

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS  
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS  
MESTRADO EXECUTIVO EM GESTÃO EMPRESARIAL

**ISIS DINIZ SOARES**

**DIMENSÕES ESQUECIDAS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS  
DOCENTES NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**

Rio de Janeiro  
Novembro | 2019

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS  
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS  
MESTRADO EXECUTIVO EM GESTÃO EMPRESARIAL

**ISIS DINIZ SOARES**

**DIMENSÕES ESQUECIDAS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS  
DOCENTES NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação para obtenção do grau de mestre apresentada à  
Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da  
Fundação Getulio Vargas.

Orientador: Hélio Arthur Reis Irigaray

Rio de Janeiro  
Novembro | 2019

Soares, Isis Diniz

Dimensões esquecidas na avaliação de desempenho dos docentes nos cursos de administração / Isis Diniz Soares. – 2019.  
78 f.

Dissertação (mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientador: Hélio Arthur Reis Irigaray.

Inclui bibliografia.

1. Professores universitários - Avaliação. 2. Professores universitários – Avaliação. 3. Motivação na educação. 4. Pós-Graduação – Avaliação. I. Irigaray, Hélio Arthur. II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 378.12

Elaborada por Márcia Nunes Bacha – CRB-7/4403

ISIS DINIZ SOARES

**“DIMENSÕES ESQUECIDAS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS DOCENTES NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO”.**

DISSERTAÇÃO apresentado(a) ao Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EXECUTIVO EM GESTÃO EMPRESARIAL do(a) ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS para obtenção do grau de MESTRE(a) em ADMINISTRAÇÃO.

Data da defesa: 26/11/2019

**ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA**

**Presidente da Comissão Examinadora: Prof<sup>o</sup>/a HÉLIO ARTHUR REIS IRIGARAY**



HÉLIO ARTHUR REIS IRIGARAY  
Orientador



LUCIA BARBOSA DE OLIVEIRA  
Membro



MARY KIMI KO GUIMARÃES MURASHIMA  
Membro



KELY CÉSAR MARTINS DE PAIVA  
Membro



**Instrução Normativa nº 01/19, de 09/07/19 - Pró-Reitoria FGV**

Em caso de participação de Membro(s) da Banca Examinadora de forma não-presencial\*, o Presidente da Comissão Examinadora assinará o documento como representante legal, delegado por esta I.N.

\*Skype, Videoconferência, Apps de vídeo etc

## **AGRADECIMENTOS**

Tantas pessoas estiveram comigo durante a realização desse mestrado, me apoiando e incentivando e agora é o momento de reconhecer a sua presença. Por isso, agradeço primeiramente a Deus por seu cuidado e amor comigo.

À minha mãe, Aparecida, pela paciência e dedicação e por ter suportado a minha ausência mesmo em casa. Ao meu namorado, Diego, por ter sido o meu escape em todos os momentos. Agradeço aos grandes amigos e maiores incentivadores, Elaine Sampaio, Paulo Sergio Coelho e Pedro Pimenta, por acreditarem em mim quando eu mesma não acreditei. Às minhas amigas por terem ouvido reclamações, desabafos e angústias: Claudia Regina, Beatriz Pereira, Anna Beatriz e Clara Lizze. Ao meu querido orientador, Prof. Hélio Arthur Irigaray, pelo apoio e confiança. Ao Rodrigo Lamas por tanta estatística. Às minhas colegas de trabalho, Fátima e Darliny, e aos chefes Paulo Lemos e João Barroso pelo apoio admirável.

Além deles, agradeço aos amigos que entenderam a minha distância e até mesmo a minha ausência durante esses dois anos de curso.

De todo o meu coração, muito obrigada.

## RESUMO

**Objetivo** – Este estudo analisa se há correlação entre os perfis sociodemográficos dos professores, que ministram aulas nos cursos de MBA (pós-graduação *lato sensu*) e suas respectivas avaliações de desempenho em uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no Rio de Janeiro.

**Metodologia** – Este estudo, de natureza quantitativa, foi realizado por meio de uma pesquisa explicativa. Consistiu na análise de duas bases de dados – uma base com os dados cadastrais dos professores e outra base com as notas médias na avaliação de desempenho dos professores – extraídas dos sistemas próprios da IES dentro do período de janeiro de 2009 a dezembro de 2018. Após a coleta dos dados, as bases foram tratadas de forma estatística, através de regressão linear múltipla.

**Resultados** – Foi possível concluir que as variáveis faixa etária, titulação, instituição de formação e localidade de realização das aulas afetam positivamente a nota média da avaliação de desempenho do professor.

**Limitações** – Nesse estudo aqui apresentado não foram analisadas as áreas de conhecimento dos professores nem os perfis dos alunos das turmas.

**Contribuições práticas** – A partir dos resultados deste estudo, o corpo docente poderá revisar sua trajetória acadêmica, identificando possíveis necessidades de atualização. A administração da IES poderá mapear o perfil adequado do docente em relação às turmas e aos cursos oferecidos.

**Contribuições sociais** – Este estudo contribui para a reflexão dos profissionais e gestores envolvidos acerca do acompanhamento do perfil docente.

**Originalidade** – Este é um estudo original que realiza uma análise específica sobre variáveis selecionadas que impactam a avaliação de desempenho do corpo docente.

**Palavras-chave:** Corpo Docente. Avaliação de Desempenho. Ensino Superior.

**Categoria do artigo:** Dissertação de Mestrado

## ABSTRACT

**Purpose** – This study analyzes whether there is a correlation between the sociodemographic profiles of teachers who teach in Postgraduate courses (MBA) and their respective performance assessments in a Higher Education Institution (HEI) located in Rio de Janeiro city.

**Design / Methodology** – This study has a quantitative approach and was conducted through explanatory research. It consisted of the analysis of two databases – one based on teacher's registration data and the other based on average scores on teacher's performance assessment – extracted from Higher Education Institution own systems from January 2009 to December 2018. After data collection, the bases were treated statistically by multiple linear regression.

**Findings** – It was possible to conclude that the variables age group, title, educational institution and location of classes positively affect the average grade of the teacher performance evaluation.

**Research limitations** – In this study presented here were not analyzed the areas of knowledge of teachers or the profiles of students of the classes.

**Practical implications** – From the results of this study, teachers will be able to reassess their academic trajectory, trying to understand if there is a need for updating. HEI management may map the appropriate profile of the teacher in relation to the classes and courses offered.

**Social implications** – This research contributes to the reflection of the professionals and managers involved on the monitoring of the teaching profile.

**Originality** – This is an original study that realize a specific analysis about selected variables related on teacher's performance assessment.

**Keywords:** Teachers. Performance Assessment. High Education.

**Paper category:** Master Thesis

## LISTA DE SIGLAS

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MBA – *Master of Business Administration*

MEC – Ministério da Educação

PhD – *Philosophy Doctor*



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Docentes da Educação Superior no Brasil.....	15
Gráfico 2- Formação do Corpo Docente no Brasil.....	20
Gráfico 3 - Doutores no Brasil por Região.....	21
Gráfico 4 - Percentual do Corpo Docente por Sexo .....	40
Gráfico 5 - Faixa Etária do Corpo Docente .....	42

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Algumas Pesquisas sobre a Excelência Docente .....	25
Tabela 2 - Competências Necessárias à Atividade Docente de Ensino.....	27
Tabela 3 - Variáveis do Estudo .....	38
Tabela 4 - Base Level .....	38
Tabela 5 - Dados por Unidade .....	40
Tabela 6 - Titulação vs. Sexo Masculino.....	41
Tabela 7 – Maior Titulação por IES .....	41
Tabela 8 - Turmas por Unidade.....	42
Tabela 9 - Caracterização da Amostra.....	43
Tabela 10 - Análise da Regressão Linear Múltipla .....	44

## SUMÁRIO

1. O PROBLEMA.....	10
1.1 Introdução .....	10
1.2 Objetivo do Estudo .....	12
1.3 Relevância do Estudo .....	12
1.4 Delimitação do Estudo .....	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	14
2.1 Professores de Ensino Superior.....	17
2.2 Avaliação dos Professores .....	23
2.3 Outras Dimensões de Avaliação dos Professores .....	31
3. PERCURSO METODOLÓGICO .....	35
3.1. População de Estudo .....	35
3.2. Coleta de Dados.....	36
3.3. Tratamento de Dados.....	37
4. RESULTADOS DA PESQUISA.....	40
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	43
6. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	47
7. PARA CONCLUIR.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	50
ANEXOS .....	56

## 1. O PROBLEMA

### 1.1 Introdução

A partir da década de 1970, os cursos de pós-graduação expandiram-se, quantitativa e qualitativamente, mas a pós-graduação *lato sensu* (pautada no Parecer CNE/CES nº 245/2016 – anexo A), teve um crescimento exponencial em decorrência da crescente busca de qualificação da força de trabalho e sua reciclagem (KARAWEJCZYK, 2014).

A pluralidade dos programas de formação executiva, que ainda persiste no mercado, provoca a preocupação das IES com o conteúdo programático e com a qualidade e preparação do corpo docente (BARBOSA, 2017). Na visão de Grohmann e Ramos, esses cursos devem ser estruturados a partir de uma realidade constituída por inovações tecnológicas, mudanças sociais, culturais e comerciais, globalização bem como o aumento da competitividade, fatores que demandam dos trabalhadores uma maior qualificação, e das IES, responsabilidade e comprometimento social (GROHMANN E RAMOS, 2012).

De fato, as IES não podem se limitar a meros meios de repasse de conteúdos; suas políticas, ações e estratégias devem se pautar pelo seu papel social de possibilitar que o corpo docente desenvolva suas próprias habilidades, competências e valores para gerar capacitação pessoal e profissional (ANTONELLI, COLAUTO E CUNHA, 2012). Para tal, é fundamental que o corpo docente seja competente nas esferas técnica, social e comportamental.

Nesse sentido, o mapeamento de competências é uma ferramenta gerencial usada pelas IES “nas políticas de seleção, treinamento, compensação e avaliação do desempenho” do corpo docente, de acordo com Neves *et al.* (2017, p. 455). Já para Ferreira (2018),

Parece que a reputação desempenha um papel bastante decisivo e sinérgico aos interesses [dos alunos e das IES], pois é decisiva na escolha do potencial candidato ao corpo docente, posto que, ao gerar expectativas, permite a atração de candidatos dentro do perfil desejado (FERREIRA, 2018).

Na prática, na maioria das vezes, os convites e agendamentos desses professores de pós-graduação *lato sensu* dependem de sua boa avaliação em sala de aula, o que confere à IES um valor instrumental.

Essas avaliações, a rigor, focam na satisfação do aluno com o conteúdo da disciplina ministrada bem como com o desempenho do (a) professor (a), no que se refere ao seu domínio do conteúdo, didática, gerenciamento do tempo e interação social com a turma.

Nesse sentido, questiona-se se haveria uma correlação entre os perfis sociodemográficos dos docentes e suas avaliações de desempenho em cursos de formação executiva. Essa é a nossa pergunta de investigação.

Para responder a esta pergunta de investigação, foi conduzida uma pesquisa empírica numa IES, usando dados secundários, isto é, foram tabulados os resultados desses formulários de avaliação dos cursos de pós-graduação em Administração, (conhecidos no Brasil, como MBAs) e os cruzamos com os traços sociodemográficos dos docentes avaliados.

Ressalta-se que a origem desta curiosidade resulta do fato de a pesquisadora trabalhar como gerente administrativa dos cursos de pós-graduação, numa IES, o que facilitou o processo de coleta de dados.

Este trabalho está estruturado em cinco seções além desta introdutória, na qual apresenta-se a pergunta, objetivos, relevância e delimitação da pesquisa. Na seguinte, resgata-se o marco teórico, que servirá como base para as análises. Na terceira seção, os procedimentos metodológicos são relatados, isto é, processos de coleta e tratamento de dados. Na quarta seção, apresentam-se os resultados da

pesquisa, os quais são discutidos à luz do marco teórico. Por fim, na quinta e última seção, apresentam-se as reflexões finais e sugere-se uma agenda para futuros estudos.

## **1.2 Objetivo do Estudo**

O objetivo final deste estudo é identificar se há correlação entre os perfis sociodemográficos dos professores que ministram aulas nos cursos de MBA e suas respectivas avaliações de desempenho.

## **1.3 Relevância do Estudo**

Este estudo é relevante para a IES, para os docentes e para a Academia. Para a primeira, na medida em que possibilitará uma reflexão sobre a eficácia do instrumento que está sendo usado para a avaliação dos cursos (objetivos, conteúdo programático e docentes).

Quanto aos docentes, os resultados desta pesquisa poderão ajudá-los a refletir sobre a necessidade de se customizar as aulas em função do perfil da turma; do programa, já que a mesma disciplina pode ser oferecida em diversos cursos; da localidade na qual o curso é oferecido bem como sobre seus eventuais comportamentos.

Finalmente, ao compartilhar estes resultados com os discentes, eles também terão a oportunidade de refletir sobre o quanto alguns comportamentos preconceituosos influenciam suas interações sociais com os docentes e eventuais avaliações dos mesmos.

Já para a Academia poderá fomentar novos estudos sobre instrumentos de avaliação dos docentes.

#### **1.4 Delimitação do Estudo**

Esse estudo limita-se em coletar informações dos professores que ministram aulas em cursos de formação de executiva (pós-graduação *lato sensu*). O estudo também possui limitação espaço-temporal, por se tratar apenas de uma instituição de ensino superior, localizada no Rio de Janeiro, e pela abrangência do período em que as turmas dos cursos escolhidos ocorreram.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, o sistema de educação é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei essencialmente “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”, bem como propõe, especialmente, o escopo do ensino superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Conforme último Censo da Educação Superior<sup>1</sup> realizado em 2017, a rede de Educação Superior é composta por 2.448 instituições de ensino, das quais 87% são

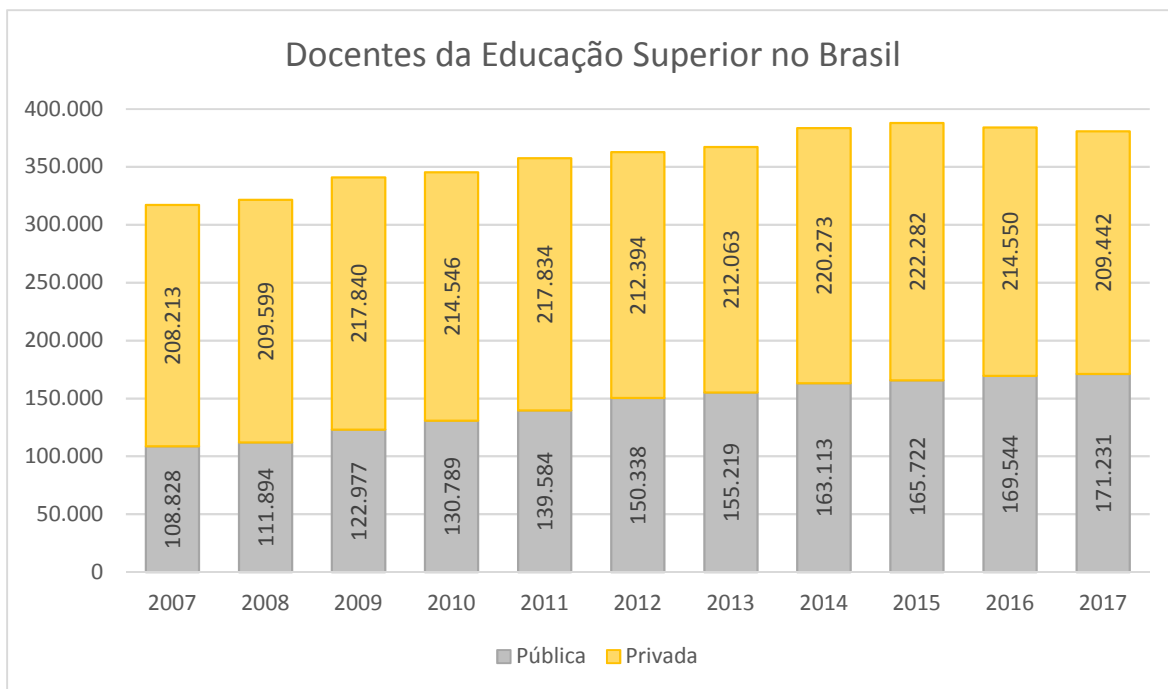
---

<sup>1</sup> O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep, é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica, além de seus alunos e docentes. Essa coleta tem como objetivo oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor.



da categoria administrativa privada e 13% da categoria pública. Nesse total de IES, há 380.673 professores em exercício (ver Gráfico 1) – 55% possuem vínculo com IES privada e 45% com IES pública.

