conteúdo e a metodologia adotados pelo professor são **muitas vezes** adequados e atuais. Além disso, somente 1,52% dos alunos acreditam que o conteúdo e a metodologia adotados pelo professor **nunca** são adequados e atuais.

Tabela 7.16 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à medida que o professor cumpre a programação prevista.

<b>Programação prevista</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	194	59,69
Muitas vezes	96	29,54
Às vezes	27	8,31
Poucas vezes	8	2,46
<b>TOTAL</b>	<b>325</b>	<b>100</b>

Nota: 4 alunos não responderam a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

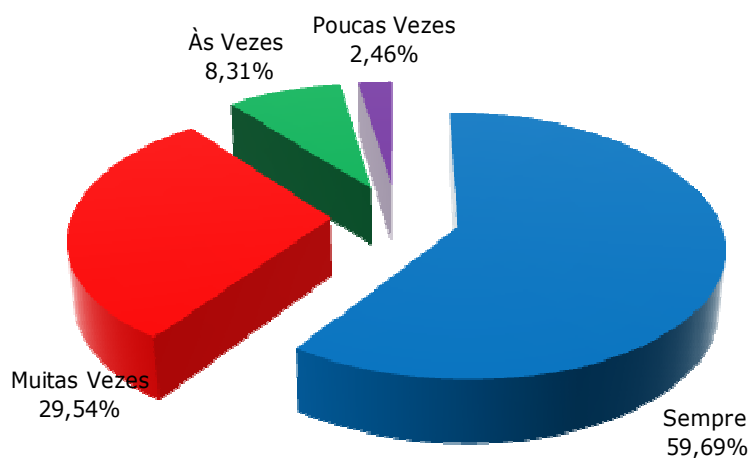


Figura 7.16 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à medida que o professor cumpre a programação prevista.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.16 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à medida que o professor cumpre a programação prevista. Pode-se verificar que 59,69% dos alunos acreditam que o professor sempre cumpre a programação prevista, neste sentido estamos falando do conteúdo programático da disciplina, quando não terminado significa prejuízo ao aprendizado do aluno e ao serviço prestado. Verifica-se, ainda, que 2,46% dos alunos afirmam que o professor poucas vezes cumpre a programação prevista.

Tabela 7.17 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por bom relacionamento do professor com os alunos.

<b>Bom Relacionamento</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	247	75,32
Muitas vezes	54	16,46
Às vezes	21	6,40
Poucas vezes	5	1,52
Nunca	1	0,30
<b>TOTAL</b>	<b>328</b>	<b>100</b>

Nota: 1 aluno não respondeu a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

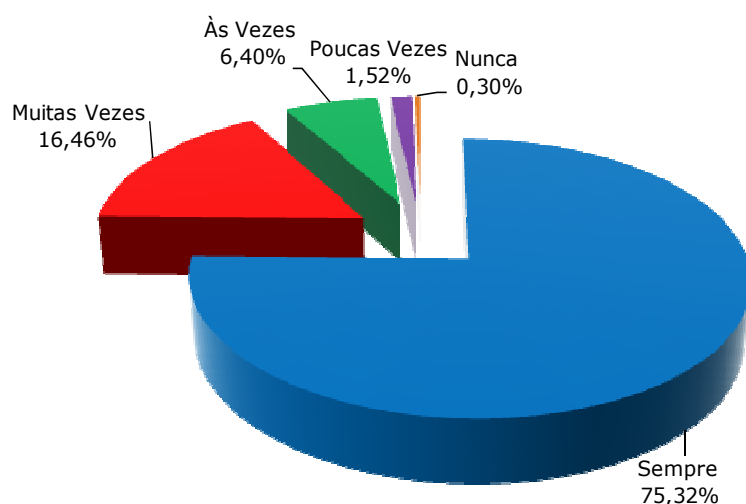


Figura 7.17 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por bom relacionamento do professor com os alunos.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.17 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por bom relacionamento do professor com os alunos. Nela, pode-se observar que a maioria dos alunos afirma que o professor sempre manteve um bom relacionamento, com 75,32%, seguido de 16,46% dos alunos que afirma que esse relacionamento é observado muitas vezes.

Tabela 7.18 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à utilização de recursos didáticos diversificados pelo professor.

Recursos Didáticos	Quantidade	Percentual
Sempre	139	42,25
Muitas vezes	87	26,44
Às vezes	55	16,72
Poucas vezes	32	9,73
Nunca	16	4,86
<b>TOTAL</b>	<b>329</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

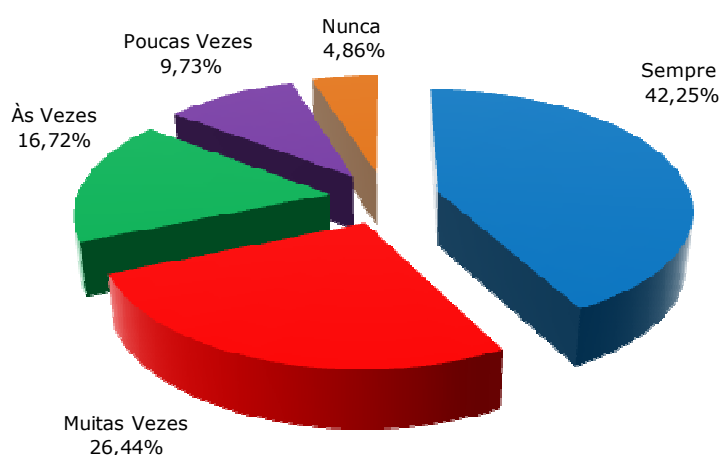


Figura 7.18 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à utilização de recursos didáticos diversificados pelo professor.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.18 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à utilização de recursos didáticos diversificados pelo professor. Nela, verifica-se que 42,25% dos alunos afirmam que o professor sempre utiliza recursos didáticos diversificados, seguidos de 26,44% dos alunos que afirmam que o professor utiliza muitas vezes recursos diversificados.

Os resultados da pesquisa corroboram a afirmação de Champoux (1999 *apud* MENDONÇA; GUIMARÃES, 2008, p. 4) apontando que professores têm acesso a vários tipos de recursos para ensinar, que incluem as formas tradicionais, como leitura e discussão de textos, livros, retroprojetores; formas visuais como projeção de desenhos, projeção de imagens por slides ou por intermédio do computador, além de filmes como ferramenta de ensino.

Na visão de Fisher *et al.* (2007) as estratégias de ensino são como “plano de ação. A aprendizagem, portanto, é construída na relação entre professores e estudantes mediados por



modalidades de ensino (exposições, seminários, casos, projetos, vivências, interações, representações, jogos e muitos outros)”.

Além disso, 9,73% dos alunos afirmam que o professor utiliza poucas vezes recursos didáticos diversificados.

Tabela 7.19 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por estimulação do professor à participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Ensino-aprendizagem	Quantidade	Percentual
Sempre	187	57,02
Muitas vezes	76	23,17
Às vezes	46	14,02
Poucas vezes	13	3,96
Nunca	6	1,83
<b>TOTAL</b>	<b>328</b>	<b>100</b>

Nota: 1 aluno não respondeu a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

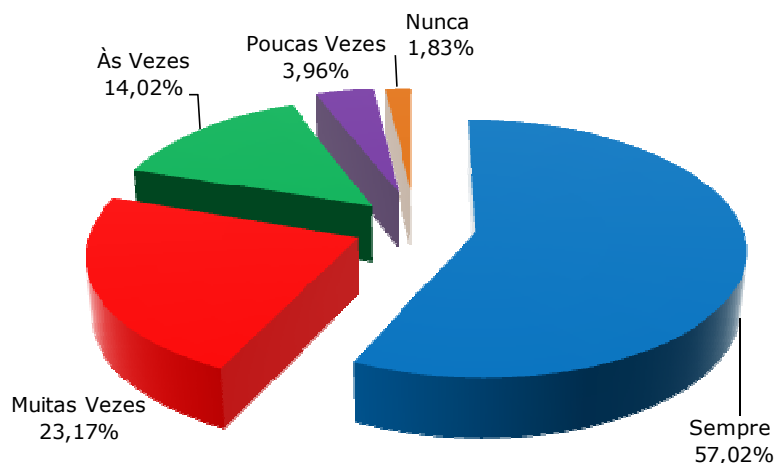


Figura 7.19 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por estimulação do professor à participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.19 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por estimulação do professor à participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que 57,02% dos alunos afirmam que o professor sempre estimula a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, seguidos de 23,17% dos alunos que afirmam que o professor estimula muitas vezes a participação dos alunos.

Por esta perspectiva de estímulo ao aprendizado, Therrien (2002 *apud* FESTINALLI, 2005) acredita que é papel do professor buscar constantemente a produção consciente dos

saberes da sua prática, utilizando a habilidade de dominar a complexidade do seu trabalho por meio da pesquisa. Essa postura, em relação à reflexão e à pesquisa garante uma formação sólida, que vai além da superficial qualificação conferida por um certificado. Além disso, 3,96% dos alunos afirmam que o professor estimula poucas vezes a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 7.20 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à disposição do professor para atendimento extraclasse aos alunos.

Disposição do professor	Quantidade	Percentual
Sempre	182	55,31
Muitas vezes	75	22,80
Às vezes	47	14,29
Poucas vezes	18	5,47
Nunca	7	2,13
<b>TOTAL</b>	<b>329</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

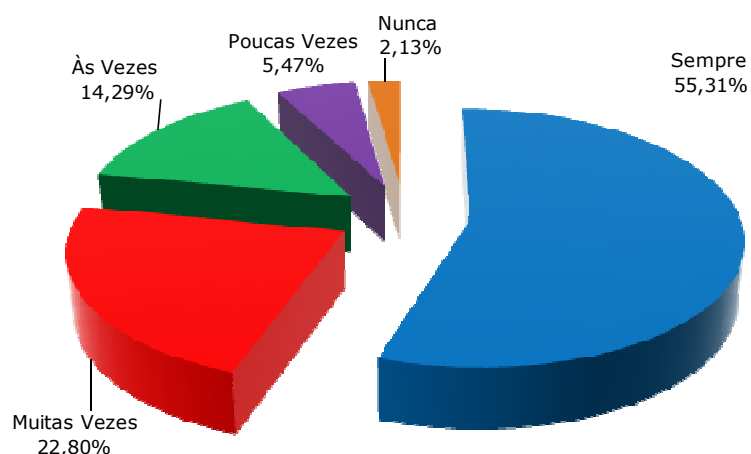


Figura 7.20 – Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à disposição do professor para atendimento extraclasse aos alunos.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.20 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à disposição do professor para atendimento extraclasse aos alunos. Verifica-se que 55,31% dos alunos afirmam que o professor sempre esteve disponível para atendimento extraclasse aos alunos, sendo que 14,29% dos alunos afirmam que o professor esteve disponível às vezes. Além disso, 2,13% dos alunos afirmam que nunca houve disponibilidade do professor para atendimento extraclasse aos alunos.

