

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

ORLANDO PARADA VACA

"OS ESTILOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVOS NOS CURSOS DE MESTRADO: ESTUDO DESCRITIVO DA SITUAÇÃO NA EPGE, NO IESAE E NA EBAP DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS"

MONOGRAFIA APRESENTADA À ESCOLA
BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PARA A OBTENÇÃO DO GRAU
DE MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.

Rio de Janeiro, Agosto, 1984.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

"OS ESTILOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICO-ADMINIS
TRATIVOS DOS CURSOS DE MESTRADO: ESTU
DO DESCRITIVO DA SITUAÇÃO NA EPGE, NO
IESAE E EBAP DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS"

MONOGRAFIA DE MESTRADO APRESENTADA POR
ORLANDO PARADA VACA

198408 924

T/EBAP P222e



1000029748

APROVADA EM: 25 DE JULHO DE 1984
PELA COMISSÃO JULGADORA

PROF. PAULO REIS VIEIRA
PhD. em Administração Pública

Prof. Paulo Roberto de Mendonça Motta
PhD. em Administração Pública

Prof. Sylla Magalhães Chaves
Mestre em Comunicação

A minha Esposa Olga

A meus Filhos: Tania, Alex e Claudia

A meus Pais: Orlando e Doris

AGRADECIMENTOS

Para a elaboração do trabalho, especificamente, contou-se:

- com o respaldo da Escola Brasileira de Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas que, através dos seus dirigentes José Eduardo Coelho Messeder e Paulo Roberto Motta, não só permitiram a aplicação dos questionários na instituição, como contribuíram de diversas maneiras, desde a elaboração até o final;
- com o auxílio do Centro de Processamento de Dados, da mesma Fundação;
- com o apoio e entusiasmo dos professores Paulo Reis Vieira - orientador da monografia, sem cujo concurso dificilmente teria realizado o trabalho; Sylla Chaves e Moisés Balassiano que foram pacientes demais nas consultas sobre estatística e informática; Anna Maria Campos, Luciano Zajdsznader, Eduardo Dapieve, e enfim todos os demais professores da EBAP;
- com o incentivo dos meus colegas da Turma 82.

Aqui ficam os meus agradecimentos às organizações e pessoas que facilitaram o trabalho e responderam os questionários, bem como a todos aqueles que colaboraram para a efetivação deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo descrever e analisar as relações didático-pedagógico-administrativas do processo ensino-aprendizagem nos cursos de mestrado em Economia, Educação e Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas e a identificação de seus estilos organizacionais e didático-pedagógicos através dos instrumentos: Perfil de Características Organizacionais (PCO) e Estilo Didático-Pedagógico (EDP) respectivamente.

Os resultados da pesquisa permitiram a identificação do Perfil de Características Organizacionais e do Estilo Didático-Pedagógico na EPGE, IESAE e EBAP, sob o enfoque dos níveis hierárquicos e funcionais.

Verificou-se que o Estilo Didático-Pedagógico, nas três instituições tinha características mais participativas do que o Perfil Gerencial, que foi visto com caracteres mais autoritários.

S U M Á R I O

	Página
LISTA DE ANEXOS	VII
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	VIII
LISTA DE QUADROS	X
LISTA DE TABELAS	XI
 CAPÍTULO I - <u>A PESQUISA</u>	
1. Introdução	01
2. O Problema	03
3. Objetivos da Pesquisa	04
4. Relevância e Justificativa	05
5. Delimitação da Pesquisa	06
6. Definição dos Conceitos e Termos	07
7. Organização do Estudo	09
 CAPÍTULO II - <u>O REFERENCIAL TEÓRICO</u>	
8. O Modelo Pedagógico	10
8.1. Carl Roges	10
8.2. Paulo Freire	14
9. Educação Bancária vs. Educação Democrática	18
10. O Modelo Administrativo	21
10.1. Rensis Likert	21
10.2. O Modelo de Likert	23
11. O Perfil Organizacional no Brasil	25
12. Administração e Educação	28
 CAPÍTULO III - <u>METODOLOGIA</u>	
13. População	30
14. Instrumentação	31
14.1. Instrumento de medida do EDP ...	31
14.2. Instrumento de Coleta de Dados do PCO	34
15. Coleta de Dados	35
16. Tratamento Estatístico	38
17. Pressupostos Metodológicos e Conceituais ...	38
18. Limitações	39
18.1. Do enfoque	39
18.2. Do método	39