Gráfico 1 - Número de Docentes da Educação Superior no Brasil



Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas (2017) no Portal INEP.

No cenário do setor da educação, percebe-se que as IES têm buscado e priorizado os profissionais com determinados perfis. Martins *et al.* (2014) relatam que:

As instituições de ensino [...] precisam manter-se atentas e, preferencialmente, antecipar-se às tendências. Essa necessidade se revela ainda mais importante nos cursos de pós-graduação voltados para a gestão organizacional, conhecidos como MBAs (*Master of Business Administration*), tendo em vista a grande expansão na oferta observada nos últimos anos, que tornou o setor bastante competitivo (MARTINS *et al.* 2014, p. 88).

“Assim, em relação a essa área, a preocupação se acentua, tendo em vista a especificidade do trabalho do docente em ter como matéria-prima o conhecimento, que continuamente evolui e adquire novos contornos” (ALBANO *et al.* 2010, p. 13).

Nessa janela de oportunidade, as escolas de negócios têm fortalecido a sua força de trabalho (corpo docente) e as opções de cursos são ampliadas para atender a demanda. Silva e Godoy (2016, p. 294) asseguram que, “nos últimos anos, no Brasil, foi possível verificar um crescimento na oferta de cursos de pós-graduação em Administração, com destaque para os MBAs”.

Então, o mercado de trabalho para esse grupo tem se tornado cada vez mais exigente, de modo que os profissionais precisam ter habilidades e conhecimentos específicos. Nesse contexto, como citam Souza-Silva *et al.* (2018), as competências essenciais a um profissional excelente podem ser agrupadas em três categorias: 1) habilidades didático-pedagógicas, que remetem aos métodos de ensino; 2) habilidades humanistas, relativas ao relacionamento professor-aluno; e 3) habilidades conceituais, que se referem aos conhecimentos do professor sobre o conteúdo da disciplina que leciona.

Do ponto de vista do escopo das atividades do corpo docente, a LDB também rege esse aspecto ao definir os direitos e deveres dos professores, referindo-se fortemente à formação desse grupo.

Barbosa (2017) reforça a importância dessa formação ao dizer que esta deve ser pautada na prática, na formação acadêmica e na reflexão por meio da responsabilidade ética, profissional e política como formador de pessoas, ou seja, pela formação do aluno como profissional e deve estar em constante formação. Por isso, o professor deve ter comportamento similar ao do discente, ou seja, buscar o aprendizado contínuo por meio de novas práticas e pesquisa para, assim, ser mais bem qualificado no exercício de sua função.

No entanto, essa percepção não existia até a década de 1980, quando o único foco do desenvolvimento dos modelos de estimação dos efeitos de professores eram as pesquisas em busca dos determinantes do desempenho educacional dos alunos (MORICONI, 2012). Não havia sistemas que avaliassem ou medissem o desempenho *per se* dos professores.

Com o tempo, a avaliação formal dos professores passou a ser aplicada pelas IES, de modo que as partes envolvidas possam indicar seus pontos de vista: a) por parte dos alunos que avaliam a sua didática em sala de aula, o domínio do assunto e a aplicabilidade dos conceitos, e b) por parte da própria instituição para planejamento do quadro docente e do programa de ensino. Por isso, no processo de qualidade do corpo docente, além do currículo e da experiência profissional do indivíduo, a forma como ele mesmo é avaliado em sala de aula é considerada uma fonte valiosa de informações.

Por isso, as próximas seções deste estudo tratam primeiramente dos professores de ensino superior, seguido da avaliação dos professores e, por último, de outras dimensões de avaliações dos professores.

## **2.1 Professores de Ensino Superior**

Ser professor não se resume a repassar conteúdos pura e simplesmente ou apenas uma profissão; é algo maior que isso. Por essa razão, esse conceito é constantemente investigado por muitos autores. Iza (2014, p. 276), por exemplo, define ser professor como:

Uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações (IZA, 2014, p. 276).

Partindo da LDB, que recentemente (2018) foi revista e atualizada, as responsabilidades dos profissionais da educação são definidas conforme o artigo 13:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – Ministrasr os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Outros autores, por outro lado, também destacam as atividades dos professores. Pretto e Pinto (2006) indicam colocar:

O seu fazer pedagógico a serviço da quebra de barreiras epistemológicas, culturais, institucionais, geográficas, levado pelo propósito de vincular seu trabalho a um movimento cada vez mais amplo de reorganização da produção científica capaz de incluir o seu aluno numa rede cada vez mais ampla de relações (PRETTO E PINTO, 2006, p. 27).

Já Silva e Costa (2014) apontam que “contemporaneamente, não se define mais o professor por sua tarefa de difundir conhecimento. O professor é atualmente visto como um sujeito que gerencia o processo de aprendizagem (inclusive executando o ensino)”. E por último, Rocha e Braga (2017) contam que:

A atividade docente, principalmente em sala de aula, mostra-se cada vez mais desafiante. Aspectos como a gestão de classe, gestão de conteúdo, interações pedagógicas, comportamento do docente, estratégias de ensino e o processo de avaliação são alguns dos principais elementos estruturadores relacionados com a complexidade dessa atividade (ROCHA E BRAGA, 2017, p. 20).

Por isso, o perfil e o comportamento do corpo docente encontram-se em constante transformação. Apoiando esse pensamento, os autores Albano *et al.* (2010) afirmam que “a identidade adquirida pelo professor juntamente com suas vivências e a prática desse pretenso profissional em atividades relacionadas à sua profissão

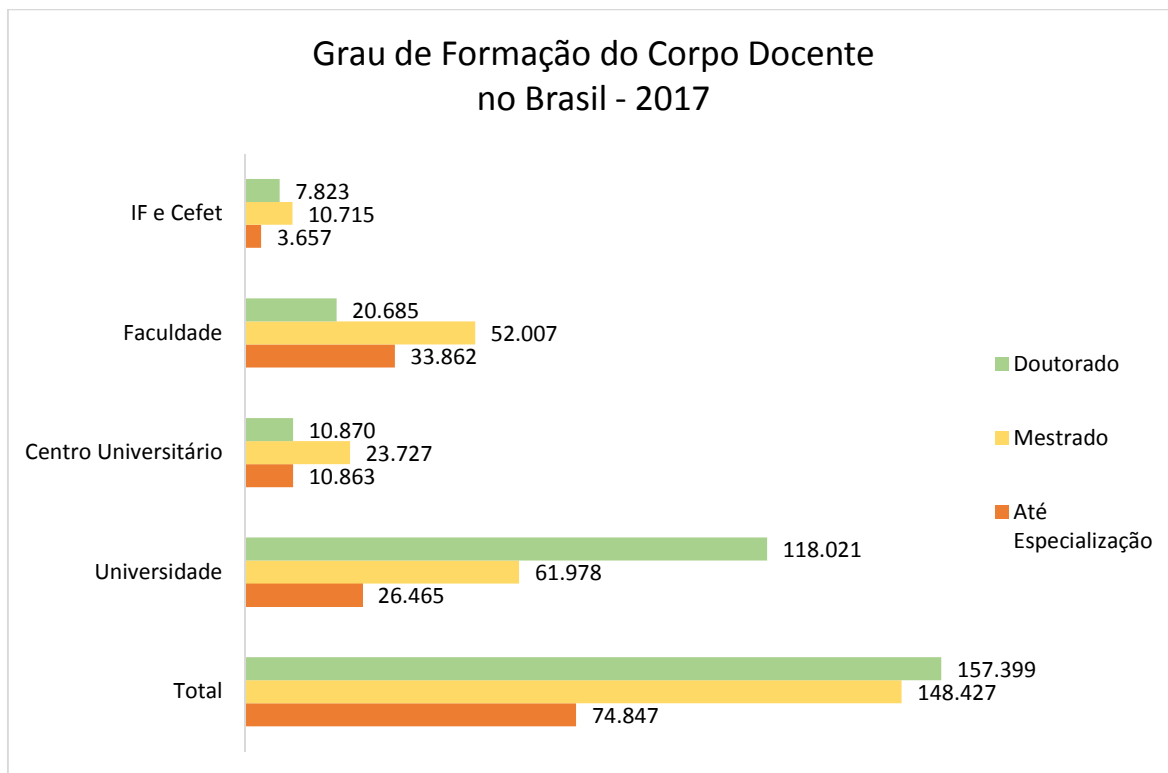
formam os pilares para uma boa formação do professor dos dias de hoje”. Portanto, o professor pode ser capaz de improvisar conteúdos e dinâmicas, mas, em hipótese alguma, ele pode improvisar em seus conhecimentos, pois é importante e necessário garantir a aprendizagem do corpo discente. Essas autoras ainda declaram que “a prática de ensino adquire contornos especiais, pois, se bem realizada, certamente promoverá o desenvolvimento das habilidades necessárias à condução com qualidade do processo pedagógico em sala de aula” (ALBANO *et al.*, 2010, p. 19).

Em contrapartida, é importante também que seja dado o tom de preocupação especial aos problemas ocorridos na prática, como as necessidades dos próprios professores e a realidade social em que eles se encontram. Em outras palavras, é importante “desenvolver um conjunto de saberes necessários para que o docente integre, mobilize e combine um conjunto de recursos pessoais e do meio em sua ação profissional” (SILVA E COSTA, 2014, p. 37). “Um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida” (IZA, 2014, p. 276) também constrói a identidade do professor.

É relevante lembrar que a valorização das formações inicial e continuada, além do conhecimento específico do curso de opção e da formação geral ligada aos valores de cidadania, deverá também observar os aspectos ligados à construção de identidades docente e discente e considerar a “produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades” (FAZENDA, 1998). Do ponto de vista do desenvolvimento individual do docente, Silva e Costa (2014, p. 39) constataam que trata-se de “um processo complexo e dinâmico, inclusive porque sofre a influência do ambiente em que ocorre a aprendizagem”.

O relatório de indicadores (MEC, 2017) sobre o índice de titulação do corpo docente destaca o alto quantitativo de doutores em exercício no Brasil no ano de 2017, conforme Gráfico 2.

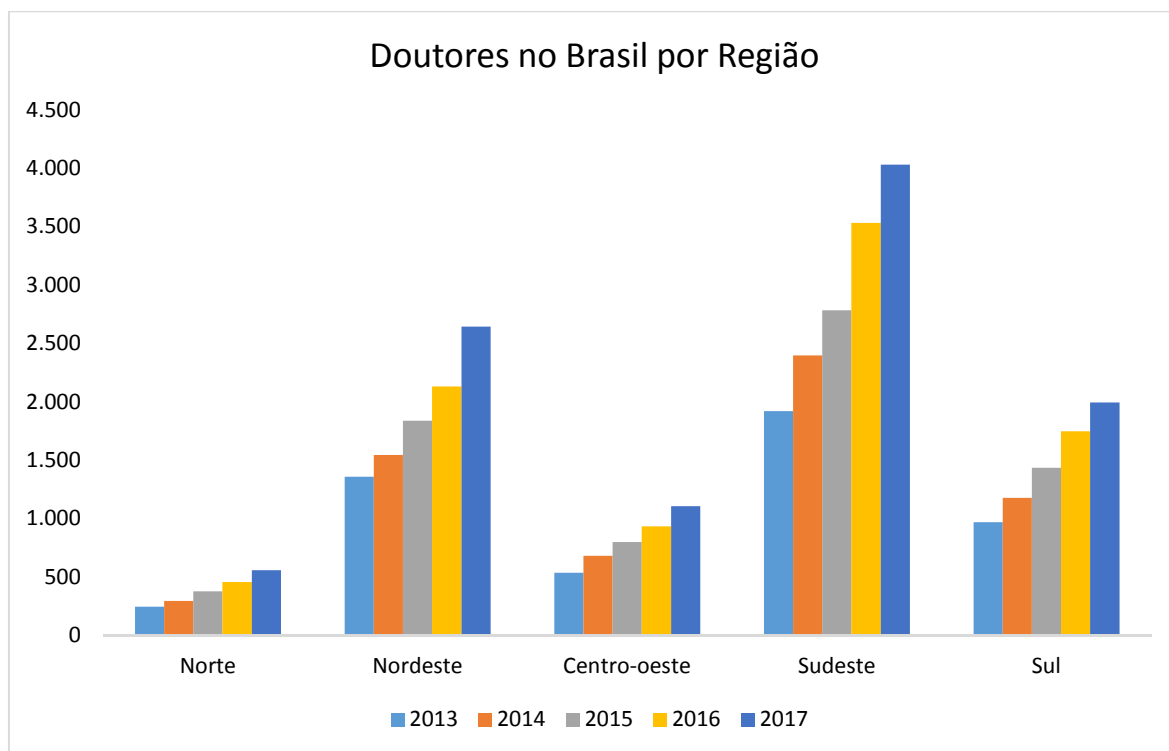
Gráfico 2- Formação do Corpo Docente no Brasil



Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas (2017) no Portal INEP.

O relatório de indicadores (MEC, 2017) também revela que a titulação “vem subindo constantemente, indicando a progressiva especialização acadêmica dos professores”, conforme retratado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Doutores no Brasil por Região



Fonte: Adaptado do Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão (de 2013 a 2017) no Portal MEC.

No contexto das IES, que oferecem os cursos de MBA (pós-graduação *lato sensu* / especialização), existe uma regulamentação específica para a formação do corpo docente. O MEC determina, na Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018 (anexo A), que

O corpo docente do curso de especialização será constituído por, no mínimo, 30% (trinta por cento) de portadores de título de pós-graduação *stricto sensu*, cujos títulos tenham sido obtidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* devidamente reconhecidos pelo poder público, ou revalidados, nos termos da legislação pertinente (BRASIL, 2007).

Seguindo ainda a própria LDB, as instituições de ensino superior também possuem as suas orientações para a entrega adequada, correta e com qualidade do ensino:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII – Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Consequentemente, as IES possuem um papel importante na disseminação do conhecimento. Apio e Silvino (2013) ainda concluem que:

A maior preocupação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) deve estar voltada à qualidade do ensino e, ainda, deve-se assumir que o desempenho dos docentes em sala de aula seja uma das variáveis de maior impacto no processo ensino-aprendizagem (APIO E SILVINO, 2013).