Tabela 7.21 – Quantidade e percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à contribuição positivamente para a formação dos alunos em relação à postura profissional do professor.

Postura profissional	Quantidade	Percentual
Sempre	214	65,25
Muitas vezes	74	22,56
Às vezes	27	8,23
Poucas vezes	8	2,44
Nunca	5	1,52
<b>TOTAL</b>	<b>328</b>	<b>100</b>

Nota: 1 aluno não respondeu a pergunta.

Fonte: Pesquisa de campo.

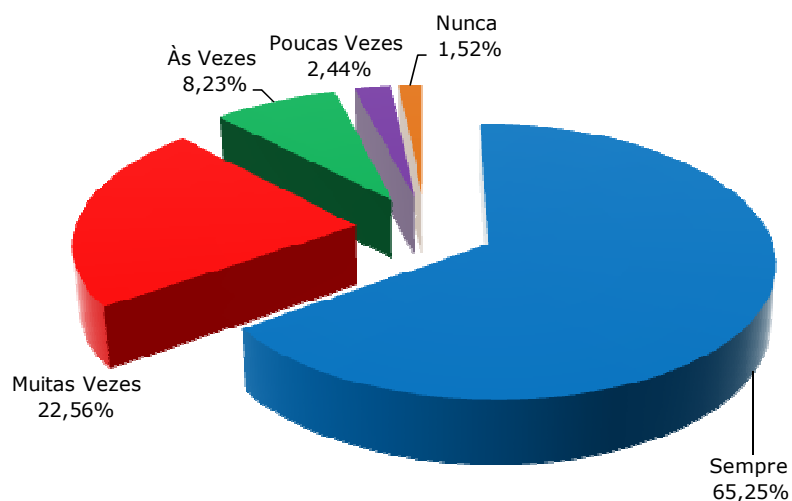


Figura 7.21– Percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à contribuição positiva para a formação dos alunos em relação à postura profissional do professor.

Fonte: Pesquisa de campo.

A Tabela 7.21 apresenta a quantidade e o percentual de alunos participantes da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à contribuição positiva para a formação dos alunos em relação à postura profissional do professor. Por postura profissional entende-se uma conduta exemplar baseada em respeito. Observa-se que a maioria dos alunos afirma que a postura profissional do professor sempre contribuiu positivamente para a formação dos alunos, seguidos de 22,56% dos alunos que acreditam que a postura profissional do professor contribuiu muitas vezes positivamente. Observa-se ainda que 1,52% dos alunos afirmam que a postura profissional do professor nunca contribuiu positivamente para a formação dos alunos.

## 7.1 ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA APLICADA AOS PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO DOCENTE DA FACULDADE DO PARÁ, NO 2º SEMESTRE DE 2008

Nesta segunda análise são cruzadas as respostas dos alunos (Avaliação Institucional docente, Apêndice 2) com a autoavaliação do professor (Apêndice 1). Sendo assim, a Tabela 7.22 apresenta os resultados dos testes de verificação da dependência das variáveis em estudo da Avaliação Docente do curso de Administração da Faculdade do Pará, confrontando os resultados da Avaliação Institucional Docente e a auto-avaliação feita pelo professor. Desta forma os resultados podem ser cruzados e consequentemente encontradas as divergências e similaridades (associações e dissociações) entre o padrão de respostas dos dois grupos no 2º Semestre de 2008, a partir do valor do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), número de linhas e colunas e critério  $\beta$ ,

Inicialmente, realizou-se o teste qui-quadrado e o cálculo do critério  $\beta$  para verificar a dependência entre as variáveis, condições necessárias para a aplicação da técnica Análise de Correspondência. Os resultados desses testes estão apresentados na Tabela 7.22, sendo que as variáveis testadas e consideradas independentes não foram apresentadas, o que determinou que as outras 15 perguntas realizadas gerassem resultados que não são conclusivos para uma correta tomada de decisão pelo gestor, portanto, não foram consideradas na pesquisa.

Na tabela 7.22 estão os resultados das seis perguntas que tiveram suas variáveis consideradas dependentes, isto é  $\beta > 3$ , e passíveis de conclusões por parte dos gestores da IES e por conseguinte podem gerar informações importantes sobre o desempenho docente.

Tabela 7.22 – Resultado do Teste para verificar a dependência das variáveis em estudo da avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, a partir do valor do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), número de linhas e colunas e critério  $\beta$ .

Variáveis (Respostas)	$\chi^2$	Linhas	Colunas	Critério $\beta$
Questão 2 (Aluno e Professor)	30,60	2	2	29,60
Questão 10 (Aluno e Professor)	9,17	2	3	5,07
Questão 14 (Aluno e Professor)	19,72	3	5	4,14
Questão 15 (Aluno e Professor)	13,93	2	5	4,97
Questão 16 (Aluno e Professor)	12,54	2	4	5,51
Questão 17 (Aluno e Professor)	18,28	2	5	7,14

Fonte: Pesquisa de campo.

### 7.1.1 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o desenvolvimento da disciplina foi comprometido por faltas ou atrasos do professor (Questão 2)

A análise das relações entre as categorias das respostas dos alunos e dos professores é realizada a partir do cálculo dos resíduos, que são apresentados na Tabela 7.23. Os valores destacados (negrito) na tabela apresentam nível de confiança maior ou igual a 70% para efeito de relação estatística. Portanto, a partir da Tabela 7.23, pode-se verificar que, quando os alunos respondem “Sim”, isto é, o desenvolvimento da disciplina foi comprometido por faltas ou atrasos do professor, os professores também respondem “Sim”, com probabilidade de 100%.

Dessa forma houve uma convergência de opiniões entre alunos e professores, mostrando claramente a consciência dos professores sobre as consequências das faltas para o comprometimento da disciplina.

Tabela 7.23 – Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o desenvolvimento da disciplina foi comprometido por faltas ou atrasos do professor (questão 2), na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008.

Resposta do Professor	Resposta do Aluno	
	Não	Sim
Não	0,99 (67,96%)	-2,70 (0,00%)
Sim	-1,63 (0,00%)	4,43 (100,00%)

Fonte: Pesquisa de campo.

### 7.1.2 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados se a postura do professor é ética (Questão 10)

A análise das relações entre as categorias das respostas dos alunos e dos professores é realizada a partir do cálculo dos resíduos, que são apresentados na Tabela 7.24. Os valores destacados (negrito) na tabela apresentam nível de confiança maior ou igual a 70% para efeito de relação estatística. Portanto, a partir da Tabela 7.24 pode-se verificar que, com probabilidade

de 89,29%, quando os alunos respondem “Às Vezes”, os professores respondem que “Sim”, havendo desta forma uma pequena discordância entre as respostas de alunos e professores.

Cunha (1989) explica que a relação de professores e alunos se direciona ao entusiasmo, exigências, princípios e valores, e que sua complexidade limita a compreensão de seu comportamento. É compreensível ainda que relativo a esta pergunta, os alunos não tenham o real entendimento sobre o conceito de ética, mesmo tendo sido explicado aos mesmos quando do preenchimento do instrumento avaliativo.

Tabela 7.24 – Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às respostas dos alunos e professores, quando questionados se a postura do professor é ética (questão 10), na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008.

Resposta do Professor	Opinião do Aluno		
	Às Vezes	Não	Sim
Sim	1,61 <b>(89,29%)</b>	0,17 (13,86%)	-0,57 (0,00%)
Às Vezes	-2,34 (0,00%)	-0,25 (0,00%)	0,83 (59,27%)

Fonte: Pesquisa de campo.

### 7.1.3 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o professor é pontual (Questão 14)

A figura 7.22 apresenta a saída resultante da aplicação da técnica estatística multivariada Análise Correspondência às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o professor é pontual (Questão 14), no estudo da Avaliação Docente da Faculdade do Pará, no 2º Semestre de 2008. A análise das relações entre as categorias das respostas dos alunos e as dos professores é realizada a partir do cálculo dos resíduos, que são apresentados na Tabela 7.25. Os valores destacados (negrito) na tabela apresentam nível de confiança maior ou igual a 70% para efeito de relação estatística. Portanto, a partir da figura 7.22 e Tabela 7.25 pode-se verificar que professores que responderam “Muitas Vezes” e “Sempre” são pontuais; seus alunos também responderam que estes são “Muitas Vezes” e “Sempre” pontuais, com probabilidade de 79,29% e 84,04%, respectivamente. Porém, quando os alunos responderam que seus professores “Nunca” são pontuais, os professores responderam que “Sempre” são pontuais com 85,63% de probabilidade.

Além disso, quando professores responderam que “Muitas Vezes” são pontuais, seus alunos responderam que “Às Vezes” são pontuais, com probabilidade de 85,56%. Finalmente, alguns professores responderam que “Às Vezes” são pontuais, porém seus alunos acham que estes são “Sempre” pontuais com probabilidade de 72,22%. Sendo assim pode-se caracterizá-lo como um caso atípico.

No entanto o foco de análise deve ser direcionado ao grupo de professores que responderam serem sempre pontuais, gerando uma visão extremamente antagônica de seus alunos, já que estes indicaram que os professores nunca são pontuais. Apesar do baixo nível de absenteísmo, a pontualidade acaba sendo um aspecto merecedor de análise aprofundada, uma vez que os professores são remunerados por hora aula, porém alguns acabam terminando a aula antes do tempo determinado ou chegando atrasados, gerando conflitos com alunos cada vez mais exigentes de seus direitos sobre a prestação dos serviços educacionais.

Os outros dois casos tiveram uma pequena margem de discordância, mas que não geram fortes evidências para a gestão.

Tabela 7.25 – Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o professor é pontual (questão 14), na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008.

Resposta do Professor	Opinião do Aluno				
	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Às Vezes	-0,42 (0,00%)	0,15 (11,76%)	-1,65 (0,00%)	-0,32 (0,00%)	1,09 (72,22%)
Muitas Vezes	-1,04 (0,00%)	0,67 (49,91%)	1,46 (85,56%)	1,26 (79,29%)	-1,59 (0,00%)
Sempre	1,46 (85,63%)	-0,89 (0,00%)	-0,97 (0,00%)	-1,37 (0,00%)	1,41 (84,04%)

Fonte: Pesquisa de campo.