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

19. Escola de Pós-Graduação em Economia(EPGE) ...	41
19.1. PCO	41
19.2. EDP	49
20. Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE)	58
20.1. PCO	58
20.2. EDP	66
21. Escola Brasileira de Administração Pública(EBAP)	75
21.1. PCO	75
21.2. EDP	82
22. Análise comparativo EDP - PCO	89

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

23. Conclusões	99
24. Reflexões Finais	101

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	103
-------------------------------	-----

ANEXOS	109
--------------	-----

LISTA DE ANEXOS

Anexo	Página
1. Instruções e Instrumento para a caracterização do Perfil de Características Organizacionais(PCO)	109
2. Instruções e Instrumento para a caracterização do Estilo Didático-Pedagógico (EDP)	117
3. Tabela de apuração do instrumento EDP	132

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	Página
1. Perfil do Sistema Gerencial da EPGE	42
2. Perfil do Sistema Gerencial da EPGE sob o enfoque do nível hierárquico superior	43
3. Perfil do Sistema Gerencial da EPGE sob o enfoque do nível hierárquico inferior	45
4. Perfil comparativo do Sistema Gerencial da EPGE sob o enfoque dos níveis hierárquicos	50
5. Estilo Didático-Pedagógico da EPGE	51
6. Estilo Didático-Pedagógico da EPGE sob o enfoque dos professores	53
7. Estilo Didático-Pedagógico da EPGE sob o enfoque dos alunos	54
8. Estilo Didático-Pedagógico comparativo da EPGE sob o enfoque de professores e alunos	59
9. Perfil do Sistema Gerencial do IESAE	61
10. Perfil do Sistema Gerencial do IESAE sob o enfo- que do nível hierárquico superior	62
11. Perfil do Sistema Gerencial do IESAE sob o enfo- que do nível hierárquico inferior	63
12. Perfil comparativo do Sistema Gerencial do IESAE sob o enfoque dos níveis hierárquicos	67
13. Estilo Didático-Pedagógico do IESAE	68
14. Estilo Didático-Pedagógico do IESAE sob o enfoque dos professores	69
15. Estilo Didático-Pedagógico do IESAE sob o enfoque dos alunos	70
16. Estilo Didático-Pedagógico comparativo do IESAE sob o enfoque de professores e alunos	74
17. Perfil do Sistema Gerencial da EBAP	76
18. Perfil do Sistema Gerencial da EBAP sob o enfoque do nível hierárquico superior	77
19. Perfil do Sistema Gerencial da EBAP sob o enfoque do nível hierárquico inferior	78

Figura	Página
20. Perfil comparativo do Sistema Gerencial da EBAP são o enfoque dos níveis hierárquicos	83
21. Estilo Didático-Pedagógico da EBAP	84
22. Estilo Didático-Pedagógico da EBAP sob o enfo- que dos professores	86
23. Estilo Didático-Pedagógico da EBAP sob o enfo- que dos alunos	87
24. Estilo Didático-Pedagógico comparativo da EBAP são o enfoque de professores e alunos	90
25. Figura comparativa do PCO e EDP na EPGE	91
26. Figura comparativa do PCO e EDP no IESAE	92
27. Figura comparativa do PCO e EDP na EBAP	93
28. Perfil comparativa do Sistema Gerencial da EPGE, IESAE e EBAP	95
29. Estilo Didático-Pedagógico comparativo da EPGE, IESAE e EBAP	96
30. PCO E EDP na EPGE, IESAE e EBAP	97

LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
1. Visão comparativa de metodologias, implicações individuais e consequências sociais entre a Educação Bancária e Educação Libertadora	19

LISTA DE TABELAS

Tabela	Página
1. Distribuição da população na EPGE, EBAP e IESAE em novembro de 1983	30
2. Distribuição da população o número absoluto e relativo de respondentes ao EDP na EPGE, IESAE e EBAP (novembro de 1983)	36
3. Distribuição da população e número absoluto e relativo de respondentes ao PCO na EPGE, IESAE e EBAP (novembro de 1983)	37
4. Distribuição das médias aritméticas por insti- tuição e por grupos na identificação do EDP	98
5. Distribuição das médias aritméticas por insti- tuição e por nível hierárquico na identificação do PCO	98

CAPÍTULO I

A PESQUISA

1. INTRODUÇÃO

Quando se utiliza a palavra educação acredita-se saber seu significado, mas, ao tentar precisar os elementos e características que se escondem sob essa expressão, surgem as primeiras dificuldades. Gaudig chama a educação como "uma expressão de muitas significações, difícil de definir, o que provoca, lamentavelmente, grande contradição de opiniões" (Schmieder, 1953:27).

Tomada ao latim, a palavra educação tem dupla origem: educare quer dizer nutrir, alimentar; e educere (ex-ducere) quer dizer conduzir para, tirar fora de, numa palavra, criar. O duplo significado do termo, como ação de nutrir, alimentar, isto é, ação de fora para dentro; e logo a de conduzir para, tirar para fora o que existe dentro, pode chamar a atenção, mas, não existe contradição e sim complemento nos dois significados como ação centrífuga e centrípeta, interna e externa.

É possível referir-se à educação como um conceito, um fato ou um fenômeno. É evidente que a educação como fenômeno social constitui uma unidade orgânica com o meio social em que está inserida, num momento histórico determinado; apresenta-se como um fenômeno que considera o homem unicamente no marco histórico da sociedade a que pertence. Deste ponto de vista eminentemente fenomenológico, se percebe uma relação ou confronto homem-indivíduo e sociedade.

A palavra educação pode ser empregada, quer como processo quer como resultado. Esta duplicação visa salientar que, nas duas hipóteses, a educação se relaciona com aspectos sociais e individuais.

Entendida como relação e como processo,

"a educação é a transmissão, por parte da sociedade, dos elementos espirituais de sua cultura socializada, frente à assimilação de um interesse ou energia social do indivíduo, que traduzirá aqueles elementos espirituais em aptidões primordialmente sociais, que possam permitir-lhe incorporar-se como membro útil a essa sociedade que dele precisa para se reproduzir" (Cirigliano, 1973:34).

O processo educativo realiza-se na sociedade, pela sociedade e para a sociedade. É, pois, um processo universal, constante e contínuo, e ainda é um processo obrigatório e necessário. Se não há vida social sem educação, também não há educação sem vida social. De outro ângulo, esse mesmo processo educativo é um processo individual. Ocorre na pessoa. E é óbvio que não é possível fazer aflorar aquilo que não preexiste. A hereditariedade biopsicológica é a matéria prima a ser transformada e aperfeiçoada pela força do ambiente (Carvalho, 1981).

Em geral, considera-se a educação como um processo dialético contínuo: apreende a realidade objetivada e a produz continuamente; define-se a si mesma e define o todo social; produz e é produzida; determina e é determinada ao mesmo tempo.

Berger e Luckman (1976), concebem a realidade como uma qualidade inerente a fenômenos que reconhecemos terem existência independente da nossa própria volição. Esta explicação sociológica da realidade tem a ver com a concepção gnoseológica da filosofia como teoria do saber, do conhecimento, que constitui a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas e, por conseguinte, podem ser conhecidos.

Muñoz de Rezende (1979) concebe a educação como processo-projeto, pelo qual os membros de um determinado grupo cultural assimilam e vivem a imagem do homem veiculada por

sua respectiva cultura. Esta explicação melhora ou completa a concepção da educação como processo "pois, como tal, ela está particularmente relacionada com os meios, enquanto como projeto, ela se relaciona evidentemente com os fins da própria educação" (Ibidem, p.29).