Partindo então dessa percepção, busca-se entender como é realizada a medição da qualidade do ensino e do desempenho dos docentes.



## 2.2 Avaliação dos Professores

A Constituição, promulgada em 1988, determinou que, no Brasil, a educação superior tenha como referência a “garantia de padrão de qualidade” e, ao mesmo tempo, reafirmou a liberdade de atuação à iniciativa privada, resguardada a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 2015).

Reforçando esse conceito de qualidade, Drucker (1989) diz que “toda organização sofre da constante tentação de permanecer em uma mediocridade segura; logo, o primeiro requisito para a saúde organizacional é a demanda por alto desempenho”.

Nesse sentido, no segmento da educação, o alto desempenho é avaliado pela qualidade do ensino. Por isso, em algumas instituições de ensino, além das avaliações institucionais às quais são submetidas, existe a avaliação dos professores/disciplina como instrumento para medir a competência e o desempenho do profissional em sala de aula, além de verificar a relação existente entre expectativa e satisfação dos alunos.

Na IES estudada os formulários de avaliação buscam coletar dados que a possibilitem dirigir esforços e ações para percepção dos alunos quanto ao conteúdo da disciplina, ao material didático, ao professor, à infraestrutura e ao atendimento. Abaixo seguem as perguntas dos formulários referentes ao corpo docente apenas:

- Os temas previstos no conteúdo programático foram desenvolvidos dentro da carga horária estabelecida;
- Os temas foram abordados de maneira clara e organizada;
- O material apresentado auxiliou no processo de aprendizagem;
- Os conceitos apresentados foram complementados com exemplos que favoreceram a sua compreensão;
- O processo de aprendizagem foi facilitado pela interação entre o professor e a turma;
- O professor demonstrou domínio do tema apresentado;

- O professor interagiu com a turma de maneira adequada;
- Houve articulação entre teoria e prática;
- O programa da disciplina foi cumprido adequadamente;
- O professor apresentou os conteúdos de forma organizada, o que facilitou meu aprendizado;
- O professor estimulou minha reflexão sobre o conteúdo;
- O professor promoveu a articulação entre a teoria e a prática;
- O professor interagiu com a turma de forma ética e cordial;
- O professor se manteve disposto a tirar dúvidas;
- O professor utilizou metodologias participativas e colaborativas (casos, debates, jogos);
- O professor apresentou o conteúdo com clareza e segurança;
- O professor estimulou a interação da turma de forma reflexiva;
- O professor manteve postura ética, empática e acessível durante as aulas;
- O professor respondeu pontual e assiduamente às dúvidas que surgiram;
- O professor orientou à realização das atividades propostas na disciplina.

Incrementando ainda mais a relevância das avaliações, Alves Moreira (2010) acrescenta que:

O processo avaliativo não deve se reduzir a coleta e tratamento dos dados, mas sim à sua análise, interpretação, formulação de hipóteses, intervenção e nova coleta de dados. Este processo deve ocorrer de forma cíclica e aberta, permitindo nas suas várias fases a introdução de alterações que contribuam para a sua melhoria e adequação ao contexto, garantindo assim o caráter dinâmico do dispositivo (ALVES MOREIRA, 2010, p. 111, tradução nossa).

Ademais, “o professor não pode ser visto mais como detentor do saber, uma vez que o ambiente é complexo e impulsionado por constantes mudanças e cabe a ele utilizar-se da ousadia para inovar em sala de aula e construir, junto ao aluno, o conhecimento” (BARBOSA, 2017, p. 20). Tendo esse pensamento como base, Souza-Silva *et al.* (2018) apresentam um quadro-resumo (ver Tabela 1) com as principais definições e/ou características de um excelente professor.

Tabela 1 - Algumas Pesquisas sobre a Excelência Docente

Autor	Contribuição Teórica
Friedman (1999)	O professor eficaz é aquele que possui as seguintes características: empatia, conhecimento, relacionamento com o aluno, didática, administração da sala de aula, preparação para as aulas, motivação e contato com os pais.
Brophy e Good (1986)	O bom professor deve atentar para alguns fatores para promover a excelência da docência: a utilização de maior tempo de aprendizagem adequado ao ritmo dos estudantes; ativa integração entre os professores e alunos; boa estrutura da turma; elevadas expectativas e uso constante de reforço positivo.
Chism (2006)	O professor excelente possui o seguinte perfil: habilidades de comunicação; organização; padrões elevados de ensino; objetivos claros; entusiasmo; estratégias para envolver os estudantes; foco no desenvolvimento de habilidades de alto nível.
Kemshal Bell (2001); Perrenoud (2000); Whale (2006)	Para eles, um componente importante para caracterizar o excelente professor, no momento atual, é o seu domínio de novas tecnologias.
Pan <i>et al.</i> (2009)	Para estes autores, o professor diferenciado deve: despertar o interesse dos alunos; ser acessível; ter a capacidade de explicar claramente; possuir domínio do conteúdo; estar disposto a ajudar; e ser amigável e paciente.
Delaney e outros (2010)	Nove características comportamentais do professor efetivo foram destacadas na pesquisa desenvolvida por Delaney e outros (2010). São elas: respeito, conhecimento, abordagem, envolvimento, comunicação, organização, responsabilidade, atuação profissional e humor.
Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012)	Quando analisados individualmente os fatores mais importantes para o bom professor, o domínio de conteúdo apareceu como a característica mais importante seguida imediatamente pela capacidade de explicar. Outros componentes destacados foram: a ligação entre teoria e prática e a preparação prévia da aula. Em complemento, os autores utilizaram a análise fatorial para a construção de construtos a partir das características do bom professor. Assim, eles obtiveram quatro construtos que sintetizam o bom professor: relacionamento; planejamento; conhecimento e didática; tecnologia; atributos pessoais.
Bauer (2004)	Ele identificou, na visão dos alunos, sete características fundamentais de um professor ideal na área de Administração: domínio do conteúdo/conhecimento; didática/capacidade de transmissão; interesse pelo aluno; relacionamento professor/aluno; associação do conteúdo à realidade/conhecimento prático; interesse/entusiasmo pelo conteúdo; capacidade de motivar os alunos.
Silva e Costa (2014)	A formação do professor na área de Administração não deve prescindir de cinco saberes essenciais: 1) saberes epistemológicos e metodológicos; 2) saberes teóricos; 3) saberes da prática docente; 4) saberes da produção escrita; 5) saberes de prática de pesquisa.

Autor	Contribuição Teórica
Nogueira e Bastos (2012)	Competências docentes encontradas na investigação dos autores: 1) comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos; 2) domínio dos conteúdos das disciplinas ministradas; 3) explicitação dos conceitos e da teoria e sua aplicação ao universo da Universidade; 4) comunicação clara que facilita a compreensão dos alunos; 5) disponibilidade para explicar e tirar dúvidas; 6) promoção e integração da participação coletiva e individual dos alunos; 7) utilização de metodologias que motivem a aprendizagem; utilização de meios e recursos que facilitem a aprendizagem; 8) facilitação da aprendizagem pelo respeito à heterogeneidade dos alunos; 9) orientação de alunos com o objetivo de superar suas dificuldades; 10) integração dos conteúdos dos programas das disciplinas ao longo do curso; 11) promoção da participação dos alunos durante as aulas; 12) articulação das disciplinas com outras áreas/disciplinas do curso; 13) atendimento às necessidades pessoais.

Fonte: Souza-Silva *et al.* (2018).

Utilizando o conceito de avaliação de desempenho – processo de diagnóstico e análise da conduta e dos procedimentos adotados por um indivíduo dentro de uma organização, a fim de identificar seu conhecimento técnico e sua atuação profissional –, as instituições de ensino desejam, necessariamente, obter alinhamento das metas individuais dos professores com as metas institucionais. Alves Moreira (2010, tradução nossa) afirma que “uma efetiva avaliação dos docentes pode promover o desenvolvimento de profissionais cada vez mais competentes e desenvolver uma cultura de colaboração entre docentes”. Albano *et al.* (2010) também corroboram que:

A questão da competência docente, no quadro de um processo de desenvolvimento profissional responsável e comprometido, é crucial para a melhoria da qualidade da educação e também da motivação e da realização profissional dos docentes (ALBANO *et al.*, 2010, p. 20).

Já para Grohmann e Ramos (2012), “o termo competência docente é empregado nas pesquisas que abordam a qualidade do ensino, satisfação dos docentes e discentes”. Embasadas nessa definição, as avaliações dentro das instituições de ensino têm como objetivo fornecer, essencialmente, informações sobre a didática do professor (incentivo à reflexão, conexão entre teoria e prática, uso de metodologias e técnicas) e sobre o conteúdo da disciplina (completo, desafiador e

relevante para o meio profissional) sob a ótica dos alunos para a instituição de ensino. Em resumo, de acordo com Rocha e Braga (2017, p. 23), “o bom professor necessita se transformar em um eterno estudioso”.

Paralelamente, Kraemer e Verdinelli (2017) expõem que “a avaliação de docentes tem como objetivo melhorar o desempenho do corpo docente (função formativa); embasar decisões equitativas e eficientes com referência ao corpo docente (função somativa)”. Esses autores ainda afirmam que:

Cada vez mais a qualidade de serviços e produtos é reconhecida como essencial para o desenvolvimento [...]; na área de educação a qualidade de ensino está claramente relacionada à qualidade dos professores. (KRAEMER; VERDINELLI, 2017).

O nível de desempenho está vinculado às competências de um docente universitário. Pereira (2007, p. 83) define tais competências como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias para o exercício das atividades de ensino e pesquisa na educação superior”. No entanto, o papel do professor carece de um domínio mais amplo, ou seja, ser mais que um difusor de conhecimento.

Na Tabela 2, Zanella, Adriano Antonelli e Bortoluzzi (2017) indicam as competências específicas que os professores necessitam ter para a execução adequada das suas atividades.

Tabela 2 - Competências Necessárias à Atividade Docente de Ensino

Dimensão	Competência	Definição da Competência
Conhecimento	Domínio área de conhecimento	É a capacidade de possuir conhecimentos sólidos em uma área específica, bem como experiência profissional adquirida por meio da pesquisa científica.
	Didático-Pedagógica	É o conhecimento de conceitos fundamentais didático-pedagógicos, adquirido por meio de cursos e/ou treinamentos específicos.

Dimensão	Competência	Definição da Competência
Habilidades	Relacionamento interpessoal	É a capacidade de estabelecer um relacionamento harmônico e saudável com os seus alunos, inclusive sabendo administrar de forma equilibrada as eventuais situações conflitantes que possam surgir.
	Trabalho em equipe	É a capacidade de cooperar e obter cooperação de seus colegas nas atividades de ensino com objetivos comuns.
	Criatividade	É a capacidade de criar soluções inovadoras na condução do processo ensino-aprendizagem.
	Visão Sistêmica	É a capacidade de perceber a integração e a interdependência de assuntos diversos que contribuem para uma maior eficácia do processo ensino-aprendizagem.
	Comunicação	É a capacidade de ouvir, processar, compreender e expressar-se de diversas formas e usar o <i>feedback</i> de forma adequada para facilitar a interação com seus alunos.
	Liderança	É a capacidade de incentivar e influenciar seus alunos a atingirem ou superarem seus objetivos pessoais do seu processo de aprendizagem.
	Planejamento	É a capacidade de planejar e organizar as diversas atividades do processo ensino-aprendizagem.
	Flexibilidade	É a capacidade de adaptar-se a novas situações e de rever posturas, quando necessário, na sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.
Atitudes	Comprometimento	É o comportamento relacionado com o nível de envolvimento na obtenção de resultados positivos nos processos ensino-aprendizagem sob a sua responsabilidade.
	Ética	É o comportamento orientado por princípios e valores universais de cidadania, em especial na relação com seus alunos.
	Pró-atividade	É o comportamento relacionado ao ato de praticar ações concretas por iniciativa pessoal para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.
	Empatia	É a capacidade de se colocar no lugar do aluno, e, a partir disso, criar uma relação de confiança e harmonia que conduza a um maior grau de abertura, por parte dos estudantes, para aceitar conselhos e sugestões.
	Flexibilidade	É a capacidade de adaptar-se a novas situações e de rever posturas, quando necessário, na sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Zanella, Adriano Antonelli e Bortoluzzi (2017).

Dessa forma, a avaliação reflete a postura dos professores, podendo trazer melhorias importantes para a qualidade do ensino. “Pesquisas extensivas sobre vários aspectos a respeito do uso das respostas dos alunos para avaliar o desempenho do professor têm contribuído grandemente para a compreensão do processo ensino-aprendizagem” (KRAEMER E VERDINELLI, 2017, p. 211).

De acordo com Zanella, Adriano Antonelli e Bortoluzzi (2017), “o nível geral de expectativa do aluno é bem superior à satisfação e isso deve ser considerado pelos professores no planejamento de suas disciplinas”. O estudo de Antonelli, Colauto e Cunha (2012) também aponta essa condição:

Os discentes esperam mais de seus docentes, cujas médias de satisfação (4,76) são inferiores às de expectativas (7,20). Com estas acepções, ressalta-se que o trabalho em equipe entre docentes e a criatividade são os pontos pior avaliados na ótica satisfação, revelando as competências mais deficitárias dos docentes. Em contrapartida, os professores obtêm alta média na competência ética. Com relação às expectativas, o que mais os discentes esperam de um professor é o pleno domínio do conteúdo (8,92) da área e habilidade de planejamento (8,95) (ANTONELLI, COLAUTO e CUNHA, 2012, p. 88).

A complexidade do ambiente corporativo provoca o desejo pelo aprendizado constante. Isso faz com que os profissionais, como alunos, reinventem-se e aprofundem seus conhecimentos técnicos e suas competências para permanecer no cenário empresarial, melhorando a sua atuação no mercado de trabalho. Para Grohmann e Ramos (2012),

Também é necessário destacar que as inovações tecnológicas, mudanças sociais, culturais e comerciais, globalização e aumento da competitividade exigem uma maior qualificação dos trabalhadores, exigindo-lhes uma educação mais adequada, e, portanto, aumentando a responsabilidade das universidades perante a sociedade (GROHMANN e RAMOS, 2012, p. 66).

Por isso, a exigência pela qualidade do ensino e do conteúdo torna-se acentuada, provocando nas instituições de ensino a busca incessante pela melhoria contínua.

Zanella, Adriano Antonelli e Bortoluzzi (2017), conjuntamente, também reforçam a importância da qualidade do ensino:

Com a atenção voltada à qualidade do ensino, é importante que as IES realizem a avaliação dos seus docentes, a fim de verificar se estes estão atendendo às necessidades e expectativas de seus discentes, obtendo, assim, um *feedback* para que busquem melhoria contínua, culminando com a crescente qualidade no ensino (ZANELLA, ADRIANO ANTONELLI e BORTOLUZZI, 2017).

Paralelamente, Alves Moreira (2010, tradução nossa) assegura que:

A definição de objetivos individualizados para cada docente, em sintonia com a missão das instituições e as preferências individuais, [...] pode tornar construtiva a forma como a avaliação do desempenho é vista, na medida em que ajuda as instituições a desenvolver os seus recursos humanos e encoraja e assiste os avaliados a prestar serviços de excelência, contribuindo assim para o aumento da qualidade do ensino (ALVES MOREIRA, 2010, tradução nossa).