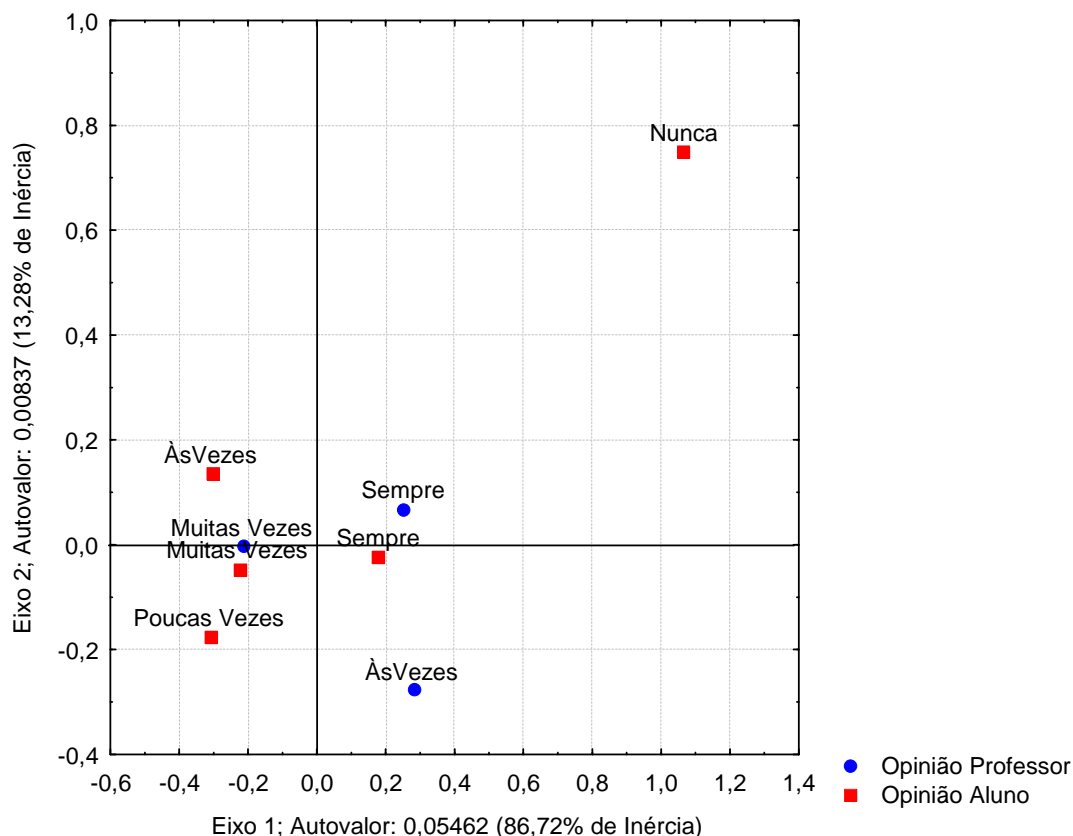


Figura 7.22 – Mapa perceptual da aplicação da análise de correspondência às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o professor é pontual (questão 14), na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008.

Fonte: Pesquisa de campo.

#### 7.1.4 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o conteúdo e a metodologia adotados pelo professor são adequados e atuais (Questão 15)

A análise das relações entre as categorias das respostas dos alunos e dos professores é realizada a partir do cálculo dos resíduos, que são apresentados na Tabela 7.26. Os valores destacados (negrito) na tabela apresentam nível de confiança maior ou igual a 70% para efeito de relação estatística. Portanto, a partir da Tabela 36 pode-se verificar, com probabilidade de 95,79% que, quando os alunos respondem “Nunca”, os professores respondem “Muitas Vezes”, havendo desta forma uma grande discordância entre as respostas dos alunos e professores.



Sobre a importância da metodologia desenvolvida pelo professor universitário em sala de aula, Zabalza (2004) coloca que o exercício da profissão de docente universitário requer uma sólida formação, não apenas o conhecimento dos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas ressalta, também, a necessidade dos aspectos correspondentes a sua didática, e fica demonstrado que estes fatores são realmente fatores de qualidade da universidade.

O resultado também versa sobre a falta de preparação pedagógica por parte de alguns professores administradores, que desconhecem metodologias alternativas de ensino para dinamizar as aulas, daí a necessidade de uma formação continuada desses professores e ações concretas do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Faculdade, visando capacitar e propor novos métodos de ensino visando minimizar esses problemas.

Além disso, quando os professores responderam que “Muitas Vezes” e “Sempre” o conteúdo e a metodologia adotados são adequados e atuais, seus alunos também responderam “Muitas Vezes” e “Sempre”, com probabilidades de 72,47% e 74,48, respectivamente.

Tabela 7.26 – Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às variáveis opiniões do professor e do aluno, quando questionados se o conteúdo e a metodologia adotados pelo professor são adequados e atuais, na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008.

Resposta do Professor	Opinião do Aluno				
	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Muitas Vezes	2,03 <b>(95,79%)</b>	0,92 (64,45%)	0,39 (30,39%)	1,09 <b>(72,47%)</b>	-1,35 (0,00%)
Sempre	-1,71 (0,00%)	-0,78 (0,00%)	-0,33 (0,00%)	-0,92 (0,00%)	1,14 <b>(74,48%)</b>

Fonte: Pesquisa de Campo.

### 7.1.5 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados em que medida o professor cumpre a programação prevista (Questão 16)

A análise das relações entre as categorias das respostas dos alunos e dos professores é realizada a partir do cálculo dos resíduos, que são apresentados na Tabela 7.27. Os valores destacados (negrito) na tabela apresentam nível de confiança maior ou igual a 70% para efeito de relação estatística. Portanto, a partir da Tabela 7.27 pode-se verificar que, quando os professores respondem que “Muitas Vezes” e “Sempre” cumprem a programação prevista, seus alunos também respondem que estes cumprem a programação prevista “Muitas Vezes” e

“Sempre”, com probabilidade de 88,05% e 80,26%, respectivamente. Porém, quando os alunos responderam que seus professores “Às Vezes” cumprem a programação prevista, os professores responderam que cumprem “Muitas Vezes”, com probabilidade de 79,16%.

A respeito desta relação (Professor, Aluno e Programa), Masetto (1998) defende uma tríade educacional, em que a somatória desses três elementos constituintes e indispensáveis à construção do processo educacional, consiste em uma interação sistêmica entre eles. Quais sejam: as expectativas do professor somatizadas ao seu conteúdo (programa) servem de base e alicerce ao objetivo final, que consiste na modificação e interpretação do aluno que neste contexto representa de forma significativa o elemento transformador e multiplicador futuramente.

Tabela 7.27 – Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às variáveis opiniões do professor e do aluno, quando questionados à medida que o professor cumpre a programação prevista, na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008.

Resposta do Professor	Opinião do Aluno			
	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Muitas Vezes	-0,89	1,26	1,56	-1,38
	(0,00%)	<b>(79,16%)</b>	<b>(88,05%)</b>	(0,00%)
Sempre	0,83	-1,17	-1,45	1,29
	(59,32%)	(0,00%)	(0,00%)	<b>(80,26%)</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

#### 7.1.6 Aplicação da AC às respostas dos alunos e professores, quando questionados se o professor manteve bom relacionamento com os alunos (Questão 17)

A análise das relações entre as categorias das respostas dos alunos e dos professores é realizada a partir do cálculo dos resíduos, que são apresentados na Tabela 7.28. Os valores destacados (negrito) na tabela apresentam nível de confiança maior ou igual a 70% para efeito de relação estatística. Portanto, a partir da Tabela 7.28, pode-se verificar que, quando os professores respondem que “Muitas Vezes” mantiveram bom relacionamento com alunos, os mesmos afirmam que o professor manteve “Poucas Vezes”, “Às Vezes” e “Muitas Vezes” com probabilidade de 81,43%, 78,92% e 89,40%, respectivamente.

Verifica-se, ainda que, quando os alunos respondem que o professor “Sempre” manteve bom relacionamento com os alunos, os professores também afirmam que “Sempre” tiveram bom relacionamento com o aluno, com probabilidade de 84,35%.

Sobre a manutenção desse bom relacionamento, Abreu e Masetto (1990) indicam que a relação entre o professor e o aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor; da relação empática com seus alunos; de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir no nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

Tabela 7.28 – Resíduos e nível de confiança resultantes da análise de correspondência às variáveis opiniões do professor e do aluno, quando questionados se o professor manteve bom relacionamento com os alunos, na avaliação docente da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008.

Resposta do Professor	Opinião do Aluno				
	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Muitas Vezes	-0,75 (0,00%)	1,32 <b>(81,43%)</b>	1,25 <b>(78,92%)</b>	1,62 <b>(89,40%)</b>	-1,26 (0,00%)
Sempre	0,84 (59,86%)	-1,49 (0,00%)	-1,41 (0,00%)	-1,82 (0,00%)	1,42 <b>(84,35%)</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

## 8 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

As transformações e evoluções vivenciadas pelo processo de avaliação institucional do Ensino Superior Brasileiro nos últimos anos convergem para uma realidade de gestão mais profissionalizada, com metas e parâmetros de qualidade que objetivam uma maior regulação das atividades desempenhadas principalmente pelas instituições privadas. É fato que unicamente a mensuração dos dados exigidos pelos órgãos reguladores não são suficientes para o desenvolvimento dessas IES.

São necessárias ferramentas que facilitem e identifiquem o núcleo dos problemas organizacionais e que sejam feitas, depois de diagnosticadas, ações corretivas e acompanhamento dos processos. O caminho sem volta imposto pela competição e crescimento do mercado de educação tem adequado e estimulado melhorias significativas e tornado qualidade a referência a ser seguida por alunos, professores e instituições.

As análises realizadas pelo modelo de Avaliação Institucional docente do curso de Administração da Faculdade do Pará, quando confrontadas com a auto-avaliação do professor Administrador, demonstraram a possibilidade de análise estatística multivariada de correspondência em 6 das 21 perguntas realizadas, como explicado anteriormente nas outras 15 perguntas não conclusivas para a possibilidade de tomada de decisão por parte da gestão do curso. As questões passíveis da AC acabam fornecendo informações tanto das divergências, quanto das similaridades das respostas dos professores e alunos.

As perguntas, passíveis de análises e que logo geraram informações importantes para a gestão do curso de Administração, levaram em consideração se:

- o desenvolvimento da disciplina foi comprometido por faltas ou atrasos do professor (Questão 2),
- a postura do professor é ética (Questão 10),
- o professor é pontual (Questão 14),
- o conteúdo e a metodologia adotados pelo professor são adequados e atuais (Questão 15),
- em que medida o professor cumpre a programação prevista (Questão 16), e
- o professor manteve bom relacionamento com os alunos (Questão 17),

Após a aplicação do teste do qui-quadrado, as seis perguntas dos questionários respondidas pelos alunos e professores se mostraram conclusivas para serem usadas como fonte de informações pelos gestores.

Estes resultados denotam a necessidade de sintonia entre os professores e alunos, possibilitando a identificação dos principais gargalos dentro do curso de Administração e servindo de base para as tomadas de decisão. É interessante observar que aspectos como o absenteísmo abordado na segunda questão, tradicional problema organizacional, aparecem nos resultados como foco de concordância com os professores, já que, na visão dos alunos faltas comprometem significativamente o aprendizado, o que também é colocado pela autoavaliação do professor ao afirmar que as faltas comprometem o conteúdo ministrado em uma probabilidade de 100%.

Quanto à pontualidade, o resultado se mostrou discordante, embora o professor tenha consciência das faltas. Os atrasos são uma constante na realidade de qualquer curso, a despeito da preocupação da coordenação do curso em criar uma cultura de pontualidade, não só dos professores, mas também dos alunos

É importante ressaltar que a Análise de Correspondência visualiza em seus gráficos as respostas dos professores em cruzamento com seus grupos de alunos, possibilitando uma análise individualizada de cada professor e expondo de forma direta as respostas similares e discordantes, proporcionando a possibilidade da ação corretiva no foco do problema e, ao mesmo tempo, a identificação das boas práticas que podem servir de referência para os demais.

Tais considerações nos fornecem o entendimento do aspecto macro do sistema de ensino, no que tange ao relacionamento de aprendizado entre professor e aluno, evidenciando a necessidade de se criar um entendimento desses dois atores no contexto do ensino superior. As relações cultivadas devem sim ser consideradas alicerces para o fortalecimento da dinâmica do que é considerado aprendizado e do que pode ser considerado ensino, à medida que são aspectos indissociáveis de um objetivo comum.

Outro ponto importante do diagnóstico se refere ao conteúdo e a metodologia, pois atualmente os alunos acompanham o andamento do conteúdo e opinam sobre a metodologia do professor (Questão 15). Ao considerarmos todos os dados em conjunto com as críticas dirigidas à falta de didática dos Administradores docentes universitários, como apresentados em diversos estudos, (MASETTO, 1998; CASTANHO, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; entre outros). Na pesquisa realizada a maioria dos professores (80%) apontou que recebeu preparo formal para exercer o magistério, além de já terem experiência comprovada no ensino superior por mais de seis anos, correspondendo praticamente à metade dos professores pesquisados.

A necessidade de uma formação continuada e de um maior auxílio do Núcleo de Apoio Psicopedagógico pode beneficiar professores, ao longo do semestre, por meio de reuniões ou até mesmo de oficinas de reciclagem metodológicas.

Pode-se também observar que o relacionamento entre professores e alunos ainda é palco de discordâncias e conflitos, uma vez que os resultados mostram em alguns casos uma falta de sincronismo nas respostas dos respondentes. Por outro lado não é tão acentuado o desvio do padrão de respostas dos professores e alunos quanto à postura ética, o que poderia ser interpretado de diversas maneiras. É relevante informar que, mesmo desvirtuando o conceito da palavra “ética”, os alunos consideram a postura ética como respeito que o professor tem para com seus discentes, muitas vezes associada a uma postura formal e justa dentro da sala de aula.

Silva e Pitaluga (2009, p. 12) colocam que o “ensino superior, hoje aponta cada vez mais para a necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até vir a se constituir numa exigência do sistema de ensino”, por conseguinte, o trabalho a ser realizado pelo professor Administrador sofre também alterações.

É preciso esclarecer que somente a utilização da avaliação institucional docente como ferramenta de medição para tomada de decisão não possibilita uma veracidade com os dados apresentados. A pesquisa ainda revela que a opinião do aluno apenas, se não confrontada com a auto-avaliação do professor, acaba por maquiar alguns aspectos relevantes como visto na estrutura da pesquisa.

Mesmo que a questão tenha apresentado um resultado aparentemente favorável e incontestável, quando este é submetido à Análise de Correspondência pode-se estratificar e aprofundar sua interpretação, como visto no exemplo, na segunda questão que aborda o comprometimento da disciplina por atrasos ou faltas. Apesar de a maioria dos alunos terem dito que não houve comprometimento, as divergências estavam justamente num pequeno percentual, uma vez que os próprios professores foram réus ao confirmarem que houve sim prejuízo no andamento da disciplina.

Parte-se aí do pressuposto que o tendenciosismo das respostas dos alunos pode ocorrer por múltiplas possibilidades seja por não querer prejudicar o professor e se eximir da responsabilidade de avaliar, seja pela influência exercida pelos demais colegas, tanto para favorecimento quanto para prejudicar ou até mesmo medo de reposição do conteúdo em calendário especial, além de outras motivações que entram no campo da subjetividade.

A eficácia da avaliação institucional docente depende, portanto, da seriedade com que as informações coletadas pelo resultado da pesquisa serão utilizadas e principalmente

interpretadas, levando em consideração algumas variáveis, que não são contempladas de forma quantitativa, mas devem ser de conhecimento dos gestores.

Não se pode descartar o histórico do professor dentro da instituição e se deve considerar dentro da excepcionalidade eventuais problemas que podem ter contribuído para que a avaliação docente tenha sido insatisfatória. O gestor acadêmico antes de tudo é um gestor de pessoas, e esta característica irá refletir em seu posicionamento diante de resultados que comprometam o curso em questão. Perceber o desempenho do professor em determinada disciplina ou a aderência de sua formação acadêmica e profissional para determinados conteúdos, são ações que previnem desgastes desnecessários dentro de sala e que geram maior confiança ao docente e consequentemente melhoram o desempenho tanto do discente quanto do docente.

É fato que, na maior parte das vezes, os professores acabam aceitando disciplinas que fogem de suas competências como forma de garantir a carga horária do semestre, porém cabe ao gestor o uso do bom senso para planejar a correta alocação do docente, uma vez que isto repercute diretamente na avaliação.

Pachane e Perreira (2004, p. 10) contribuem com esta nova perspectiva docente ao concluir que o trabalho a ser realizado pelo professor também sofre alterações, “apresentando aspectos que influenciam a ampliação do consenso quanto à importância da formação pedagógica do professor universitário, para melhoria da qualidade de ensino” justificando a necessidade de uma formação mais efetiva, a partir da expansão do ensino superior; diversificação do sistema de ensino; mudança no perfil do aluno ingressante no ensino superior; mudanças no paradigma científico e tecnológico; emergência de um novo perfil de professor universitário, refletindo na exigência de sua formação pedagógica e consequentemente na baixa correlação entre a formação atual em cursos de pós-graduação e a melhoria da qualificação do professor para docência no ensino superior.

Esta pesquisa buscou principalmente demonstrar como a avaliação institucional docente pode ser uma efetiva fonte de informações à gestão universitária e ainda podendo ser utilizada sem um caráter de *ranking*, o que frequentemente já vem acontecendo, muitas vezes, por desconhecimento de outras formas de interpretação dos resultados, já que se torna muito mais simples a atribuição de pontos relacionados à escala das perguntas. A compreensão sistêmica dos resultados auxilia na identificação do foco dos problemas e ainda mostra como as boas práticas estão sendo vistas.

A falta de ações corretivas, após as coletas dos resultados da avaliação, possibilita a criação de uma avaliação com exclusivo caráter punitivo, considerando ainda que os

professores e alunos em sua maioria não conhecem seus resultados, sendo o documento analisado com aspectos de “lista negra”. É fundamental que se socializem os resultados com os participantes e que se criem alternativas para reflexão dos envolvidos, dando opções para que melhorem seu desempenho ao mesmo tempo em que possam compreender os resultados coletados, já que a visão de preparação para a docência no ensino superior é vista como algo desnecessário e que vem se constituindo historicamente, em que os critérios de avaliação docente têm se concentrado unicamente na produtividade acadêmica.

A tentativa de promover a valorização da atividade docente e do ensino de graduação em Administração e, conseqüentemente, da formação pedagógica do professor universitário necessita passar pela mudança da cultura avaliativa acadêmica que atribui valores díspares a cada uma das atividades constituintes do fazer universitário.

Atualmente, o ensino superior ocupa lugar de destaque no cenário político-econômico-social. A semente ideologizante do Brasil República que, nesse nível de ensino, assegura o progresso tanto na esfera governamental como na pessoal, atinge seu ápice. Um papel que na verdade não depende somente dos que “fazem o ensino” (professores, técnicos, comunidade civil, etc.), mas de órgãos nacionais e internacionais, um emaranhado de agentes sociais, interesses, perspectivas, forças antagônicas em busca de progresso, continuidade e melhorias.

Indagações sobre como a qualidade do ensino irá se manifestar nas IES? Como as avaliações institucionais irão ser utilizadas? Como a competição pelo mercado educacional irá modificar o comportamento e a estrutura das IES privadas? Estas perguntas fazem parte do novo cotidiano em que as IES contemporâneas estão envolvidas, e as informações geradas por todo o processo determina que este seja só o começo de muitas transformações que as Instituições de Ensino Superior Brasileiras vivenciarão nos próximos anos.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Ilva Ruas de. Reflexões sobre o ensino superior na formação do estado brasileiro. Sessões temáticas especiais. Montes Claros, Março de 2008.

ABREU, Marli Custódio de; MASETTO, Marcos Tarciso. **A educação como mudança**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBERONI, Francesco; VECA, Salvatore. **O altruísmo e a moral**. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

ALFINITO, Solange. **Educação superior no Brasil**: análise do histórico recente (1994-2003) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.93 p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551).

ALMEIDA JR, Vicente de Paula. Considerações sobre a implementação da política de avaliação da educação superior no Brasil (1995-1996). Revista Avaliação, Campinas. v. 10, n. 2, p. 33-46, , 2005.

AMARAL, Elaine Abrahão. **A avaliação institucional na gestão de desempenho escolar e empresarial e o feedback em rede**: um estudo de caso múltiplo. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, 2007.

ANDERSON, David R; SWEENEY, Dennis J; WILLIAMS, Thomas A. **Estatística aplicada à administração e economia**. 2 ed. São Paulo: ERJ, 2008.

ANDRADE Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Gestão de cursos de administração**: metodologia e diretrizes curriculares. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. *et al.* **Pesquisa nacional sobre o perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador**. Brasília: Conselho Federal de Administração – CFA, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. Rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Luís César Gonçalves. **Organização, sistemas e métodos e as tecnologias de gestão organizacional**: arquitetura organizacional, *benchmarking*, *empowerment*, gestão pela qualidade total, reengenharia; 2 ed. São Paulo:Atlas, 2006.

BAHARY, Carla Patrícia; TOLFO, Suzana Rosa. Mobilização de competências nas atividades profissionais dos egressos de um programa de formação e aperfeiçoamento. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, Jan./Fev. 2007.

BALZAN, Newton César. A auto-avaliação como parte integrante do processo de avaliação institucional. **Pro-Posições**. São Paulo. v. 9, n. 3[27], p. 52-67, 1998.

BARBOSA, Claudia Lopes. **Os professores e a constituição de sua identidade profissional**. (Dissertação de mestrado), UNB. Maio, Brasília, 2007.

BARROS, Manoel Joaquin Fernandes de; PASSOS, Elizete Silva. Remando a favor da maré: racionalidade instrumental no curso de administração de empresas. **Revista O & S**, v. 7, n. 19 set./out. 2000.