A partir da tabulação dos resultados das avaliações, ações corretivas ou de manutenção podem ser tomadas para proporcionar a qualidade do corpo docente e da própria instituição. Com isso, as atitudes e os comportamentos dos professores dentro das salas de aula são impactados, devido à própria percepção do fator avaliativo de desempenho. No entanto, “um bom sistema de avaliação deve basear-se no compromisso de se querer melhorar, e não no princípio do controle institucional” (ALVES MOREIRA, 2010, p. 107, tradução nossa).

No contexto do corpo docente, as avaliações atuam como uma ferramenta de apoio à carreira do profissional, pois ele pode valorizar os componentes que melhor são avaliados pelo corpo discente. Blackburn e Putten (1998) reforçam o uso das avaliações, de modo que “lhes possibilitem melhorar seu ensino; identificar seus pontos fortes e fracos; refletir sobre sua atuação; verificar qual é a opinião dos alunos sobre seu desempenho”.

Já no ambiente das instituições de ensino, para manutenção da sua participação no mercado, vê-se como relevante o monitoramento de como o seu público percebe os seus serviços ofertados. Diante de tal exposição, a experiência do processo das



avaliações dos professores impacta também a percepção dos aspectos de recompensa, reconhecimento, carreira e imagem do próprio corpo docente.

E, por último, a percepção dos discentes sobre o processo de aprendizagem e sobre a didática das aulas dadas pelos professores é considerada como um fator avaliativo de desempenho, que exerce grande influência nos comportamentos e nas atitudes dos próprios professores dentro das salas de aula.

### **2.3 Outras Dimensões de Avaliação dos Professores**

Alguns autores observam outras dimensões como capacidade técnica e científica, postura em sala de aula, formação acadêmica e experiência profissional, por exemplo. Tais dimensões influenciam o comportamento e o desempenho dos professores em sala de aula e possibilitam interagir de maneira estimulante com os alunos quanto à sua vida acadêmica. Ferreira (2018) assegura que “os docentes [...] buscam impactar positivamente a vida de seus discentes e orientá-los para que desenvolvam o melhor de si mesmos”.

Na dimensão da formação acadêmica, “quando programas de pós-graduação [...] consideram apenas a formação científica na área específica do profissional, não é possível ter uma visão global e abrangente dos processos de ensinar e aprender” (CANAN e DOS SANTOS, 2019, p. 346). Posto isso, Carpes Souto *et al.* (2017, p. 30), por exemplo, afirmam que “a atuação do docente que atua em pós-graduação pode interferir diretamente na formação de futuros profissionais ou pesquisadores, o que confirma a importância deste trabalhador para a academia e para a sociedade”.

Rabelo e Paixão (2018), em seus estudos, citam ainda que:

Outros fatores passaram a dar suporte às avaliações feitas pelos alunos [...] como, por exemplo, tamanho da classe, interação do professor com a turma, clareza expositiva do professor, conteúdo do professor (RABELO e PAIXÃO, 2018, p. 142).

Já sobre a dimensão do sexo, os estudos de Fiúza *et al.* (2016, p. 805), dentre tantos outros, realizados especificamente na pós-graduação,

Vêm mostrando que, a despeito do crescimento expressivo do número de mulheres nesse nível de formação, o percentual que expressa a sua presença na docência na pós-graduação é muito menor que aquele relativo ao dos homens (FIÚZA *et al.*, 2016, p. 805).

No entanto, é possível perceber que os alunos não manifestam ter preferência por professores do sexo feminino ou sexo masculino, mesmo em disciplinas ou cursos da área de exatas, onde prevalece o sexo masculino na atuação docente (BODART *et al.*, 2017, p. 41).

Além do contexto quantitativo do sexo no perfil do docente, pode-se observar que também existem as diferenças quanto à forma de atuação e postura. MacNeill, Driscoll e Hunt (2015, p. 299) destacam “um viés de gênero na avaliação do docente, já que os alunos percebem, avaliam e tratam os instrutores do sexo feminino de forma diferente do que os instrutores do sexo masculino”. Já Vieira-Santos, Del Prette e Pereira Del Prette (2018) apontam que:

A percepção que o professor tem sobre seu desempenho (de uma forma geral) é distinta da percepção de seus aprendizes [...] como, por exemplo, enquanto os professores diziam agir com autoridade em sala, mais de 50% dos alunos afirmaram que eles atuavam com autoritarismo e que isso dificultava a comunicação professor-aluno e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem (VIEIRA-SANTOS, DEL PRETTE e PEREIRA DEL PRETTE, 2018, p. 261).

Desse modo, tais autores constatarem que tanto os professores como os alunos possuem percepções diferentes sobre o desempenho do próprio professor (VIEIRA-SANTOS, DEL PRETTE e PEREIRA DEL PRETTE, 2018).

Já no estudo de Amorim *et al.* (2017), foram encontrados aspectos de natureza não verbal sobre a percepção dos docentes, como postura corporal, contato dos olhos, roupas, expressão facial, volume e ritmo de voz, nível de energia (física), distância interpessoal, entre outros, mostrando que as notas dadas aos professores também podem ser influenciadas ou relacionadas a outros fatores diferentes de conteúdo e didática.

Bodart *et al.* tratam os aspectos sobre vestuário e asseguram que entre as mulheres há uma boa percepção de que é necessário vestir-se bem, por certa exigência dos alunos, pois historicamente a sociedade construiu a mulher como um elemento diferente do homem, devendo estar sempre bem apresentável (BODART *et al.*, 2017, p. 42).

A experiência profissional também tem recebido destaque no perfil docente, conforme relata Martins (2015):

Há uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais que sugerem a formação do professor centrado na atividade cotidiana de sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto, em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica. (MARTINS, 2015, p. 9).

Em complemento, os autores Canan e Dos Santos observam ainda que a “estrutura e organização da Educação Superior no Brasil [...] têm enfatizado e privilegiado o domínio de conhecimentos específicos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores” (CANAN e DOS SANTOS, 2019, p. 345). Ferraz Fernandes *et al.* *et al.*, 2019, p. 3).

De forma geral, “os saberes dos docentes são provenientes de fontes como formação, currículo, socialização escolar, conhecimento das disciplinas a ensinar, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, [...] entre outros” (FERRAZ FERNANDES *et al.*, 2019, p. 3). Em outras palavras, percebe-se que a formação e a atuação do docente são compostas também por fatores externos e relações estabelecidas e provenientes da sua carreira.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, é apresentada a metodologia utilizada neste estudo, como os dados foram coletados e como os resultados também foram abordados, ou seja, é apresentado todo o caminho de produção.

O método da pesquisa utilizado é o quantitativo, por ser mais adequado ao estudo que possui caráter descritivo e detalhado dos dados. A pesquisa quanto aos fins é classificada como explicativa por “trazer a explicação de prováveis relações existentes entre uma variável e outra” (KAHLMEYER-MERTENS, 2007, p. 53). A partir de uma análise estatística, busca-se verificar se existe alguma relação entre os dados de perfil do corpo docente e a avaliação do seu desempenho.

Nesse estudo transversal, o universo é constituído por professores de cursos de formação executiva (pós-graduação *lato sensu*) de uma instituição de ensino superior localizada no Brasil e sede na cidade do Rio de Janeiro.

#### 3.1. População de Estudo

A IES escolhida para esse estudo, local onde a autora atua há mais de dez anos, é uma instituição privada, que oferece diversos cursos na cidade do Rio de Janeiro. Possui a disseminação e aplicação do conhecimento de excelência como um de seus objetivos.

Nessa IES, existem 2786 professores cadastrados que ministram disciplinas em cursos de pós-graduação *lato sensu* na cidade do Rio de Janeiro. Para esse estudo, os professores foram selecionados a partir de dois critérios:

1. Professores que ministraram aulas no período entre janeiro de 2009 e dezembro de 2018 e;

2. Professores que ministraram aulas em cursos presenciais de longa duração (especialização – pós-graduação *lato sensu*) da IES da cidade do Rio de Janeiro.

As avaliações analisadas são referentes às disciplinas ministradas nos cursos de especialização (ver anexo D).

### **3.2. Coleta de Dados**

A autora deste estudo faz parte do quadro de funcionários da instituição e tem analisado de modo empírico a avaliação de desempenho dos docentes da instituição. Nos últimos dois anos, tem se aprofundado no tema e, por isso, a entrada no campo se deu de forma aberta e realizável.

O início do processo foi um pouco demorado, devido à agenda atribulada das partes envolvidas. Durante uma reunião agendada com a área responsável na IES, foi explicado o objetivo do trabalho. Nesse momento, foi solicitado o acesso aos dados das avaliações e aos dados cadastrais do corpo docente. Prontamente, tivemos a participação presencial do colaborador responsável por operacionalizar essa demanda. Descrevendo os detalhes, foi explicada a relevância do estudo.

A partir desse momento, o acesso foi concedido, possibilitando o início da pesquisa, respeitando a não identificação do corpo docente. Um e-mail foi enviado ao colaborador solicitando a base de dados. O sistema de tabulação dos formulários de avaliações e do sistema de dados cadastrais do corpo docente da IES foram as fontes dos dados trabalhados nesse estudo, que trouxeram os dados de avaliação de desempenho e os dados cadastrais e de perfil do corpo docente cadastrado.

A primeira parte recebida foi a base de dados com as notas das avaliações de desempenho dos professores. Essa base continha diversas informações e, por isso, estava praticamente pronta, bastando incluir apenas o nome e o tipo do curso.

Os dados coletados referentes às avaliações de desempenho dos professores foram extraídos dos formulários preenchidos pelos alunos ao término de cada disciplina de sua respectiva turma e posteriormente tabulados no sistema. Os critérios avaliados pelos alunos correspondem aos aspectos ligados ao conteúdo da disciplina, ao material didático, ao professor, à infraestrutura e ao atendimento (ver anexo B). No entanto, como o propósito deste estudo é o profissional professor, trataremos apenas dos critérios relacionados ao corpo docente.

A segunda base recebida apresentava os dados cadastrais dos professores, que demandou mais tempo e atenção. Os dados entregues foram: idade, sexo, naturalidade, titulação, área de formação e instituição de formação. A extração do sistema foi um complicador, trazendo muitos dados incompletos, o que acarretou na busca manual de tais dados dentro do sistema da IES por parte da autora, que também possui acesso a esses sistemas acadêmicos da IES. Essa atividade demandou duas semanas de dedicação ininterruptas para que este estudo não fosse prejudicado quanto ao cronograma. Após toda a validação, foi iniciada a parte das simulações.

### **3.3. Tratamento de Dados**

Os dados foram tratados de forma estatística, de modo a permitir uma análise objetiva. Utilizando o programa estatístico STATA, as análises foram feitas a partir da técnica de regressão linear múltipla.

As variáveis deste estudo foram a nota média dos professores como variável dependente e a idade, o sexo, a titulação, a instituição e a unidade como variáveis independentes. As variáveis independentes foram segmentadas conforme disposto na Tabela 3.

Tabela 3 - Variáveis do Estudo

Variável Original	Conteúdo	Variável Transformada	Conteúdo
Idade	Idade do professor em anos	Idade_c	Idade centralizada na média (idade – média)
Sexo	Feminino / masculino	Homem	1 se masculino, 0 se feminino
Titulação	Titulação mais recente obtida (graduação / especialização / mestrado / doutorado / livre docência)	Master	1 se mestre, 0 caso contrário
		PhD	1 se doutor ou livre docente, 0 caso contrário
Instituição	Instituição onde foi realizado o curso referente à titulação mais recente	Própria IES	1 se a instituição é a mesma analisada neste estudo, 0 caso contrário
		Estrangeira	1 se instituição localizada fora do Brasil, 0 caso contrário
Unidade	Unidade onde foram realizadas as aulas da turma	Barra	1 se a unidade é Barra, 0 caso contrário
		Centro	1 se a unidade é Centro, 0 caso contrário

Fonte: Dados da pesquisa.

Em função da definição das variáveis, o *base level* ficou definido como sexo feminino, idade igual à média de 55,8 anos, com titulação mais recente de especialista em uma instituição nacional qualquer que não a própria IES sob análise, tendo a turma ocorrido na Unidade Botafogo. A Tabela 4 ilustra o *base level* do estudo.

Tabela 4 - Base Level

Atributos	Base Level	Níveis Alternativos
Idade	Média = 55,8 anos	Valor entre 31 e 85 anos
Sexo	Feminino	Masculino
Titulação	Especialista	Mestre ou Doutor
Instituição de Formação	Nacional (diferente da IES estudada)	Estrangeira ou Própria IES
Unidade	Botafogo	Barra ou Centro

Fonte: Dados da pesquisa.

Com isso, a regressão múltipla foi executada com *cluster* em cada turma, onde realizou-se um corte quanto ao número de disciplinas em cada turma, sendo definido que apenas as turmas com mais de 09 (nove) disciplinas seriam



contempladas no estudo, garantindo a consistência das análises. Desse modo, a amostra passou de 8.054 para 7.777 observações.

A função linear que representa o modelo de regressão múltipla nesse estudo é:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Homem} + \beta_2 \text{Idade\_c} + \beta_3 \text{PHD} + \beta_4 \text{Master} + \beta_5 \text{Própria IES} \\ + \beta_6 \text{Estrangeira} + \beta_7 \text{Barra} + \beta_8 \text{Centro} + \varepsilon_i$$

Onde,

$Y_i$  é a nota média do professor;

$\beta_0$  é a nota média do *base level*;

$\beta_1$  é a variação esperada em  $Y$  em função do docente ser do sexo masculino;

$\beta_2$  é a variação esperada em  $Y$  dado um incremento unitário na idade em comparação com a média;

$\beta_3$  é a variação esperada em  $Y$  em função do docente ter titulação mais recente de doutorado ou livre docência em relação ao *base level*;

$\beta_4$  é a variação esperada em  $Y$  em função do docente ter titulação mais recente de mestrado em relação ao *base level*;

$\beta_5$  é a variação esperada em  $Y$  em função do docente ter obtido titulação mais recente na própria IES da análise;

$\beta_6$  é a variação esperada em  $Y$  em função do docente ter obtido titulação mais recente em alguma instituição estrangeira;

$\beta_7$  é a variação esperada em  $Y$  em função das aulas terem ocorrido na unidade Barra ao invés da unidade Botafogo;

$\beta_8$  é a variação esperada em  $Y$  em função das aulas terem ocorrido na unidade Centro ao invés da unidade Botafogo;

$\varepsilon_i$  é o resíduo observado na observação  $i$ .

#### 4. RESULTADOS DA PESQUISA

O período analisado foi de janeiro de 2009 a dezembro de 2018, onde foram alocados 735 professores. Considerando as unidades da IES no Rio de Janeiro, temos a distribuição que pode ser vista na Tabela 5. A coluna total exclui as ocorrências comuns em cursos, disciplinas e professores.