BARNEY, J.B, HESTERLY, W.S. **Administração estratégica e vantagem competitiva**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BATEMAN, Thomas; SNELL, Scott A. **Administração**: construindo vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. **Coleção Educação Superior em Debate**, V. 5. Brasília: Inep, 2006.

BEAL, Adriana. **Gestão estratégica da informação**: como transformar a informação e a tecnologia da informação em fatores de crescimento e de alto desempenho nas organizações. São Paulo: Atlas, 2007.

BENNIS, Warren G, O'TOOLE, James. Como a escola da administração perdeu o rumo. **Revista de Administração de Empresas ERA** V. 44, n. 1, 2003.

BENTO, Jorge Olímpio. Formação de mestres e doutores. **Revista Portuguesa Científica de Desportos** v. 8, n. 1, p. 169-183. Porto: Universidade do Porto. 2008.

BERTALANFFY, Ludwig Von. Teoria Geral dos Sistemas. Petrópoli, Vozes, 1973.

BERTERO, Carlos Osmar. A docência em uma universidade em mudança. **Cadernos EBAPE.BR**, v. V, edição especial. Jan., 2007.

BOTH, Ivo José. **Avaliar a universidade é preciso**: agente de modernização administrativa e da educação. In: SOUZA, Eda. B. Machado (org). **Avaliação Institucional**. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CES/CNE nº 1**, de 2 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2005. Diretrizes curriculares dos cursos de administração. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 563**, de 21 de fevereiro de 2006, que institui o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Brasília, MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação da educação superior. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/imprensa/LEGISLACAO\\_SIN.zip](http://www.inep.gov.br/download/imprensa/LEGISLACAO_SIN.zip)> Acesso em: 10/10/2008.

CAPES. **Mestrados em Administração**. Cursos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br>>. Acesso em: 4 mar. 2009.

CARAVANTES, Geraldo R; PANNO, Cláudia C; KLOECKNER, Mônica C. **Administração: princípios e processos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CARDOSO, M.L. **A Avaliação da universidade**: concepções e perspectivas. **Universidade e Sociedade**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 14-24, set. 1991.

CASTANHO, Maria Eugenia Lima e Montes. Professores e Inovações. In: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. São Paulo: Campus, 2003.

COLOSSI, Nelson; CONSENTNO Aldo; QUEIROZ; Etty G. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 49-57, jan./abr., 2001.

COLTRE, Sandra Maria. Reflexões sobre performance dos professores do curso de administração, como facilitador da aprendizagem e qualidade continuada de ensino.. In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul, 2004, Florianópolis. ANAIS DO EVENTO <http://www.inpeau.ufsc.br/ivcoloquio/>, 2004. v. 1. p. 1-10.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Pesquisa Nacional: perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador. 4 edição, 2006.

COSTA, Alberto Pessoa. **O *feedback* processual**: uma ferramenta de controle da navegação em uma aplicação hipermídia educacional. (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, RS, 2007.

COSTA, Francisco José da; MOREIRA, José Antonio; ETHUR, Susana Zeido. O perfil dos professores de pós-graduação em Administração na perspectiva dos alunos. ENANPAD, 2007.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e ideologia do administrador de empresas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

CUNHA JR, Marcus Vinicius Moretti da. **Análise Multidimensional de Dados Categóricos**: a aplicação das análises de correspondências simples e múltiplas em marketing e sua interação com técnicas de análise de dados quantitativos. Porto Alegre: Caderno de Estudo – PPGA/EA/UFRGS, 1997.

CUNHA, Luís Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CRUZ, Tadeu. **Sistemas, métodos e processos**: administrando organizações por meio de processos de negócios. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

DEMING, Edwards W. **Qualidade**: a revolução da administração. Rio de Janeiro: Saraiva, 1990.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional: marco teórico e campo político**. Avaliação- Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior, Campinas, Ano 1, no. 1, p. 15- 24, julho 1996.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, ano 3, no. 4(40), dezembro de 1998.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

D'OLIVEIRA, Marta Hubner. **Analisando a relação professor-aluno: do planejamento à sala de aula**. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

DOURADO, Luiz Fernandez; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L.F. **Políticas e gestão do ensino superior**. São Paulo, Xamã, 2003.

DRUCKER, Peter F. **A nova era da administração**. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

\_\_\_\_\_. **Introdução à administração**. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. O surgimento da nova organização. In: RODRIGUEZ, Martius Vicente Rodriguez y (org). **Gestão de empresas sustentáveis**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DUBRIN, Andrew J. **Princípios de Administração**. 4. ed. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos. 2001

FERREIRA, Marcus Vinicius Anástocles; SERRA, Fernando A. Ribeiro; FERREIRA, Manuel Portugal. **Metodologia participativa no planejamento estratégico institucional de uma instituição de ensino superior comunitária**. Instituto Politécnico de Leira. Working Paper nº 18. Portugal, 2008.

FESTINALLI, Rosane Calgaro. A formação de mestres em Administração. **ENANPAD**, 2005.

FINGER, Almeri Paulo. **Construindo programas acadêmicos com qualidade total**. Florianópolis: IEPES, 1993.

FISHER, Tania. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, out/dez, 1984.

\_\_\_\_\_; DAVEL, Eduardo; VERGARA, Silvia; GHADIRI, Phillip D. Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, set/out, 2007.

FLEURY, Paulo Fernando. O ensino de graduação em administração no Brasil: um estudo de caso. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, out/dez, 1983.

FLORES, Rafael Kruter. **Acerto de contas com a Administração: uma reflexão a partir de Tragtenberg, Motta e Guerreiro Ramos**. Cadernos EBAPE. BR, v.5, nº 4, Dez. 2007.

FRAGA, Valderéz F. A postura do professor e as grandes questões humanas nas práticas educacionais. Cadernos EBAPE.BR, volume V. Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, André Luis Pelicani; RODRIGUES, Sidilene Gonçalves. **A estruturação do processo de auto-avaliação de IES**: uma contribuição para a gestão educacional. XXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção - Ouro Preto, MG, Brasil, 21 a 24 de out de 2003.

FRIGA, Paul N.; BETIS, Richard A.; SULLIVAN, Robert S. Mudanças no ensino de administração: novas estratégias para o século XXI. **Revista de Administração de Empresas**, v. 4, n. 1, 2003.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000, 2ªed.

GIANESI, Irineu G. Nogueira; CORREA, Henrique L. **Administração estratégica de serviços**: operações para satisfação do cliente. São Paulo: Atlas, 1996.

GIANOTTI, Suzana Salvador Cabral. **Avaliação estratégica**: um modelo de avaliação institucional integrada à gestão estratégica de instituições de ensino superior. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, 2004.

GIL, Antônio de Loureiro. **Gestão da qualidade empresarial**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. **Os docentes da educação superior brasileira**. v. 5. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate).

GLOCK, Rosana Soibelmman.; GOLDIM, José Roberto. **Ética profissional é compromisso social**. Mundo Jovem XLI(335): 2-3, Porto Alegre: PUCRS, 2003.

GOMIDES, Renato de Catilho. A intuição na formação acadêmica do administrador. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, 2006.

GRAEML, Alexandre Reis; MORAES, Edmilson Alves de; MESQUITA, Frederico.Scott Bruza; SANCHEZ, Otávio. Fatores determinantes da escolha de cursos de educação continuada. **Anais** do XXIX Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ENANPAD). Curitiba, set. 2004.

GRAEML, Felipe Reis; GRAEML; Alexandre Reis.; GRACIÁ, Verónica Baena. Actividades de innovación docente multidisciplinar: creación y puesta em marcha de empresas. **Anais** do SIMPOI, 2008.

GREENACRE, M.J. **Theory and applications of correspondence analysis**. London: Academic Press, 1984.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A nova ciência das organizações** – uma reconceitualização da riqueza das nações. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

HABÉRMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus, vols I e II, 1987.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, C.K. **Competing for the Future**. Boston: Harvard Business School Press, 1994.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cadastro nacional de docentes da educação superior 2005**. Brasília, 2005. 1: Resumo técnico. Versão preliminar.

\_\_\_\_\_. **Educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília: Educação Superior Brasileira - Pará, 2006.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação superior 2003**. Sinopse Estatística. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação superior 2005**. Sinopse Estatística. Brasília, 2007.



\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior**: Orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições. Brasília. 2004.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. v, 5. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate).

JURAN, Joseph Moses. **Juran na liderança pela qualidade**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

KEINERT, Tania Mezzomo. Os paradigmas da administração pública no Brasil (1900-1992). **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 34, n. 3, p. 41-48. mai/jun. 1994.

KLOTTER, Phillipe. **Administração de marketing**. 10 ed. São Paulo. Prentice Hall, 2000.

KWASNICKA, Eunice Lacava. **Introdução à administração**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LACOMBE, Francisco; HEILBORN, Gilberto. **Administração**: princípios e tendências. São Paulo Saraiva 2003.

LAGARDE; J. **Initiation à l'analyse des données**. Paris: Dunod, 1995.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Qualidade total em serviços**: conceitos, exercícios e casos práticos. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITÃO, S.P.; GESUALDI JR., L.C. Conhecimento, ensino da administração e visão transformadora: uma visão crítica. **Cadernos Ebape. br**, v. 4, n. 2, jun. 2006.

LIMA, Michelle Fernandes. **Os educadores liberais e a edificação da educação nacional no século XX**. Revista HISTEDBR ON-LINE, Campinas, n.31, p.18-30, Setembro, 2008.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. **Revista de Contabilidade e Finanças**. USP, São Paulo, n 37, p 73-84, jan/abril, 2005.

LOVISON, Aida M. Preparando administradores para o século XXI - um desafio original. **Anais do 16º ENANPAD**, 1992.

MACIEL, Cristiano de Oliveira; SILVA, Antonio João Hocayen da; CASTRO, Marcos de. O ideário de escola na ótica dos docentes: pura subjetividade ou padrões estruturados de cognição nos cursos de administração?. **RAC**, Curitiba, v.12, n 3, p. 659-688, jul/set, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983). In: **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 41, n. 7, julho de 1989.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **As atividades de marketing nas instituições de ensino superior**. Tese (Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 1986.

MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. A questão curricular na auto-avaliação da instituição de educação superior. **Anais**. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, set. 2008.

MASETTO, Marcus Tarciso. (org.). **Docência na universidade**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. v. 1.

MATTAR, Fauze Nagib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução, análise. São Paulo: Atlas, 1994, v. 1 e 2.

MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informática**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MEGGINSON, Leon C; MOSLEY, Donald C; PIETRI JR., Paul H. **Administração**: conceitos e aplicações. 4 ed. São Paulo: Habra, 1998.

MENDONÇA, J Ricardo C; GUIMARÃES, Flávia Peixoto. Do quadro aos “quadros”: o uso de filmes como recurso didático no ensino de administração. **Cadernos EBAPE**. BR, Número Especial – ago, 2008.

MINTZBERG, Henry; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, abr/mai/jun. 2003.