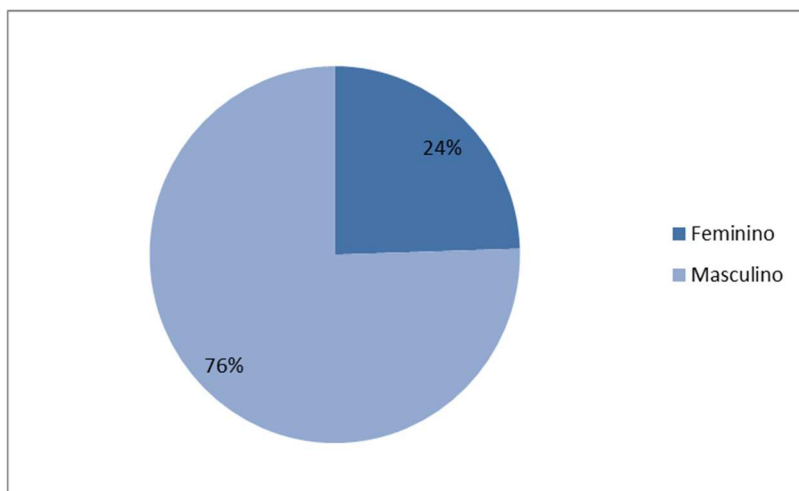
Tabela 5 - Dados por Unidade

	Barra da Tijuca	Botafogo	Centro	Total
<b>Número de cursos</b>	26	51	14	63
<b>Número de turmas</b>	128	288	85	501
<b>Número de disciplinas</b>	317	668	208	769
<b>Número de professores</b>	358	629	259	735

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os dados de acordo com a variável “sexo”, temos a dominância do masculino, representando 76% da amostra conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Percentual do Corpo Docente por Sexo



Fonte: Dados da pesquisa.

Levando em consideração a última titulação obtida, ainda no aspecto do sexo, a amostra apresenta um subtotal de 413 mestres, onde 73,61% eram homens conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6 - Titulação vs. Sexo Masculino

	<b>Total de Professores</b>	<b>% Masculino</b>
<b>Graduação</b>	2	100%
<b>Especialização</b>	136	81,62%
<b>Mestrado</b>	413	73,61%
<b>Doutorado</b>	183	75,41%
<b>Livre Docência</b>	1	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

No aspecto da titulação, tem-se a instituição de ensino onde o corpo docente obteve seu último grau/nível. Suas categorias são: própria IES, IES estrangeira e outras IES nacionais. O quantitativo é apresentado na Tabela 7, onde temos a predominância de outras IES nacionais como instituição de formação.

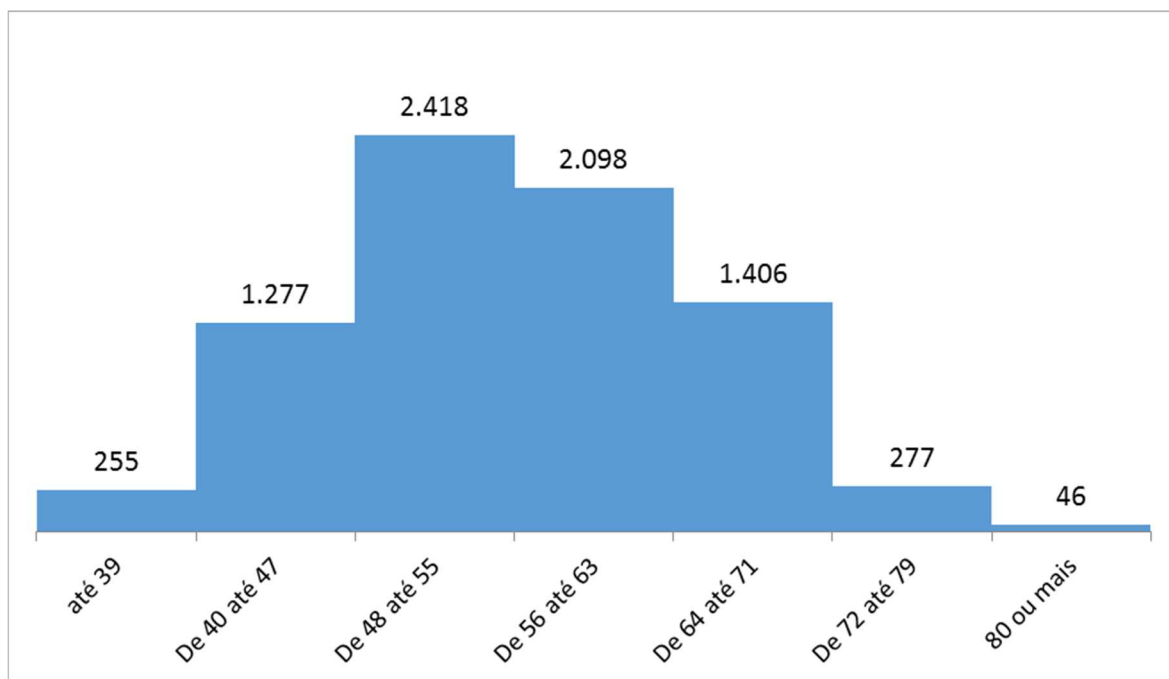
Tabela 7 – Maior Titulação por IES

	<b>Própria IES</b>	<b>IES Estrangeira</b>	<b>Outras IES Nacionais</b>
<b>Graduação</b>	0	0	2
<b>Especialização</b>	47	5	84
<b>Mestrado</b>	98	29	286
<b>Doutorado</b>	28	35	120
<b>Livre Docência</b>	0	0	1
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>69</b>	<b>493</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

A variável faixa etária do corpo docente apresenta média de 55,8 anos e amplitude de 31 a 85 anos. O histograma pode ser visto no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Faixa Etária do Corpo Docente



Fonte: Dados da pesquisa.

E, por último, no aspecto da Unidade onde os cursos foram realizados e o corpo docente alocado, os dados estão dispostos conforme a Tabela 8 que indica a Unidade Botafogo com o maior número de turmas (288 turmas), ou seja, 57,49% dos cursos acontecem nessa unidade.

Tabela 8 - Turmas por Unidade

Unidade	Número de Turmas
Barra	128
Botafogo	288
Centro	85
<b>Total</b>	<b>501</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na próxima seção, os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A interpretação que se propõe neste estudo é a de revelar se há correlação entre a nota média quanto à sua avaliação de desempenho e os dados sociodemográficos do corpo docente. Como dados da pesquisa, a Tabela 9 apresenta a caracterização da amostra deste estudo.

Tabela 9 - Caracterização da Amostra

Características	Valores / Quantidade
Nota média do professor	9,09
Idade	de 31 a 85 anos
Sexo	Mulheres: 180 – 24,49% Homens: 555 – 75,51%
Titulação mais comum	Mestrado: 413 docentes – 56,19%
Instituição de formação mais comum	IES nacional: 492 docentes – 66,94%
Unidade mais comum para realização das turmas	Botafogo: 288 turmas – 57,48%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados mostram se ,para a variável dependente nota média na avaliação de desempenho, existe dependência significativa com as variáveis idade, titulação e se a instituição de formação do professor é Nacional ou Internacional. A dependência não é significativa com as variáveis Sexo e se a instituição de formação do professor é a própria IES usada no presente estudo. A Tabela 10 apresenta as variáveis e os resultados do estudo através da análise da técnica de regressão linear múltipla.

Tabela 10 - Análise da Regressão Linear Múltipla

Media	Coefficiente	Erro Padrão	Estatística T	Valor P	[Intervalo de 95% Confiança]	
Homem	0,0014509	0,0216892	0,07	0,947	-0,0411743	0,0440762
Idade_c	-0,0038388	0,0011921	-3,22	0,001	-0,0061816	-0,0014961
PhD	0,1039279	0,03407	3,05	0,002	0,036971	0,1708847
Master	0,0956797	0,0277647	3,45	0,001	0,0411145	0,150245
Própria IES	-0,018478	0,0277086	-0,67	0,505	-0,072933	0,035977
Estrangeira	0,0809032	0,0255767	3,16	0,002	0,030638	0,1311683
Barra	0,2132811	0,0323026	6,60	0,000	0,1497976	0,2767645
Centro	0,2211856	0,0410332	5,39	0,000	0,1405441	0,301827
Constante	9,094812	0,0382557	237,74	0,000	9,019629	9,169995

Fonte: Dados da pesquisa.

A regressão linear aplicada permite conhecer a nota média do *base level* que é 9,094 (o valor do parâmetro de interseção  $\beta_0$ ). Isso significa que um docente com as características do *base level* obtém uma nota considerada alta. Esse coeficiente teve significância, pois seu valor-p é menor do que 0,001.

A variável “Homem”, que captura o impacto da diferença do sexo na nota média da avaliação de desempenho do professor, apresenta valor-p = 0,947, logo não é significativa nessa amostra por ser maior que 0,05 (nível de significância escolhido para a presente análise). Essa descoberta corrobora os estudos que possuem o sexo como característica não significativa durante o processo de avaliação (MACNELL; DRISCOLL; HUNT, 2015). No entanto, tal descoberta também se contrapõe à teoria de que o ato de ensinar está associado à atividade feminina (BODART *et al.*, 2017).

Foi possível descobrir que os alunos das turmas dessa amostra tendem a avaliar melhor o corpo docente mais jovem. A variável “idade\_c”, que representa a idade centralizada na média (55,8 anos), tem significância e sinaliza que professores com idade acima da média possuem notas médias da avaliação de desempenho mais baixas. Pode-se ter como explicação para esse resultado o fato de que os alunos em sala preferem docentes mais jovens e com assuntos e conteúdos mais inovadores. No entanto, somente uma pesquisa aprofundada nesse aspecto poderá confirmar tal possibilidade.

A titulação apresentou significância nessa amostra, onde *master* e PhD possuem valores-p iguais a 0,001 e 0,002, respectivamente. Esse resultado dá confiança na inferência que possuir títulos acima de especialista tende a aumentar a nota média do professor que é mestre ou doutor em 0,0956 e 0,1039, respectivamente. Ainda assim, tal resultado pode ser considerado como circunstancial, visto que altos níveis de titulação são avaliados positivamente no meio acadêmico e simultaneamente induzem o pensamento de que exista certa dificuldade em transmitir conteúdos por parte do docente.

Adicionalmente, pode-se inferir que existe uma tendência à manutenção de notas mais altas, posto que, de acordo com os dados estatísticos do governo brasileiro, vem ocorrendo um crescimento do aperfeiçoamento acadêmico do corpo docente (MEC, 2017). Logo, se há mais professores com títulos, há mais professores melhor avaliados.

Seguindo com a análise, o tipo de instituição de formação tem como *base level* instituições nacionais e os níveis “Própria IES” e “Estrangeira” especificados em variáveis próprias. O coeficiente -0,018478 para a “Própria IES” indica que esses professores terão nota média menor do que o *base level*, mas este parâmetro não apresentou significância pois teve valor-p igual a 0,505. O coeficiente 0,0809032 para “Estrangeira” indica que os alunos avaliam melhor os professores com formação neste tipo de instituição, informação validada pela significância do parâmetro (valor-p igual a 0,002). Esses resultados podem ser explicados pelo interesse dos alunos em formações diversas, o que pode ser percebido no conhecimento absorvido e enviesado pela instituição de formação.

Por fim, a unidade em que as turmas acontecem, também possui nível de significância (valores-p menores do que 0,001) e melhoram a nota média do professor quando Barra ou Centro (coeficientes 0,21328 e 0,22118 respectivamente). Vale dizer que esse resultado foi inesperado, pois a unidade base, por ser a maior em estrutura e número de turmas e alunos, costuma ser um critério atrativo no momento de decisão da matrícula no curso. Possivelmente, outra

explicação para esse cenário é a menor exigência dos alunos dessas unidades quanto ao desempenho do professor em sala de aula.



## 6. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Essa pesquisa sobre a correlação de dados sociodemográficos do corpo docente e a avaliação do seu desempenho proporciona, ao próprio corpo docente, a releitura de sua trajetória acadêmica, explicitando se há a necessidade de atualização.

Para a IES estudada e outras mais, o mapeamento de um perfil mais adequado ao alcance de níveis de satisfação dos alunos e da qualidade do corpo docente alocado. Os resultados também apontam a necessidade de implementação de uma política institucional que acompanhe a carreira de seus professores e que possibilite dar *feedback* a eles.

Os resultados dessa pesquisa poderão ser úteis para orientar futuros estudos sobre avaliação de desempenho de professores.

## 7. PARA CONCLUIR

A partir das observações do estudo, pode-se concluir que os resultados encontrados são interessantes tanto pelo ponto de vista teórico como pelo ponto de vista prático-profissional, pois contribuem para o enfrentamento de desafios mais contemporâneos e imediatos. Uma vez que o corpo docente é o componente de contato direto com o público, seria oportuno que as IES se concentrassem no desenvolvimento de ferramentas de medição da qualidade e desempenho percebidos pelos discentes.

Em contrapartida, as descobertas desse estudo não almejam a generalização do corpo docente frente às instituições de ensino, visto que cada aluno ou turma possui características próprias.

Os resultados permitem concluir que as variáveis faixa etária, titulação, instituição de formação e localidade de realização das aulas afetam a nota média da avaliação de desempenho do professor. Compreender a relevância dessa realidade viabiliza a entrega de conteúdos em sala de aula com maior cuidado e excelência.

O início do processo de mapeamento do perfil docente poderá se dar pelo uso desse estudo, a ponto de estabelecer e combinar modelos para a adequação dos docentes às turmas existentes. Sugere-se assim uma parceria entre a gestão escolar e o grupo operacional-acadêmico em busca da qualidade percebida pelos discentes.

Torna-se relevante considerar que este estudo foi desenvolvido a partir de uma amostra regional, o que pode sofrer ou não alterações em seus resultados quando aumentado o seu espectro (outros estados por exemplo), além de sofrer a influência da dimensão temporal.

Portanto, as possíveis explicações dadas aos resultados desse estudo devem ser estudadas e averiguadas a fim de ampliar o enredo acadêmico. Propõe-se, então,

uma agenda que pesquise a avaliação de desempenho de professores de outros municípios e estados, bem como de outras instituições.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Adriana Almeida de Souza *et al.* **A formação de professores para a educação básica na LDB e as expectativas para a educação do futuro.** *Revista Científica de Letras*. Franca, v. 6, n. 02, p. 11-30, jul./dez. 2010.

ALVES MOREIRA, Luís Miguel Nunes Silva. **O desempenho docente e a construção da qualidade no ensino superior.** 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10347/3097>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

AMORIM, Rosely Kalil *et al.* **Formação docente em comunicação não verbal: avaliação do desempenho docente.** *Investigacion en Enfermeria: Imagen y Desarrollo*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 113-128, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.ie19-2.fdcv>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ANTONELLI, Ricardo A.; COLAUTO, Romualdo D.; CUNHA, Jaqueline V. A. **Expectativa e satisfação dos alunos de ciências contábeis com relação às competências docentes.** *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 74-91, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10486/661408>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

APIO, Adriana Linhares; SILVINO, Alexandre Magno Dias. **A aula pública como instrumento preditor de desempenho docente no ensino superior.** *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 277-298, jul. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200003>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BARBOSA, Elaine Sampaio Teles. **Diferentes vínculos profissionais dos professores com a instituição de ensino superior e sua influência sobre o sentido do trabalho.** 2017. Dissertação (Mestrado Executivo em Gestão Empresarial) – Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/19193>>. Acesso em: 29 mai. 2019.