MONTANA, P.J; CHARNOV, B.H. **Administração**. 5 ed. São Paulo. Saraiva, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. The quality of higher education: isomorphism, diversity and fairness, *Interface \_ Comunic, Saúde, Educ*, v.5, n.9, p.89-102, 2001.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lúcio. **Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário**. v. 5. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate)

MOSCAROLA; Jean. **Enquêtes et Analysis de Données**. Vuibert. Paris, 1991.

MOTTA, Fernando C Prestes. A questão da formação do administrador. In: **Revista de Administração de empresas**. Rio de janeiro. Out./set. 1983

\_\_\_\_\_; VASCONCELOS, Isabella F.Gouveia. **Teoria geral da administração**. São Paulo. Pioneira, 2002.

MOUTINHO, Luis; MEIDAN, Arthur A. Métodos quantitativos em marketing. In: BAKER, Michael J. (org). **Administração de marketing**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

NASCIMENTO, Paulo Tromboni. O sentido objetivo da prática administrativa. In: **Cadernos EBAPE. BR**. v. 6, n. 1, Rio de Janeiro, 2008.

NEHRING, Hannelore; LANA, Rogério Adílson. **Um Levantamento do perfil Sócio-Econômico da população de Brusque em relação à decisão da escolha no ingresso no Ensino Superior**. Agathos (ASSEVIM), v. 002, p. 003, 2006.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? Fórum Educação em Administração. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 3, n. 42, 2003.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. In: **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. Edição especial, 1967-2007.

OGBURN, W. F; NIMKOFF, M. F. Cooperação, competição e conflito. In: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio (org.). **Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. São Paulo, 1972.

OLIVEIRA, Antonia Carlinda Cunha de. **O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais**. Sitientibus. Feira de Santana, n. 32, p 29-42, jan/jun, 2005.

OLIVEIRA, Antonio Gonçalves de; LIMA, José Edmilson de Souza-. Educador: profissão instrumental ou subjetiva? In: **Revista PEC**. Curitiba, v. 3, n. 1, jul. 2002 a jul. 2003.

OLIVEIRA, Fátima Bayma; CRUZ Francisca de Oliveira. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em administração. **Cadernos EBAPE.BR**. v. 5, edição especial, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_; SAUERBRONN, Fernanda. Filgueiras. Trajetória, desafios e tendências no ensino de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. Rio de Janeiro, **Revista de Administração Pública**. Edição especial. 1967-2007.

OLIVEIRA, Djalma P. Rebouças. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas**. 20 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás**. (Tese de Doutorado), São Paulo, 2000.

PACHANE, Gabriela Giusti, PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários**. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Iberoamérica, v. 33, n. 1, p. 1-13, 2004.

PAGÉS, Max ; BONETTI, Michel.; GAULEJAC, Vicente de ; DESCENDRE, Daniel. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 2006.

PALMA, Ivone Rodrigues. **Análise da percepção ambiental como instrumento ao planejamento da educação ambiental** (Dissertação de Mestrado), Porto Alegre, 2005.

PALMER, Adrian. O marketing de serviços. In: BAKER, Michael J. (org.). **Administração de marketing**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

PAMPLONA, Vanessa Mayara Souza. Análise de Correspondência Aplicada ao Estudo de Crimes Contra a Mulher, Registrados na Delegacia Especial da Mulher de Belém - PA, no 1o de Semestre de 2007. (Monografia), Belém, 2007.

PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino de administração: desafios e possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. Edição Especial. Minas Gerais, v. 46, 2006.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. In: **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar, 2009.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T. O fim das escolas de negócios. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Lea Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PROGRAMA de Estudos e Documentação Educação e Sociedade Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.proedes.fe.ufrj.br/arquivo/acordos.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

PROVINCIALI, Vera Lúcia Novaes. *et al.* A graduação em administração sob a ótica discente: um estudo comparativo em instituições de ensino superior de Sergipe. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.19-36, abr/jun, 2005.

PORTELA, Maria Teresa de Jesus Andrade. A Construção do Processo de Tornar-se Professor: um estudo focalizando o Administrador. Teresina: UFPI, 2006 (Dissertação).

PORTER, Michael E. **Competitive strategy**. Free Press, New York, 1980.

QUEIROZ, Carmem Lúcia Asp de. **Educação inclusiva**: implicações para a gestão do ensino superior. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, 2007

RAMOS, Maurivan Guntzel; MORAES, Roque. Avaliação do desempenho de professores numa perspectiva qualitativa: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Ibero Americana de Educação**, Madrid, p. 01-18, 2000.

REAL, Giselle Cristina Martins. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil.** (Tese de doutorado). São Paulo, 2006.

REGO, Armênio. O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade no ensino superior. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74. Portugal, ago, 2001.

REIS, Germano Glufke. **Avaliação 360 graus: um instrumento de desenvolvimento gerencial.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RIOS, Monica Piccione Gomes. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n.1, dez-jul. 2005-2006.

RIZZATI, Gerson; RIZZATI JR, Gerson. Organização universitária: Mudanças na Administração e nas funções administrativas. **Anais.** IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. 2004.

RODRIGUES, Francisco de Paula Marques; BARBOSA, Clara Irene Veiga; BLOIS, Maria Dias. O processo de avaliação institucional como multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente 1 parte. In: **Revista Avaliação**, Universidade de Campinas, v. 11, n. 2, p. 151-166, 2006.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002.

SANTOS, Carlos Alberto Alvim de Azeredo. **As marcas midiáticas da educação: a comunicação das instituições de ensino superior privadas, imagens projetadas para a sociedade, para o mercado de trabalho e para alunos.** (tese de doutorado), Rio de Janeiro, 2006.

SCHWARTZMAN, Jacques; SCHWARTZMAN, Simon. O ensino superior privado como setor econômico. In: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 10, n. 37, out./dez, 2002.

———. A revolução silenciosa do ensino superior. In: **O ensino superior em transformação.** In: DURHAM, Eunice; SAMPAIO, Helena (org.). São Paulo: Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Educação Superior: NUPES, 2001.

SCHERKENBACH, William W. **O caminho de Deming para a qualidade e produtividade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1990.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo: Best Seller, 2000.

\_\_\_\_\_. A disciplina da mestria pessoal: a arte do pensamento sistêmico. In: KURTZMAN, Joel (org.). **MBA definitivo: soluções criativas e as melhores idéias das mentes mais brilhantes do mercado**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SERVA, Maurício. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.37, n.2, p.18-30, 1997.

SERVA, Maurício. O fenômeno das organizações substantivas. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo mar/abr. 1993.

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 76, n. 184, p. 549-578, set/dez, 1995.

\_\_\_\_\_. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D; FÁVERO, M.L.A. (org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. v. 1, p. 33-52, São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Alberto Carvalho da. **Alguns problemas do nosso ensino superior**. Estud. av. vol.15 n.42, São Paulo Mai/Ago. 2001.

SILVA, Margarida do Amaral, PITALUGA, Thiago Oliveira. A prática docente no ensino superior: da concepção de universidade aos processos de formação de professores. *Revista Itinerarius Reflectionis* (Universidade Federal de Goiás/CAJ-UFG, v. 1, p. 1-16, 2009.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Autonomia e gestão: as reações dos gestores do setor privado. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**, São Paulo: Xamã, 2000.

SOBRAL, Francisco José Montório. **Os desafios do ensino superior nos institutos federais**. 2004. Disponível em: [www.eafrs.gov.br/secao/.../Palestra%20Rio%20do%20Sul%20II.pdf](http://www.eafrs.gov.br/secao/.../Palestra%20Rio%20do%20Sul%20II.pdf). Acesso em: 27 de junho de 2009.

SOUSA, Clarilza Prado; MARCONDES, Anamérica Prado; ACOSTA, Sandra Ferreira. Auto-Avaliação Institucional: uma discussão em processo. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan/abr, 2008.

SOUZA, César Alexandre de; SZAFIR-GOLDSTEIN, Cláudia. Tecnologia da informação aplicada à gestão empresarial: um modelo para a empresa digital. **Anais**. VI SEMEAD/FEA-USP, mar. 2003.

SOUZA, Eda C. B. Machado de. Avaliação de instituições de ensino superior: o caso do Brasil e de outros países. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. 110 p.

SOUZA, Eduardo Pinheiro. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior do Brasil**. (Dissertação de Mestrado) São Paulo: USP, 2008.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Auto-Avaliação Institucional: Princípios e Metodologia do Grupo Focal. In: BELLO, José Luiz de Paiva. In: **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/avinst01.htm>. Acesso em: 22 mai. 2009.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios da administração científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, R.O. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

TASHIZAWA, Takeshy. Princípios de Produtividade e qualidade aplicados a instituição de educação superior. In: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa e Administração**, 1984-5294 – v. 1, n. 1, p. 33-51, mai. 2009.

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. A economia moral da utilidade. In: **RAP**. Rio de Janeiro, mar/abr, 2002.



TOWNSEND, Patrick L.; GEBHARDET, Joan E. **Qualidade em ação: 93 lições de liderança e avaliação**. São Paulo: Markon Brooks, 1993.

TRAGTENBERG, Maurício. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo Gráfica Editora, 1979.

TRIGUEIRO, Dumerval. **Ensaaios sobre educação e universidade**. Brasília: INEP, 2006.

VALÉRIO, Rosângela Norvila; SANTOS, Ricardo dos; VERDINELLI, Miguel Angel. Avaliação Institucional Interna: relação entre docentes e discentes.IV Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul, Dez, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. V. 5. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate).

WARREN, Bennis; O'TOOLE, James. **How businnes schools lost their way**. Harvard Business Schools Review, v. 83, n 5, may, 2005.

WOLINEC, Elisa. **Avaliação institucional: o aluno, o docente e o curso**. Rede MEC, Brasília, 2002. Disponível em <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 27.10.2008.

WOOD JR, Thomas; PAULA, A.P.P. Os fenômenos dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n.1, p.116-129, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: o seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEITHAML, Valarie A.; BITNER, Mary Jo. **Marketing de serviços: a empresa com foco no cliente**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE 1 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

### **QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**

Caro (a) Professor (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre as informações geradas pela Avaliação Institucional Docente dos professores Administradores do curso de Administração da Faculdade do Pará. As suas respostas servirão como base de cruzamento da avaliação institucional docente realizada pelos alunos. Esta pesquisa é parte fundamental do projeto de pesquisa que estou desenvolvendo como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Gestão Empresarial pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Por favor, responda às questões e lembre-se, por se tratar de pesquisa acadêmica será preservado o sigilo das informações obtidas e o anonimato dos professores. Estou à disposição para eventuais dúvidas que possam surgir.

Atenciosamente,

KAHLIL JEZINI VIANNA

## APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO N°: \_\_\_\_\_

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

DATA DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2008

DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO:

1) **FAIXA ETÁRIA: IDADE EM ANOS:** \_\_\_\_\_

( ) 18 — 28 anos ( ) 28 — 38 anos ( ) 38 — 48 anos ( ) 48 — 58 anos ( ) 58 — 68 anos  
( ) 68 anos ou mais

2) **GÊNERO:** ( ) Masculino ( ) Feminino

3) **RAÇA:** ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Amarelo ( ) Índio ( ) Negro

4) **ESTADO CIVIL:** ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Divorciado ( ) Viúvo ( ) NS ( ) Outro \_\_\_\_\_

5) **RESIDÊNCIA ONDE MORA É:** ( ) Própria-quitada ( ) Própria-financiada ( ) Cedida ( ) Alugada ( ) Herdada ( ) Outro \_\_\_\_\_

6) **TIPO DE CONSTRUÇÃO:** ( ) Alvenaria ( ) Madeira ( ) Casa de Barro ( ) Mista ( ) Outro \_\_\_\_\_

7) **TIPO DE ÁGUA:** ( ) Encanada ( ) Poço Artesiano ( ) Poço Escavado ( ) Rio/igarapé ( ) Outro \_\_\_\_\_

8) **QUANTOS CÔMODOS?** Quantidade: \_\_\_\_\_

9) **BANHEIRO:** ( ) Dentro ( ) Fora ( ) Não tem

10) **QUANTAS PESSOAS MORAM NESTA RESIDÊNCIA?** Quantidade \_\_\_\_\_

11) **RENDA FAMILIAR:** ( ) Até 1 SM ( ) 1 — 2 SM ( ) 2 — 3 SM ( ) 3 — 5 SM ( ) 5 — 10 SM ( ) 10 — 20 SM ( ) > 20 SM Sem rendimento ( ) Sem declaração (SALÁRIO MÍNIMO: R\$415,00)

ESCOLARIDADE DO

ENTREVISTADO:

12) **ESCOLARIDADE:**

12.1) **GRADUAÇÃO:**

12.1.1) **CURSO:** \_\_\_\_\_

12.1.2) **TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE CURSOU:** ( ) Pública ( ) Privada

12.1.3) **ANO DE CONCLUSÃO:** \_\_\_\_\_

12.2) **ESPECIALIZAÇÃO:**

12.2.1) **SITUAÇÃO:** ( ) Não Cursou ( ) Cursando ( ) Concluída

12.2.2) **CURSO:** \_\_\_\_\_

12.2.3) **TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE CURSA OU CURSOU:** ( ) Pública ( ) Privada

12.2.4) **ANO DE CONCLUSÃO (OU DE PREVISÃO DE CONCLUSÃO):** \_\_\_\_\_

12.3) **MESTRADO:**

12.3.1) **SITUAÇÃO:** ( ) Não Cursou ( ) Cursando ( ) Concluído

12.3.2) **CURSO:** \_\_\_\_\_

12.3.3) **TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE CURSA OU CURSOU:** ( ) Pública ( ) Privada

12.3.4) **ANO DE CONCLUSÃO (OU DE PREVISÃO DE CONCLUSÃO):** \_\_\_\_\_

12.4) **DOUTORADO:**

12.4.1) **SITUAÇÃO:** ( ) Não Cursou ( ) Cursando ( ) Concluído

12.4.2) **CURSO:** \_\_\_\_\_

12.4.3) **TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE CURSA OU CURSOU:** ( ) Pública ( ) Privada

12.4.4) **ANO DE CONCLUSÃO (OU DE PREVISÃO DE CONCLUSÃO):** \_\_\_\_\_

12.5) **PÓS-DOCTORADO:**

12.5.1) **SITUAÇÃO:** ( ) Não Cursou ( ) Cursando ( ) Concluído

12.5.2) **CURSO:** \_\_\_\_\_

12.5.3) **TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE CURSA OU CURSOU:** ( ) Pública ( ) Privada

12.5.4) **ANO DE CONCLUSÃO (OU DE PREVISÃO DE CONCLUSÃO):** \_\_\_\_\_

DADOS PROFISSIONAIS DO

ENTREVISTADO – PARTE I

**13) TEMPO EM MAGISTÉRIO:**

**13.1) TEMPO TOTAL:**( ☐ )Menos de 1 Ano ( ☐ )de 1 a 5 Anos ( ☐ ) 6 a 10 anos ( ☐ )de 11 a 15 Anos ( ☐ ) 16 a 20 Anos ( ☐ )Mais de 20 Anos

**13.2) NO ENSINO SUPERIOR:**( ☐ )Menos de 1 Ano ( ☐ )de 1 a 5 Anos ( ☐ ) 6 a 10 Anos ( ☐ )de 11 a 15 Anos ( ☐ ) 16 a 20 anos ( ☐ )Mais de 20 Anos

**14) RECEBEU ALGUM PREPARO FORMAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO:**

( ☐ )Sim ( ☐ )Não

**15) ATUALMENTE EXERCE OUTRA FUNÇÃO ALÉM DE PROFESSOR:** ( ☐ )Sim ( ☐ )Não

**15.1) SE SIM, QUAL:**\_\_\_\_\_

**15.2) EM QUE INSTITUIÇÃO:**\_\_\_\_\_

**15.3) HÁ QUANTO TEMPO:**\_\_\_\_\_Anos \_\_\_\_\_Meses

**16) EXERCEU OUTRA FUNÇÃO ANTES DE LECIONAR:** ( ☐ )Sim ( ☐ )Não

**16.1) SE SIM, QUAL:**\_\_\_\_\_

**16.2) EM QUE INSTITUIÇÃO:**\_\_\_\_\_

**16.3) POR QUANTO TEMPO:**\_\_\_\_\_Anos \_\_\_\_\_Meses

**17) NESTE SEMESTRE EM QUANTAS INSTITUIÇÕES LECIONA:** ( ☐ )Uma ( ☐ )Duas ( ☐ )Três ( ☐ )Mais de Três

**18) TIPOS DE INSTITUIÇÕES QUE LECIONA NESTE SEMESTRE:**

( ☐ )Pública Municipal ( ☐ )Pública Estadual ( ☐ )Pública Federal ( ☐ )Privada

**19) NESTE SEMESTRE VOCÊ LECIONA EM ALGUM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** ( ☐ )Sim ( ☐ )Não

**19.1) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO (ESPECIALIZAÇÃO):** ( ☐ )Sim ( ☐ )Não

**19.1.1) SE SIM, QUAL (1º PPG):**\_\_\_\_\_

**19.1.2) EM QUE INSTITUIÇÃO(1º**

**PPG):**\_\_\_\_\_

**19.1.3) SE SIM, QUAL (2º**

**PPG):**\_\_\_\_\_

**19.1.4) EM QUE INSTITUIÇÃO (2º**

**PPG):**\_\_\_\_\_

**19.2) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO (MESTRADO):** ( ☐ )Sim ( ☐ )Não

**19.2.1) SE SIM, QUAL (1º**

**PG):**\_\_\_\_\_

**19.2.2) EM QUE INSTITUIÇÃO(1º**

**PPG):**\_\_\_\_\_

**19.2.2) SE SIM, QUAL (2º**

**PPG):**\_\_\_\_\_

**19.2.3) EM QUE INSTITUIÇÃO (2º**

**PPG):**\_\_\_\_\_

**19.3) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO (DOUTORADO):** ( ☐ )Sim ( ☐ )Não

**19.3.1) SE SIM, QUAL (1º**

**PPG):**\_\_\_\_\_

**19.3.2) EM QUE INSTITUIÇÃO(1º**

**PPG):**\_\_\_\_\_

**19.3.2) SE SIM, QUAL (2º**

**PPG):**\_\_\_\_\_

**19.3.3) EM QUE INSTITUIÇÃO (2º**

**PPG):**\_\_\_\_\_

**20) JÁ EXERCEU MAGISTÉRIO EM:**

( ☐ )Ensino Infantil ( ☐ )Ensino Fundamental ( ☐ )Ensino Médio ( ☐ )Cursos Livres ( ☐ ) Nenhum dos Tipos

**21) JÁ ATUOU(A) COMO GESTOR EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO:** ( ☐ )Sim ( ☐ )Não

**21.1) HÁ QUANTO TEMPO:**\_\_\_\_\_Anos \_\_\_\_\_Meses

**22) TEM PUBLICAÇÕES EM REVISTAS OU PERIÓDICOS NOS ÚLTIMOS 5 ANOS:** ( ☐ )Sim ( ☐ )Não

**22.1) SE SIM , QUAL REVISTAS OU PERIÓDICOS**

(1º): \_\_\_\_\_

**22.2) TIPO DE REVISTA OU PERIÓDICO (1º):** ( ) Local ( ) Nacional ( ) Internacional**22.3) QUANTAS PÚBLICAÇÕES:** ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ( ) Mais de Três**22.4) SE SIM , QUAL REVISTAS OU PERIÓDICOS**

(2º): \_\_\_\_\_

**22.5) TIPO DE REVISTA OU PERIÓDICO (2º):** ( ) Local ( ) Nacional ( ) Internacional**22.6) QUANTAS PÚBLICAÇÕES:** ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ( ) Mais de Três**22.7) SE SIM , QUAL REVISTAS OU PERIÓDICOS**

(3º): \_\_\_\_\_

**22.8) TIPO DE REVISTA OU PERIÓDICO (3º):** ( ) Local ( ) Nacional ( ) Internacional**22.9) QUANTAS PÚBLICAÇÕES:** ( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ( ) Mais de TrêsDADOS PROFISSIONAIS DO ENTREVISTADO COM RELAÇÃO A  
FAP – PARTE II:**23) HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_ Anos \_\_\_\_\_ Meses**24) GRAU DE SATISFAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO:**

( ) Insatisfeito ( ) Nem Satisfeito/Nem Insatisfeito ( ) Satisfeito

**25) GRAU DE SATISFAÇÃO COM A REMUNERAÇÃO:**

( ) Insatisfeito ( ) Nem Satisfeito/Nem Insatisfeito ( ) Satisfeito

**26) SEU REGIME DE TRABALHO:** ( ) Horista ( ) Mensalista Parcial ( ) Mensalista Integral**26.1) QUAL O NÚMERO DE HORAS (HORISTA OU MENSALISTA PARCIAL):** \_\_\_\_\_ horas**27) QUAIS DISCIPLINAS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO NESTE SEMESTRE NA FAP:** \_\_\_\_\_**28) QUAL DISCIPLINA DAS ELENCADAS NO ITEM ANTERIOR VOCÊ PREFERE MINISTRAR:** \_\_\_\_\_**29) QUAL TURMA DA FAP NESTE SEMESTRE VOCÊ MAIS GOSTA DE MINISTRAR AULA:** \_\_\_\_\_DADOS DO ENTREVISTADO COM RELAÇÃO A TURMA QUE MAIS GOSTA DE  
MINISTRAR AULA**30) SEU CONTATO COM A TURMA É SUFICIENTE PARA AVALIÁ-LA:**