BLACKBURN, Robert; PUTTEN, J. V.; PENNA FIRME, T. **Avaliação de docentes e do ensino.** Brasília: Unbi Cátedra, 1998.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BODART, Cristiano das Neves *et al.* **Discutindo relações de gênero entre discentes e docentes a partir das colaborações de Simone de Beauvoir e Pierre Bourdieu.** *Revista Foco*, [s. l.], n. 1, p. 24, 2017. Disponível em: <<https://doaj.org/article/fc6015d628b94fe6bfc0f302436e4580>>. Acesso em 16 set. 2019.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.** Brasília, 2015.

CANAN, Silvia Regina; DOS SANTOS, Camila de Fátima Soares. **Educação superior em tempos de crise: há espaço nas políticas de educação para a discussão do professor universitário?** *Eccos - Revista Científica*, [s. l.], n. 48, p. 339–361, 2019. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=135653572&lang=pt-br&site=eds-live>>. Acesso em: 13 set. 2019.

CARPES SOUTO, Bruna Lecintia *et al.* **O trabalho docente em pós-graduação: prazer e sofrimento.** *Revista de Enfermagem da UFSM*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 29-39, jan./fev. 2017. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=124003787&lang=pt-br&site=eds-live>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

DRUCKER, Peter. F. ***The spirit of performance***. In: RICHES, C.; MORGAN, C. (Ed.). *Human Resource Management in Education*. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1989.

FAZENDA, Ivani. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FERRAZ FERNANDEZ, Senira Ane; VITAL GIORDANO, Carlos; DOMINGUES, Isabel. **Educação profissional e formação docente: um estudo sobre comunidades de prática.** *Eccos - Revista Científica*, [s. l.], n. 49, p. 1–19, 2019. Disponível em: <<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=2fd3d409-6897-42b5-b1da-5b6bbff24f41%40sdc-v-sessmgr02>>. Acesso em: 17 set. 2019.

FERREIRA, Vicente. **O papel dos programas de pós-graduação em administração de empresas na perspectiva da relevância estratégica: o atendimento das expectativas dos stakeholders.** *RAE: Revista de Administração*

de Empresas, [s. l.], v. 58, n. 1, p. 91–95, 2018. Disponível em: <<http://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-58-num-1-ano-2018-nid-53354/>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

FIÚZA, Ana Louise de Carvalho; PINTO, Neide Maria de Almeida; COSTA, Elenice Rosa. **Desigualdades de gênero na universidade pública: a prática dos docentes das ciências agrárias em estudo.** *Educação e Pesquisa*, [s. l.], n. 3, p. 803, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609148223>>. Acesso em: 16 set. 2019.

GROHMANN, Márcia Zampieri; RAMOS, Márcio Sampedro. **Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração.** *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 65-86, mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000100004>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ACADÊMICAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da educação superior.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

IZA, Dijnane F. V. *et al.* **Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor.** *Revista Eletrônica de Educação*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

KARAWCZYK, Tamara Cecília. **Formação gerencial: uma análise da oferta dos programas de pós-graduação lato sensu de gestão empresarial do Rio Grande do Sul.** *Cadernos EBAPE.BR*, [s. l.], n. 4, p. 872, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1679-395117900>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VERDINELLI, Miguel Angel. **Desempenho no ENADE e sua relação com a avaliação docente pelo discente.** *Revista Gestão Universitária na América Latina*, [s. l.], v. 10, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://doaj.org/article/bea643dbb68c43f4adfe67015c2126bc>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

LEVINE, David M. *et al.* **Estatística: teoria e aplicações usando o Microsoft® Excel em português**. Tradução Teresa Cristina Padilha de Souza. 6. ed. Rio de Janeiro: GEN / LTC, 2012.

MACNELL, Lillian; DRISCOLL, Adam; HUNT, Andrea. ***What's in a name: exposing gender bias in student ratings of teaching***. *Innovative Higher Education*, Tallahassee, v. 40, n. 4, p. 291-303, 2015. Disponível em: <<https://plu.mx/a/?ebSCO-client=&doi=10.1007/s10755-014-9313-4>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MARTINS, Lígia Marcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Patrícia de Rezende; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela; COSTA, Débora Vargas Ferreira. **Fatores de influência na escolha de um curso de pós-graduação: uma análise do MBA em Gestão Estratégica de Pessoas da UFJF**. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 86-107, 2014. Disponível em: <<https://doaj.org/article/ae400ddec8aa43a0842d685938fc37ee>>. Acesso em: 11 mai. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pós-graduação lato sensu**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-lato-sensu>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Análise de indicadores**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/21519-analise-de-indicadores>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

MORICONI, Gabriela Miranda. **Medindo a eficácia dos professores: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos**. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9620>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

NEVES, Artur Carlos das *et al.* **Diagnóstico e análise das competências dos conselheiros de administração**. *Revista de Administração de Empresas*, [s. l.], n. 5, p. 453, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0034-759020170504>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

PEREIRA, Marco Antonio Carvalho. **Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química**. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3136/tde-08082007-170909/publico/TeseMarcoFINAL.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. **Tecnologias e novas educações**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 19-30, abr. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100003>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

RABELO, Anamaria Azevedo Lafetá; PAIXÃO, Roberto Brasileiro. **Desempenho acadêmico discente e sua relação com a avaliação docente**. *Revista Educação em Questão*, Natal, n. 50, p. 140-162, out./dez.2018. Disponível em: <<https://doaj.org/article/e662c52aacc24d80949c9a454cdf0519>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ROCHA, Alessandro Gomes da; BRAGA, Rosalina Batista. **O que é ser um bom professor: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior de Belo Horizonte**. *Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, jan./jul. 2017. Disponível em: <<https://doaj.org/article/4d581e5de4fe4e91a1418b25e5f3bf1d>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

SILVA, Patrícia Teixeira Maggi da; GODOY, Arilda Schmidt. **MBA – o que alunos e ex-alunos pensam a respeito do curso realizado, seu aprendizado, e do impacto em suas carreiras**. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, [s. l.], n. 3, p. 292, 2016. Disponível em: <<https://doaj.org/article/a793e0fc0c084dfc99920e51752ab291>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SILVA, Anielson Barbosa da; COSTA, Francisco José da. **Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em administração**. *Revista Economia & Gestão*, [s. l.], v. 14, n. 34, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/P.1984-6606.2014v14n34p30>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de *et al.* **Competências docentes para o ensino superior em administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia**. *Organizações & Sociedade*, [s. l.], n. 86, p. 457, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-9250866>>. Acesso em: 19 mai. 2019.



VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA-SANTOS, Joene; DEL PRETTE, Almir; PEREIRA DEL PRETTE, Zilda Aparecida. **Inventário de habilidades sociais educativas do professor universitário – versão aluno (IHSE-PU-Aluno): dados preliminares**. Avaliação Psicológica, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 260–270, 2018. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1677-04712018000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-04712018000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 ago. 2019.

WOOLDRIDGE, Jeffrey M. **Introdução a econometria: uma abordagem moderna**. São Paulo: Thomson, 2006.

ZANELLA, Patricia; ADRIANO ANTONELLI, Ricardo; BORTOLUZZI, Sandro César. **Avaliação das competências docentes: análise no curso de ciências contábeis da UTFPR**. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*. Brasília, v. 11, n. 2, p. 150-167, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.repec.org.br/repec/article/view/1417>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CNE/CES Nº: 245/2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> Especialização (DNs Especialização)		
COMISSÃO: Erasto Fortes Mendonça (Presidente), José Eustáquio Romão (Relator), Luiz Fernandes Dourado e Sérgio Roberto Kieling Franco.		
PROCESSO Nº: 23001.000023/2013-32		
PARECER CNE/CES Nº: 245/2016	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 4/5/2016

## I – RELATÓRIO

## 1. Introdução

Criada pela Câmara de Educação Superior, a Comissão para atualizar e consolidar as normas vigentes sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* em um corpus normativo mais abrangente, portanto, em Diretrizes Nacionais dos Cursos de Especialização, foi constituída pelos conselheiros Erasto Fortes Mendonça como Presidente, José Eustáquio Romão como Relator, tendo ainda os conselheiros Benno Sander, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Liza Curi, e Sérgio Roberto Kieling Franco como membros.

A Comissão se reuniu, pela primeira vez, em 9 de abril de 2013, e o Presidente traçou as primeiras coordenadas para o seu funcionamento.

Depois de algumas primeiras ideias sobre o escopo mais geral do que devem conter as Diretrizes da Pós-Graduação *Lato Sensu*, o relator informou ter já

(\*) Resolução CNE/CES 1/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2018, Seção 1, p. 43.

(\*\*) Alterada pela Resolução CNE/CES nº 4, de 11 de dezembro de 2018.

concluído um levantamento exaustivo sobre a trajetória histórica do conjunto de normas a respeito da matéria, bem como sobre os dispositivos legais, em vigor, relativos aos cursos desse nível de ensino, com vistas a registrar as recorrências e as variações das exigências legais em cada contexto, para verificar a pertinência delas em relação às demandas e aos legítimos interesses da sociedade brasileira, nos diversos contextos e na atualidade, no que diz respeito à formação de recursos humanos e profissionais especializados.

Essa reconstituição histórica e o maior detalhamento das normas vigentes sobre o tema visaram, também, facilitar os trabalhos da Comissão em tela e, posteriormente, os do plenário da Câmara de Educação Superior, a partir da verificação das intenções e dos encaminhamentos dos (as) legisladores (as), que antecederam os atuais conselheiros, de modo que se detectem os problemas que se apresentaram no percurso da Pós-Graduação *Lato Sensu*, desde sua criação e implantação nos sistemas educacionais brasileiros até os dias de hoje.

## 2. Trajetória Histórica

No Brasil, poder-se-ia ainda considerar como antecedentes do que seria denominado pelo Parecer CFE 977, de 1965, como “curso de pós-graduação *lato sensu*” as experiências das décadas de 20 e 30 do século XX.

No contexto da denominada Reforma Rocha Vaz (13/1/1925), por meio do Decreto nº 16.782-A, criou-se o Curso Especial de Higiene e Saúde Pública, para portadores do título de graduação em Medicina, a ser coordenado pelo diretor do Instituto Oswaldo Cruz.

Cursos de mesma natureza aparecem, explicitamente, na reforma Francisco Campos de 1931. O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, relaciona, em seu art. 35, entre os cursos a serem oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior “c) cursos de aperfeiçoamento que se destinam a ampliar os conhecimentos de qualquer disciplina ou de determinados domínios da mesma” e “d) cursos de especialização, destinados a aprofundar, em ensino intensivo e sistematizado, os conhecimentos necessários a finalidades profissionais ou científicas”. Este mesmo diploma legal criou o que se poderia denominar “Mandato de Especialização”, autorizando instituições não universitárias, dentre as quais o

Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e o Jardim Botânico, a ministrar esses cursos. Entretanto, os cursos ali oferecidos não eram obrigatoriamente de pós-graduação, porque admitia-se, em alguns deles, além dos portadores de diploma de Medicina, estudantes ainda fazendo a graduação do mesmo curso (art. 70).

No entanto, até a década de 50 do século XX, a graduação constituiu, praticamente, o último grau da formação de profissionais de nível superior no Brasil. E, embora a Pós-Graduação Stricto Sensu tenha se iniciado somente nas primeiras décadas dos anos 60 do mesmo século, por meio de cursos de mestrado e doutorado, os cursos de especialização e aperfeiçoamento já vinham se insinuando nas instituições universitárias e, principalmente, nos institutos de pesquisa, criados após a II Guerra Mundial.

A diversificação horizontal da graduação passou a ser simultaneamente acompanhada pela diversificação vertical, com o incentivo à pós-graduação, seja pelas necessidades da burocracia estatal, seja pelas demandas de um mercado produtivo e de prestação de serviços cada vez mais reconvertido do ponto de vista tecnológico. Assim, os cursos de pós-graduação foram se convertendo, de complementação da formação generalista em formação especializada, visando a formar profissionais altamente qualificados, seja ele pesquisador, seja ele cientista e até mesmo professor de nível superior.

Na maioria das vezes, esses cursos eram patrocinados pelo Conselho Nacional de Pesquisas, autarquia criada pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, sancionada pelo presidente Eurico Gaspar Dutra e vinculada à Presidência da República.

Eram também promovidos pela Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, criada pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Ambas as instituições conferiram institucionalidade governamental às incipientes pesquisas brasileiras. O primeiro – futuro Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – tinha por finalidade promover e estimular a investigação científica e tecnológica. A segunda – futura Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – visava à capacitação e ao aperfeiçoamento de recursos humanos de nível superior para o País.

A Lei nº 4.533, de 8 de dezembro de 1964, alterou a lei de criação do Conselho, tornando-o responsável pela formulação da política científico-tecnológica

nacional. Somente em 1974, por meio da Lei nº 6.129, de 6 de novembro, foi que o CNPq passou a ter a denominação atual, mantendo-se a mesma sigla. Em 1985, com a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia (Decreto nº 91.146, de 15 de março de 1985), o CNPq passou a vincular-se àquela pasta, então concebida como o *think tank* da ciência e da tecnologia no Brasil.

Já a Capes, iniciada como “campanha”, apresentou grande grau de informalidade nos seus primórdios, e seu pioneiro secretário-geral, Anísio Teixeira, logo estimulou o Programa Universitário (1953) junto às poucas universidades e institutos de pesquisa, concitando-os ao intercâmbio e à cooperação com instituições estrangeiras congêneres e com maior experiência no campo da pesquisa.

As bolsas de aperfeiçoamento já apareceram expressivamente nas concessões voltadas para a implementação do Programa: 23 das 79 oferecidas em 1953 e 51 das 155 concedidas em 1954.

Em 1961, a Capes vinculou-se à Presidência da República, para retornar, em 1964, à estrutura do então Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O ano de 1965 é um marco na história da pós-graduação do País: convocou-se o Conselho de Ensino Superior para regulamentá-la. Dentre os notáveis educadores que compunham o mencionado colegiado, destacaram-se Alceu de Amoroso Lima, Anísio Spinola Teixeira, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Clovis Salgado, Durmeval Trigueiro e Newton Sucupira. Este último foi o relator do que pode ser considerada como a verdadeira certidão de nascimento normativa da pós-graduação nacional: o Parecer CFE nº 977, de 3 de dezembro de 1965, que tratou da pós-graduação *stricto sensu*.

Entendeu o relator que os cursos de especialização e de aperfeiçoamento não deveriam ser regulamentados, dentre outras razões, “em consideração à autonomia didático-científica das instituições de ensino superior” (SUCUPIRA, Newton. Prefácio à obra Pós-graduação: educação e mercado de trabalho, Campinas SP: Papirus, 1995, p. 11).

Cabe registrar que esta posição do relator já induzia um primeiro princípio a ser considerado em qualquer normatização da pós-graduação *lato sensu*: o respeito à autonomia universitária. À época, o relator mencionava a distinção que, na tipologia das matrizes institucionais de hoje, está estabelecida no universo das

instituições de ensino superior (IES): universidade, centro universitário e faculdade ou instituto. Informava ainda o relator que a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, ratificou “a doutrina do [então]<sup>2</sup> Conselho Federal de Educação, instituiu o credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* pelo mesmo Conselho [e] assentou a carreira do magistério [superior] sobre os graus de mestre e de doutor” (*id.*, *ib.*).