( ) Sim ( ) Não

**31) O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA FOI COMPROMETIDO POR FALTAS OU ATRASOS DO PROFESSOR:** ( ) Sim ( ) Não**32) A TURMA MANTÉM UM BOM RELACIONAMENTO COM O PROFESSOR EM SALA:**

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

**33) A TURMA DEMONSTRA INTERESSE PELO CONTEÚDO MINISTRADO:**

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

**34) A TURMA PARTICIPA ATIVAMENTE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM SALA DE AULA:**

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

**35) VOCÊ DESENVOLVE AS ATIVIDADES EXTRACLASSE PROPOSTAS NO PLANO DE ENSINO:**

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

**36) COM QUE FREQUÊNCIA O PROFESSOR FOI SOLICITADO PARA TIRAR DÚVIDAS:**

( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**37) OS ALUNOS PROCURAM BIBLIOGRAFIA E/OU OUTROS RECURSOS PARA  
COMPLEMENTAR O CONTEÚDO VISTO EM SALA:** ( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não**39) O RESULTADO DAS AVALIAÇÕES É COERENTE COM AS ABORDAGENS ADOTADAS EM  
AULA:** ( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não**39) A POSTURA DOS ALUNOS É ÉTICA:** ( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não**40) HAVENDO POSSIBILIDADE, VOCÊ MINISTRARIA OUTRA DISCIPLINA PARA A TURMA:**

( ) Sim ( ) Não

DADOS DO ENTREVISTADO COM RELAÇÃO A DISCIPLINA QUE MAIS GOSTA DE MINISTRAR  
AULA**41) CONTEÚDO E ATIVIDADES ESTÃO ADEQUADOS À CARGA HORÁRIA PREVISTA:**

( ) Sim ( ) Não

**42) O CONTEÚDO MINISTRADO É RELEVANTE PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS:**

( ☐ ) Sim ( ☐ ) Não

**43) A BIBLIOGRAFIA DISPONÍVEL É ADEQUADA ÀS ATIVIDADES PREVISTAS:** ( ☐ ) Sim ( ☐ ) Não

**44) AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NESTA DISCIPLINA/MÓDULO FORAM ADEQUADAS À PROPOSTA**

**PEDAGÓGICA DO CURSO:** ( ☐ ) Sim ( ☐ ) Não

| AUTO-AVALIAÇÃO |

**45) MEU EMPENHO DOCENTE NESTA DISCIPLINA FOI BOM:**

( ☐ ) Nunca ( ☐ ) Poucas Vezes ( ☐ ) Às vezes ( ☐ ) Muitas Vezes ( ☐ ) Sempre

**46) SOU ASSÍDUO ÀS AULAS:** ( ☐ ) Nunca ( ☐ ) Poucas Vezes ( ☐ ) Às vezes ( ☐ ) Muitas Vezes ( ☐ ) Sempre

**47) SOU PONTUAL ÀS AULAS:** ( ☐ ) Nunca ( ☐ ) Poucas Vezes ( ☐ ) Às vezes ( ☐ ) Muitas Vezes ( ☐ ) Sempre

**48) O CONTEÚDO E A METODOLOGIA SÃO ADEQUADOS E ATUAIS:**

( ☐ ) Nunca ( ☐ ) Poucas Vezes ( ☐ ) Às vezes ( ☐ ) Muitas Vezes ( ☐ ) Sempre

**49) EM QUE MEDIDA CUMPRIU A PROGRAMAÇÃO PREVISTA:**

( ☐ ) Nunca ( ☐ ) Poucas Vezes ( ☐ ) Às vezes ( ☐ ) Muitas Vezes ( ☐ ) Sempre

**50) MANTIVE BOM RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS:**

( ☐ ) Nunca ( ☐ ) Poucas Vezes ( ☐ ) Às vezes ( ☐ ) Muitas Vezes ( ☐ ) Sempre

**51) UTILIZEI RECURSOS DIDÁTICOS DIVERSIFICADOS:**

( ☐ ) Nunca ( ☐ ) Poucas Vezes ( ☐ ) Às vezes ( ☐ ) Muitas Vezes ( ☐ ) Sempre

**52) ESTIMULEI A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:**

( ☐ ) Nunca ( ☐ ) Poucas Vezes ( ☐ ) Às vezes ( ☐ ) Muitas Vezes ( ☐ ) Sempre

**53) ESTIVE DISPONÍVEL PARA ATENDIMENTO EXTRACLASSE AOS ALUNOS:**

( ☐ ) Nunca ( ☐ ) Poucas Vezes ( ☐ ) Às vezes ( ☐ ) Muitas Vezes ( ☐ ) Sempre

**54) MINHA POSTURA PROFISSIONAL CONTRIBUIU POSITIVAMENTE PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS:**

( ☐ ) Nunca ( ☐ ) Poucas Vezes ( ☐ ) Às vezes ( ☐ ) Muitas Vezes ( ☐ ) Sempre

## **APÊNDICE 2 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

### **QUESTIONÁRIO DO ALUNO**

Caro (a) Aluno (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre as informações geradas pela Avaliação Institucional Docente dos professores Administradores do curso de Administração da Faculdade do Pará. As suas respostas contribuirão para a elaboração da avaliação institucional de 2008.2 e para cruzamento com a autoavaliação realizada pelo professor. Esta pesquisa é parte fundamental do projeto de pesquisa que estou desenvolvendo como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Gestão Empresarial pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Por favor, responda às questões e lembre-se, por se tratar de pesquisa acadêmica, de que será preservados o anonimato dos alunos. É importante que o questionário seja respondido com atenção. Agradeço sua contribuição em responder completamente e devolver o questionário. Estou à disposição para dirimir eventuais dúvidas que possam surgir.

Atenciosamente,

KAHLIL JEZINI VIANNA



## APÊNDICE 2

FUNÇÃO GETÚLIO VARGAS

QUESTIONÁRIO Nº: \_\_\_\_\_

**PROFESSOR (A):** \_\_\_\_\_

**DISCIPLINA:** \_\_\_\_\_ **DATA DA ENTREVISTA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2008

### AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

**1) SEU CONTATO COM O PROFESSOR É SUFICIENTE PARA AVALIÁ-LO:** ( ) Sim ( ) Não

**2) O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA FOI COMPROMETIDO POR FALTAS OU ATRASOS DO PROFESSOR:**

( ) Sim ( ) Não

**3) O PROFESSOR MANTÉM UM BOM RELACIONAMENTO COM A TURMA EM SALA:**

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

**4) O PROFESSOR DEMONSTRA INTERESSE PELO CONTEÚDO MINISTRADO:** ( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

**5) O PROFESSOR PARTICIPA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM SALA DE AULA:**

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

**6) VOCÊ DESENVOLVE AS ATIVIDADES EXTRACLASSE PROPOSTAS PELO PROFESSOR :**

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não ( ) O Professor Não Propõem atividades Extra Classe

**7) COM QUE FREQUÊNCIA A TURMA SOLICITOU AO PROFESSOR TIRAR DÚVIDAS:**

( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**8) O PROFESSOR INDICOU BIBLIOGRAFIA E/OU OUTROS RECURSOS PARA**

**COMPLEMENTAR O CONTEÚDO VISTO EM SALA:** ( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

**9) O RESULTADO DAS AVALIAÇÕES É COERENTE COM AS ABORDAGENS ADOTADAS EM AULA:**

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

**10) A POSTURA DO PROFESSOR É ÉTICA:** ( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

**11) HAVENDO POSSIBILIDADE, VOCÊ GOSTARIA QUE O PROFESSOR MINISTRASSE OUTRA DISCIPLINA PARA A TURMA:** ( ) Sim ( ) Não

**12) O EMPENHO DO PROFESSOR NESTA DISCIPLINA FOI BOM:**

( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**13) O PROFESSOR É ASSÍDUO ÀS AULAS:** ( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**14) O PROFESSOR É PONTUAL ÀS AULAS:** ( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**15) O CONTEÚDO E A METODOLOGIA ADOTADOS PELO PROFESSOR SÃO ADEQUADOS E ATUAIS:**

( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**16) EM QUE MEDIDA O PROFESSOR CUMPRE A PROGRAMAÇÃO PREVISTA:**

( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**17) O PROFESSOR MANTEVE BOM RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS:**

( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**18) O PROFESSOR UTILIZA RECURSOS DIDÁTICOS DIVERSIFICADOS:**

( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**19) O PROFESSOR ESTIMULA A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:**

( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**20) O PROFESSOR ESTEVE DISPONÍVEL PARA ATENDIMENTO EXTRACLASSE AOS ALUNOS:**

( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

**21) A POSTURA PROFISSIONAL DO PROFESSOR CONTRIBUIU POSITIVAMENTE PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS:** ( ) Nunca ( ) Poucas Vezes ( ) Às vezes ( ) Muitas Vezes ( ) Sempre

### APÊNDICE 3 - DADOS DA AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR ADMINISTRADOR.

Os resultados da auto-avaliação aplicada em outubro de 2008 aqui apresentados, foram utilizados para o cruzamento estatístico com a avaliação docente realizada pelos alunos, consequentemente as informações geradas são base da pesquisa apresentada no capítulo 7.

Tabela A 1 – Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por empenho docente na disciplina ser bom.

<b>Empenho Docente</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	4	26,70
Muitas vezes	11	73,30
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela A 2 – Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por assiduidade às aulas.

<b>Assiduidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	10	66,67
Muitas vezes	5	33,33
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela A 3 – Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por pontualidade às aulas.

<b>Pontualidade às Aulas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	6	40
Muitas vezes	7	46,67
Às vezes	2	13,33
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela A 4 – Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por conteúdo e metodologia adequados e atuais.

<b>Conteúdos Atuais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	8	53,30
Muitas vezes	7	46,70
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela A 5 – Quantidade e Percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por cumprimento da programação prevista.

<b>Programação Prevista</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	8	53,30
Muitas vezes	7	46,70
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela A 6 – Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por manter bom relacionamento com os alunos.

<b>Bom Relacionamento</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	7	46,70
Muitas vezes	8	53,30
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela A 7 – Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por utilizar recursos didáticos diversificados.

<b>Recursos Didáticos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	4	26,60
Muitas vezes	9	60
Às vezes	1	6,70
Poucas vezes	1	6,70
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela A 8 – Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por estimular a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

<b>Estímulo Participação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	8	53,40
Muitas vezes	5	33,30
Às vezes	2	13,30
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela A 9 – Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, por estar disponível para atendimento extraclasse aos alunos.

<b>Disponível p/ Atendimento</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	11	73,33
Muitas veze	3	20
Às vezes	1	6,67
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.

Tabela A 10 – Quantidade e percentual dos docentes, da Faculdade do Pará, no 2º semestre de 2008, quanto à postura profissional, contribui positivamente para a formação dos alunos.

<b>Postura</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre	12	80
Muitas vezes	3	20
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de campo.