A partir da década de 70 do século passado, os cursos de pós-graduação expandiram-se, quantitativa e qualitativamente, mas a pós-graduação *lato sensu* teve um crescimento exponencial, de modo desordenado e, certamente, sem a qualidade progressiva dos mestrados e doutorados, submetidos a rigorosos processos de avaliação e supervisão. Diante do problema, o Conselho Federal de Educação (CFE) elegeu como tema importante do IX Seminário de Assuntos Universitários (1976) a pós-graduação *lato sensu* e, moto-contínuo, no ano subsequente, criou a comissão, presidida pelo mesmo Newton Sucupira, encarregada de definir as modalidades de cursos de especialização e de aperfeiçoamento, cujos títulos seriam reconhecidos pelo CFE como válidos nos processos de reconhecimento de IES.

O Parecer CFE nº 2.288, de 2 de setembro de 1977, voltado para a “regulamentação dos cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior do sistema federal de ensino” acabou dando origem à Resolução CFE nº 14, de 1977. No ano seguinte, o Parecer CFE nº 2.120, de 4 de julho de 1978, de que resultou a Resolução CFE nº 2, de 27 de abril de 1979, alterou o parágrafo único do art. 3º da Resolução CFE nº 14, definitivamente substituída pela Resolução CFE nº 12, de 6 de outubro de 1983 que, resultante do Parecer nº 432, de 1º de setembro de 1983, estabeleceu, dentre outras, as seguintes disposições:

- a) carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, excluído o tempo dedicado aos estudos individuais ou coletivos;
- b) corpo docente constituído de, no mínimo, mestres titulados em IES credenciadas, admitindo-se 1/3 (um terço) de não portadores do título de mestre, credenciados pelos conselhos competentes;

---

<sup>2</sup> Para maior inteligibilidade das citações, as inserções do Relator destas DCNs serão colocadas entre colchetes.

- c) IES com cursos de graduação ou de mestrado reconhecidos pelo menos há 5 (cinco) anos na mesma área do curso de pós-graduação *lato sensu* pretendido;
- d) frequência mínima de 85% da carga horária e 70% de aproveitamento mínimo na escala de notas.

Na intenção do legislador da época, títulos obtidos nos cursos de especialização e aperfeiçoamento, realizados de acordo com “o modelo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação” (*id.*, *ib.*, p. 12), seriam suficientes para a qualificação dos corpos docentes das IES autorizadas e reconhecidas, conforme os conceitos da época. Portanto, esses títulos qualificavam o docente para o ingresso, inclusive, na “carreira do magistério federal em grau inicial” (*id.*, *ib.*), para lecionar nos cursos de graduação.

O relator fundador da regulação, referente à pós-graduação brasileira e presidente da comissão, que tratou das primeiras normas de autorização e funcionamento de estabelecimentos de ensino superior, manifestou-se, entretanto, por mais de uma vez, hesitante em relação à identidade distintiva da especialização e do aperfeiçoamento. São suas palavras textuais: “[...] discute-se ainda a natureza da especialização e do aperfeiçoamento, a distinção entre ambos bem como sua relação com os cursos de mestrado” (*id.*, *ib.*).

Apesar das dificuldades para se identificar a singularidade de cada uma dessas modalidades, o relator descartava qualquer possibilidade de ser a pós-graduação *lato sensu* adstrita exclusivamente à formação profissionalizante, já que ela pode ser a educação permanente, ou “continuada”, como se diz nos dias de hoje, seja para a complementação da formação superior profissional inicial, seja, na área acadêmica, até mesmo em complemento aos cursos de mestrado e doutorado.

Do Parecer CFE nº 977, de 1965, pode-se inferir que é a área de conhecimento que define a natureza do curso de pós-graduação *lato sensu*, conferindo-lhe um estatuto mais teórico ou profissionalizante.

Na sua trajetória histórica, cabem ainda algumas considerações sumárias sobre a presença da pós-graduação *lato sensu* nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs).

Pouco antes da promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu a reforma do Ensino Superior, os militares haviam criado, pelo Decreto nº 63.343, de 1º de outubro de 1968, os Centros Regionais de Pós-Graduação, que

não chegaram a ganhar efetividade prática. O então ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, criou uma comissão especial (professores Heitor Gurgulino, Newton Sucupira e Roberto Santos, mais o Coronel Confúcio Pamplona), que se encarregou de iniciar o processo de formulação de uma política nacional de pós-graduação para o País. A comissão propôs, então, a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído pelo Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. A criação e implantação desse Conselho revogou a norma que criara os Centros Regionais de Pós-Graduação e encarregou-se, então, da formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), aprovado pelo Decreto nº 76.058, de 30 de julho de 1975, para o período de 1975 a 1979. Os diagnósticos da época demonstravam que a ausência de cursos de pós-graduação *lato sensu* provocavam distorções na pós-graduação *stricto sensu*, como o fato de muitos mestrands – sem dissertação defendida – orientarem-se para o mercado de trabalho que exigia formação especializada. Embora seu foco fosse a pós-graduação *stricto sensu*, voltada para a “formação de pessoal qualificado para a Educação Superior e a Pesquisa” (DOU, 4/8/1975, p. 96), o I PNPG estimulava a “pós-graduação no sentido *lato* – aperfeiçoamento e especialização –, através (sic) de programas específicos, para que possam atender de maneira mais eficiente e flexível às necessidades conjunturais do mercado de trabalho” (id., ib.). O mencionado Plano não deixava qualquer margem de dúvida quanto ao caráter de pós-graduação dos cursos de aperfeiçoamento e especialização, nem quanto às responsabilidades da Capes em relação a eles.

Cabe salientar, ainda que, se o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) voltava-se para a formação de professores das IES brasileiras em cursos de mestrado e de doutorado, o Programa Nacional de Capacitação de Professores de Instituições de Ensino Superior (Procapies) voltava-se para a formação de docentes, para atuação no mesmo grau de ensino, em cursos de aperfeiçoamento e especialização. Aí, claramente se estabeleceu a diferença entre cursos de aperfeiçoamento – “cursos ou atividade teórico-prática com finalidade de ampliação e desenvolvimento de conhecimentos de metodologia do ensino superior, de metodologia científica, de conteúdos específicos, com duração mínima de 180 horas-aula” – e cursos de especialização – “curso ou atividade com finalidade de aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos, em setores



específicos do saber, de capacitação em metodologia do ensino e em metodologia científica, com duração mínima de 300 horas-aula” [MEC/CAPEs. Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975, p. 72].

Aparentemente, a diferença entre cursos de aperfeiçoamento e de especialização se estabelecia apenas pelo maior aprofundamento e, portanto, pela maior carga horária dos últimos. Os primeiros apareciam, claramente, como uma primeira etapa dos segundos que, configurando uma espécie de terminalidade intermediária, conducente, quando articulados com os segundos, à terminalidade definitiva neste nível de ensino. Cabe ressaltar que a articulação poderia se estabelecer “para cima”, com a previsão, inclusive, de aproveitamento de créditos de especialização nos cursos de mestrado.

Sem querer antecipar conclusões, nem a proposição de dispositivos normativos destas DCNs, esta última articulação resolveria inúmeros problemas, dentre os quais se destaca a “mortalidade acadêmica” nos mestrados, por causa dos exíguos e rígidos prazos de conclusão desses cursos pelos estudantes, com as defesas de suas respectivas dissertações, assoberbados por cursos marcados, muitas vezes, por cargas excessivas de disciplinas.

Além disso, poder-se-ia argumentar, ainda neste caso, sobre as vantagens de um processo seletivo de futuros (as) mestrandos (as), ao longo de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em que a exigência de monografia ou trabalho congênere poderia ser substituída por projeto de dissertação para aqueles que demonstrassem condições para a pesquisa. Salvo melhor juízo, a articulação vertical entre a especialização e o mestrado, dentro dessas condições, propiciaria uma seleção para ingresso no mestrado muito mais inteligente, consistente e legítima do que os atuais processos seletivos, baseados em poucos instrumentos de avaliação e ainda sujeitos a pressões conjunturais que, algumas vezes, distorcem as classificações finais.

No Governo do General Figueiredo (1979-1984), o último da ditadura militar, foi instituído o II PNPG, por meio do Decreto nº87.814, de 16 de novembro de 1982, publicado dois dias depois no Diário Oficial da União, para vigorar de 1982 a 1985. Já se percebe, na transição do I para ao II PNPG um vácuo de 2 (dois) anos, pois o primeiro terminou em 1979 e o segundo só foi iniciado em 1982. Esses vácuos

vão aumentar, como se verá mais adiante, especialmente entre o III (1986-1989) e o IV PNPG (2005-2010), sendo que este último não saiu do papel.

A defasagem entre as competências normativo-proclamadoras e as capacidades realizadoras acabou por refletir-se no II PNPG, que deu foco maior à reestruturação e à consolidação da pós-graduação no País, por causa dos balanços negativos em relação aos resultados do I PNPG. A pós-graduação *lato sensu* aí reapareceu, com o mesmo escopo com que emergira no I PNPG: formação para a docência e atendimento às múltiplas demandas de um mercado de trabalho em profunda e acelerada transformação.

As sugestões da comissão instituída antes da posse do candidato eleito (indiretamente), Tancredo Neves, em relação à educação superior e mais especificamente em relação à pós-graduação *lato sensu*, não vingaram, como tampouco vingou a primeira presidência do País redemocratizado, pois o Presidente eleito faleceu antes de tomar posse. Com a transição da ditadura para o Estado de Direito, resolvida nos conchavos de cúpulas partidárias ainda fragilizadas – os partidos tinham sido extintos nos 21 anos do regime de exceção e substituídos por contrafações partidárias “permitidas” pelos governos militares –, tomou posse o vice-presidente eleito que, em 9 de novembro de 1986, aprovou o III Plano Nacional de Pós-Graduação Educação, para vigência de 1986 a 1989. Se quisermos estabelecer uma diferença entre os três primeiros PNPGs em relação à pós-graduação, poder-se-ia dizer que o primeiro estava mais preocupado com a formação para a docência superior; o segundo com a formação profissional para o mercado que exige formação superior; e o terceiro com a formação de pesquisadores e com a articulação da pós-graduação com a ciência e com a tecnologia. Como foi mencionado, houve não apenas um grande vácuo entre o III e o IV PNPG, mas uma verdadeira desarticulação geral, pois o III terminou em 1989 e, somente em 1996, a Capes constituiu uma comissão para realizar um seminário, com vistas a dar início à elaboração do IV Plano Nacional de Pós-Graduação. Além disso, como informou essa coordenação, nos antecedentes do V PNPG, apesar de todo seu esforço, a autarquia não conseguiu implantá-lo:

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram

implantadas pela Diretoria da CAPES, ao longo do período, tais como: expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação [CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) –2011-2020*. Brasília: CAPES, p. 29, v. I].

Ao IV PNPG faltou legitimidade em sua formulação, porque ele não saiu dos muros da própria Capes e de alguns outros órgãos de governo, isto é, ele não foi discutido na comunidade da pós-graduação brasileira. Ainda assim, como se pode perceber na citação anterior, a Diretoria da Capes afirma ter nele se inspirado para implementar políticas de pós-graduação durante o vácuo de mais de uma década.

O V PNPG não apresenta qualquer item relativo pós-graduação *lato sensu*, como tampouco o Plano Nacional de Educação proposto para a primeira década do século XXI.

**ANEXO B - RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 6 DE ABRIL DE 2018**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

**RESOLUÇÃO Nº 1, DE 6 DE ABRIL DE 2018 (\*) (\*\*)**

*Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “h”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, nos artigos 39, 40, 44 e 66 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e com fundamento no Parecer CNE/CES nº 146/2018, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial da União de 6 de abril de 2018, resolve:

Art. 1º Cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização são programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país.

§ 1º Os cursos de especialização são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, que atendam às exigências das instituições ofertantes.

§ 2º Os cursos de especialização poderão ser oferecidos presencialmente ou a distância, observadas a legislação, as normas e as demais condições aplicáveis à oferta, à avaliação e à regulação de cada modalidade, bem como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

§ 3º Poderão ser incluídos na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* aqueles cuja oferta se ajuste aos termos desta Resolução, mediante declaração de equivalência pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 2º Os cursos de especialização poderão ser oferecidos por:

I - Instituições de Educação Superior (IES) devidamente credenciadas para a oferta de curso (s) de graduação nas modalidades presencial ou a distância reconhecido (s);

II - Instituição de qualquer natureza que ofereça curso de pós-graduação *stricto sensu*, avaliado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na grande área de conhecimento do curso *stricto sensu* recomendado e reconhecido, durante o período de validade dos respectivos atos autorizativos;

III - Escola de Governo (EG) criada e mantida por instituição pública, na forma do art. 39, § 2º da Constituição Federal de 1988, do art. 4º do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, credenciada pelo CNE, por meio de instrução processual do MEC e avaliação do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 30 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, no que se refere à oferta de educação a distância, com atuação voltada precipuamente para a formação continuada de servidores públicos;

IV - Instituições que desenvolvam pesquisa científica ou tecnológica, de reconhecida qualidade, mediante credenciamento exclusivo pelo CNE por meio de instrução processual do MEC para oferta de cursos de especialização na (s) grande (s) área (s) de conhecimento das pesquisas que desenvolve;

V - Instituições relacionadas ao mundo do trabalho de reconhecida qualidade, mediante credenciamento exclusivo concedido pelo CNE por meio de instrução

processual do MEC para oferta de cursos de especialização na (s) área (s) de sua atuação profissional e nos termos desta Resolução.

§ 1º Os cursos de especialização somente poderão ser oferecidos na modalidade a distância por instituições credenciadas para esse fim, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, e o Decreto nº 9.057, de 2017.

§ 2º Fica permitido convênio ou termo de parceria congênere entre instituições credenciadas para a oferta conjunta de curso (s) de especialização no âmbito do sistema federal e dos demais sistemas de ensino.

Art. 3º O credenciamento de que tratam os incisos III, IV e V do artigo anterior para a oferta de curso (s) de especialização *lato sensu* no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior será concedido pelo prazo máximo de 5 (cinco) anos, mediante deliberação do CNE homologada pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 1º A instituição credenciada poderá solicitar credenciamento antes do vencimento do prazo referido no caput.

§ 2º Os prazos de validade dos atos de credenciamento serão fixados nas deliberações do CNE, observado o prazo máximo de 5 (cinco) anos.

§ 3º O pedido de credenciamento efetuado no prazo de validade do ato de credenciamento autoriza a continuidade das atividades da Instituição até deliberação final do CNE sobre o pedido.

§ 4º Vencido o prazo do ato de credenciamento sem que a Instituição tenha solicitado o credenciamento, a oferta de novos cursos e a abertura de novas turmas devem ser imediatamente suspensos.

§ 5º A avaliação e a deliberação sobre propostas de credenciamento e credenciamento exclusivo de Instituição para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* serão realizadas pelo CNE.

Art. 4º O credenciamento de que tratam os incisos III, IV e V do artigo 2º para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* na modalidade a distância observará o disposto na legislação e normas vigentes, especialmente o Decreto nº 9.057, de 2017, bem como o prazo previsto no caput do artigo 3º desta Resolução.

Art. 5º A oferta institucional de cursos de especialização fica sujeita, no seu conjunto, à regulação, à avaliação e à supervisão dos órgãos competentes.

Art. 6º Os cursos de especialização serão registrados no Censo da Educação Superior e no Cadastro de Instituições e Cursos do Sistema e-MEC, nos termos da

Resolução CNE/CES nº 2, de 2014, que instituiu o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino.

Art. 7º Para cada curso de especialização será previsto Projeto Pedagógico de Curso (PPC), constituído, dentre outros, pelos seguintes componentes:

I - Matriz curricular, com a carga mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, contendo disciplinas ou atividades de aprendizagem com efetiva interação no processo educacional, com o respectivo plano de curso, que contenha objetivos, programa, metodologias de ensino-aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia;

II - Composição do corpo docente, devidamente qualificado;

III - Processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes;

Parágrafo único. Quando o curso de especialização tiver como objetivo a formação de professores, deverá ser observado o disposto na legislação específica.

Art. 8º Os certificados de conclusão de cursos de especialização devem ser acompanhados dos respectivos históricos escolares, nos quais devem constar, obrigatória e explicitamente:

I - Ato legal de credenciamento da instituição, nos termos do artigo 2º desta Resolução;

II - Identificação do curso, período de realização, duração total, especificação da carga horária de cada atividade acadêmica;

III - Elenco do corpo docente que efetivamente ministrou o curso, com sua respectiva titulação.

§ 1º Os certificados de conclusão de curso de especialização devem ser obrigatoriamente registrados pelas instituições devidamente credenciadas e que efetivamente ministraram o curso.

§ 2º Os certificados dos cursos ofertados por meio de convênio ou parceria entre instituições credenciadas serão registrados por ambas, com referência ao instrumento por elas celebrado.

§ 3º Os certificados previstos neste artigo, observados os dispositivos desta Resolução, terão validade nacional.

§ 4º Os certificados obtidos em cursos de especialização não equivalem a certificados de especialidade.

Art. 9º O corpo docente do curso de especialização será constituído por, no mínimo, 30% (trinta por cento) de portadores de título de pós-graduação *stricto sensu*, cujos títulos tenham sido obtidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* devidamente reconhecidos pelo poder público, ou revalidados, nos termos da legislação pertinente.

Art. 10. As instituições que mantêm cursos regulares em programas de *stricto sensu* poderão converter em certificado de especialização os créditos de disciplinas cursadas aos estudantes que não concluírem dissertação de mestrado ou tese de doutorado, desde que tal previsão conste do regulamento dos respectivos programas institucionais e que sejam observadas as exigências desta Resolução para a certificação.

Art. 11. Os estudos realizados no sistema de ensino militar, conforme a Portaria Interministerial nº 1, de 26 de agosto de 2015, ministrados exclusivamente para integrantes da respectiva corporação, serão considerados equivalentes a curso de especialização desde que atendam, no que couber, aos requisitos previstos nos dispositivos desta Resolução.

Art. 12. Os cursos de especialização oferecidos com fundamento na Resolução CNE/CES nº 1, de 2007, ou na Resolução CNE/CES nº 7, de 2011, iniciados ou cujos editais já tenham sido publicados antes da vigência desta Resolução, poderão funcionar regularmente até a conclusão das respectivas turmas, nos termos de seu PPC.

Art. 13. Os processos de credenciamento de que tratam os incisos III, IV e V do artigo 2º desta Resolução para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* em tramitação nas Secretarias do Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação, ainda não submetidos à avaliação *in loco*, observarão o disposto nesta Resolução.

Art. 14. Os atos autorizativos de credenciamento de que tratam os incisos III, IV e V do artigo 2º desta Resolução para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* com prazo determinado, ainda em vigor, permanecem válidos até o vencimento, podendo ser renovados, nos termos desta Resolução.

Art. 15. Excluem-se desta Resolução:

I - Os programas de residência médica ou congêneres, em qualquer área profissional da saúde;



II - Os cursos de pós-graduação denominados cursos de aperfeiçoamento, extensão e outros.

Art. 16. Os casos omissos serão examinados pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 17. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007, e a Resolução CNE/CES nº 7, de 8 de setembro de 2011.

LUIZ ROBERTO LIZA CURI

## ANEXO C - FORMULÁRIO DO ALUNO PARA AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

Formulário “Pesquisa do Processo de Aprendizagem”<sup>3</sup>

Formulário do Aluno Avaliação da Disciplina										
Unidade: XXX Curso: XXX Turma: XXX Disciplina: XXX Professor: XXX Nome do (a) Aluno (a) *Preenchimento Opcional										
Caro (a) Aluno (a), solicitamos sua opinião em cada um dos itens abaixo, pois ela é importante para a constante melhoria do processo de aprendizagem.										
<b>Aluno (autoavaliação)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
1.1 Que importância tem essa disciplina para você.										
1.2 Você foi assíduo/pontual às aulas.										
1.3 Você se preparou para as aulas lendo o material recomendado.										
1.4 Sua participação em aula contribuiu para gerar um ambiente colaborativo ao seu aprendizado e de seus colegas.										
1.5 Você expôs claramente suas dúvidas e questionamentos para que o professor pudesse esclarecê-los (as).										
<b>Disciplina / Professor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
2.1 Os temas previstos no conteúdo programático foram desenvolvidos dentro da carga horária estabelecida.										
2.2 Os temas foram abordados de maneira clara e organizada.										
2.3 O material apresentado auxiliou no processo de aprendizagem.										
2.4 Os conceitos apresentados foram complementados com exemplos que favoreceram a sua compreensão.										
2.5 O processo de aprendizagem foi facilitado pela interação entre o professor e a turma.										
<b>Infraestrutura / Atendimento</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
3.1 A entrega do material ocorreu antecipadamente (esse item não se aplica a primeira disciplina de cada Curso).										
3.2 Os equipamentos audiovisuais da sala de aula atenderam as demandas das apresentações com qualidade.										
3.3 As condições ambientais (espaço, iluminação, temperatura, ruído e conforto) foram adequadas às atividades desempenhadas.										
3.4 O apoio operacional local aos alunos atendeu às expectativas.										
Sua contribuição é muito importante. Caso tenha pontuado algum item abaixo de 7 (sete), torna-se obrigatória a sua justificativa. O que você sugere para a melhoria desse processo de aprendizagem?  Caso possua algum comentário, registre aqui:										

<sup>3</sup> Utilizado de abril/2009 até agosto/2011.

Formulário “Avaliação”<sup>4</sup>

<b>Formulário do Aluno Avaliação da Disciplina</b>										
Unidade: XXX Curso: XXX Turma: XXX Disciplina: XXX Professor: XXX Nome do (a) Aluno (a) *Preenchimento Opcional										
Caro (a) Aluno (a), solicitamos sua opinião em cada um dos itens abaixo, pois ela é importante para a constante melhoria do processo de aprendizagem.										
<b>Disciplina / Professor</b>										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.1 O professor demonstrou domínio do tema apresentado.										
1.2 O professor interagiu com a turma de maneira adequada.										
1.3 Houve articulação entre teoria e prática.										
1.4 Os temas foram abordados de maneira clara e organizada.										
1.5 O material apresentado auxiliou no processo de aprendizagem.										
1.6 O programa da disciplina foi cumprido adequadamente.										
<b>Infraestrutura / Atendimento</b>										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.1 Os equipamentos da sala, tais como, recursos audiovisuais e computadores, atenderam às necessidades das aulas.										
2.2 As condições ambientais (espaço, iluminação, temperatura, ruído e conforto) foram adequadas às atividades desempenhadas.										
2.3 O material didático foi entregue antes do início da disciplina.	( ) Sim					( ) Não				
Sua contribuição é muito importante. O que você sugere para a melhoria desse processo de aprendizagem?										

<sup>4</sup> Utilizado de setembro/2011 até fevereiro/2015.

Formulário “Avaliação de Feedback\_2015”<sup>5</sup>

Formulário do Aluno Avaliação da Disciplina										
Unidade: XXX Curso: XXX Turma: XXX Disciplina: XXX Professor: XXX Nome do (a) Aluno (a) *Preenchimento Opcional										
Prezado (a) aluno (a), gostaríamos de sua opinião para cada um dos itens abaixo. Para isso, atribua uma nota de 1 a 10, sendo 1 = discordo totalmente e 10=concordo totalmente.										
<b>Avaliação do Professor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
1.1 O professor apresentou os conteúdos de forma organizada, o que facilitou meu aprendizado.										
1.2 O professor estimulou minha reflexão sobre o conteúdo.										
1.3 O professor promoveu a articulação entre a teoria e a prática.										
1.4 O professor interagiu com a turma de forma ética e cordial.										
1.5 O professor se manteve disposto a tirar dúvidas.										
1.6 O professor utilizou metodologias participativas e colaborativas (casos, debates, jogos).										
<b>Avaliação da Disciplina</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
2.1 O conteúdo foi desafiante para mim.										
2.2 O conteúdo aprendido tem sido relevante na minha prática profissional.										
2.3 A carga horária foi suficiente para o desenvolvimento do conteúdo previsto.										
2.4 O material didático disponibilizado auxiliou o meu aprendizado.										
<b>Autoavaliação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
3.1 Eu li o material didático antes da aula.										
3.2 Eu participei ativamente das atividades acadêmicas propostas pelo professor durante as aulas.										
3.3 Eu tive um relacionamento cordial e amigável com meus colegas e professor da turma.										
3.4 Eu fui assíduo nas aulas.										
<b>Avaliação Geral (atribua uma nota de 1 a 10)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
4.1 Para o professor dessa disciplina.										
4.2 Para o seu esforço nessa disciplina.										
Caso possua algum comentário, registre aqui:										

<sup>5</sup> Utilizado de março/2015 até fevereiro/2018.

Formulário “Avaliação da Disciplina – MBA”<sup>6</sup>

Formulário do Aluno Avaliação da Disciplina						
Unidade: XXX Curso: XXX Turma: XXX Disciplina: XXX Professor: XXX Nome do (a) Aluno (a) *Preenchimento Opcional						
Neste momento do curso, precisamos saber como as disciplinas são avaliadas por você. Você não será identificado, por isso, tenha total liberdade para dar suas respostas. Para as próximas questões, utilize a seguinte escala:						
NA: Não se aplica	1: discordo totalmente	2: discordo	3: nem concordo nem discordo	4: concordo	5: concordo totalmente	
<b>1. Auto Avaliação</b>						
NA	1	2	3	4	5	
1.1. Participei ativamente da disciplina, cumprindo as exigências acadêmicas.						
<b>2. Conteúdo Programático</b>						
2.1. O conteúdo é relevante para a minha formação.						
2.2. O conteúdo é de fácil entendimento.						
2.3. O conteúdo está adequado à carga horária destinada à disciplina.						
2.4. O conteúdo é abordado de maneira prática.						
<b>3. Material didático</b>						
NA	1	2	3	4	5	
3.1. Os materiais escritos foram apresentados com diagramação adequada e com correção gramatical.						
3.2. Os materiais escritos contribuíram para a aprendizagem.						
3.3. Os materiais audiovisuais apresentados demonstram qualidade técnica.						
3.4. Os materiais audiovisuais contribuíram para a aprendizagem.						
3.5. Os materiais didáticos foram disponibilizados até o início da disciplina.						
3.6. Os materiais didáticos foram facilmente acessados.						
<b>4. Professor</b>						
NA	1	2	3	4	5	
4.1. O professor apresentou o conteúdo com clareza e segurança.						
4.2. O professor promoveu a articulação entre a teoria e a prática.						
4.3. O professor estimulou a interação da turma de forma reflexiva.						
4.4. O professor manteve postura ética, empática e acessível durante as aulas.						
4.5. O professor respondeu pontual e assiduamente às dúvidas que surgiram.						
4.6. O professor orientou à realização das atividades propostas na disciplina.						
Caso possua algum comentário, registre aqui:						

<sup>6</sup> Utilizado de março/2018 até os dias atuais.

## ANEXO D – LISTA DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO OFERECIDOS PELA IES

Master em Liderança e Gestão de Pessoas: a inteligência como Vantagem Competitiva Sustentável
Master in Administration: Liderança e Gestão de Pessoas - Inteligência como Vantagem Competitiva
MBA em Bens Culturais: Cultura, Economia e Gestão
MBA em Direito do Trabalho
MBA em Direito: Civil e Processual Civil
MBA em Empreendedorismo e Desenvolvimento de Novos Negócios
MBA em Finanças Corporativas
MBA em Finanças: Investimentos e Risco
MBA em Gerenciamento de Projetos
MBA em Gerenciamento de Projetos com ênfase em Tecnologia da Informação
MBA em Gestão Ambiental
MBA em Gestão Comercial
MBA em Gestão de Comércio Exterior e Negócios Internacionais
MBA em Gestão de Incorporações e Construções Imobiliárias
MBA em Gestão de Negócios de Incorporação e Construção Imobiliária
MBA em Gestão de Negócios em Comércio e Vendas
MBA em Gestão de Negócios em Petróleo e Gás
MBA em Gestão de Negócios Imobiliários e da Construção Civil
MBA em Gestão de Pessoas
MBA em Gestão de Processos
MBA em Gestão do Ambiente e Sustentabilidade
MBA em Gestão e Produção Cultural
MBA em Gestão e Produção Cultural com ênfase em Economia Criativa
MBA em Gestão Econômica e Financeira de Empresas
MBA em Gestão Empresarial
MBA em Gestão Estratégica da Tecnologia da Informação
MBA em Gestão Estratégica de Pessoas: Desenvolvimento Humano de Gestores
MBA em Gestão Estratégica de Serviços
MBA em Gestão Estratégica e Econômica de Recursos Humanos
MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria
MBA em Gestão: <i>Business Process</i>
MBA em Gestão: Comércio Exterior e Negócios Internacionais
MBA em Gestão: Logística e <i>Supply Chain Management</i>
MBA em Gestão: Meio Ambiente e Sustentabilidade
MBA em Gestão: Tecnologia da Informação
MBA em Logística e <i>Supply Chain Management</i>
MBA em Logística Empresarial
MBA em <i>Marketing</i>
MBA em <i>Marketing</i> com Ênfase em Vendas
MBA em <i>Marketing</i> Digital
MBA em Mercado de Capitais

MBA em Relações Internacionais
MBA Executivo em Administração de Negócios do Setor Elétrico
MBA Executivo em Administração: Empreendedorismo e Desenvolvimento de Novos Negócios
MBA Executivo em Administração: Gestão Ambiental e Sustentabilidade
MBA Executivo em Administração: Gestão da Tecnologia da Informação
MBA Executivo em Administração: Gestão de Negócios de Incorporação e Construção Imobiliária
MBA Executivo em Administração: Gestão de Negócios Imobiliários e da Construção Civil
MBA Executivo em Administração: Gestão de Processos
MBA Executivo em Administração: Gestão de Saúde
MBA Executivo em Administração: Gestão Estratégica da Inovação
MBA Executivo em Administração: Gestão Estratégica de Serviços
MBA Executivo em <i>Business Analytics</i> e <i>Big Data</i>
MBA Executivo em Economia e Gestão: Recursos Humanos
MBA Executivo em Economia e Gestão: Relações Governamentais
MBA Executivo em Finanças: Controladoria, Auditoria e <i>Compliance</i>
MBA Executivo em Finanças: Corporativas
MBA Executivo em Finanças: Investimentos e Risco
MBA Executivo em Gestão Estratégica e Econômica de Negócios
MBA Executivo em Gestão Estratégica e Econômica de Recursos Humanos
MBA Executivo em Saúde