"O homem se define, pois, por seu projeto..." afirma Sartre: "... e pode-se dizer que toda escolha de uma profissão, de uma ação é o sinal de um projeto. Entretanto, a ação educativa, necessariamente voltada para o futuro do educando, necessária e essencialmente processus, parece-nos, mais que qualquer outra, definir-se pelo projeto" (Sartre, 1963:51).

A complexidade do fenômeno educativo e sua importância no processo de formação social cativa de tal maneira que foi escolhida esta área de conhecimento como tema para elaborar a monografia de mestrado, requisito para a obtenção do grau correspondente.

2. O PROBLEMA

A dupla significação da educação como processo-projeto individual e social, permite visualizar que, num mesmo contexto social, verificam-se comportamentos diversos a nível institucional e individual. Essa diversidade nos comportamentos, e por conseguinte nas atitudes, valores e crenças, torna uma necessidade analisar (separação das partes) esse contexto, visando um melhor entendimento e compreensão das peculiaridades que ele apresenta, pelos componentes sociais que nele militam.

"Cada época e cada meio sociocultural pesam sobre o rumo da educação. Os parâmetros são escolhidos previamente, em função de uma ideologia, seja explícita, como nas reformas totalitárias, seja implícita; e ainda quando a educação pretende ser liberal, os fins aos quais visa e o sistema axiológico que a subteende se definem, positivamente ou negativamente, em relação a um meio histórico, social e cultural" (Debesse e Mialaret, 1974:8).

Neste trabalho optou-se por utilizar termos menos polêmicos, como teoria e modelo, ao invés de ideologia. As teorias como um conjunto de postulados a partir dos quais podem inferir-se enunciados a respeito do mundo, e os modelos, como representações heurísticas da realidade social, representam um papel importante nas instituições, ou melhor ainda, no próprio processo de institucionalização.

Antes que as teorias possam ser investigadas, são transformadas em algum tipo de modelo. O paradigma mais visível desta transformação ao nível da experiência social é a institucionalização. Quando uma teoria se institucionaliza, como quando é transformada num modelo, reflete algo mais que seus postulados abstratos. Adota as qualidades e características que são também reflexo dos fatos espacio-temporais específicos aos quais se aplica.

Neste sentido, a educação, enquanto dimensão teórica, não está limitada pelos fatos espacio-temporais tanto quanto o ensino escolar, institucionalização da educação, entidade limitada temporal e localmente.

Essa limitação espacio-temporal das instituições educativas é o que dá validade à visão da educação como projeto social, e ao mesmo tempo orienta foco de interesse a fatos menos abstratos e mais concretos: a atividade educativa desenvolvida por essas instituições.

Pretende-se, pois, neste trabalho, identificar e analisar algumas dimensões administrativo-pedagógicas do processo educacional, a fim de aperfeiçoar-se a sua administração.

3. OBJETIVOS DA PESQUISA

3.1. Objetivo Geral

Descrever e analisar as relações didático-pedagógico-administrativas do processo ensino-aprendizagem nos

cursos de mestrado em Economia - Escola Brasileira de Pós-Graduação em Economia (EPGE), em Educação - Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), e em Administração Pública - Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), oferecidos pela Fundação Getúlio Vargas - FGV, a fim de possibilitar uma melhor compreensão do papel desempenhado pelas instituições, docentes e discentes no processo educacional.

3.2. Objetivos Específicos

- a. Identificar o Estilo Didático-Pedagógico que prevalece em cada um dos cursos indicados;
- b. Identificar o Estilo Organizacional prevalecente na administração desses cursos;
- c. Encontrar elementos e/ou correlações que permitam elaborar hipóteses de trabalho para futuros empreendimentos de pesquisa.

4. RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA

A contínua repetição, estudo e assimilação conceitual das teorias administrativas e pedagógicas produzidas em países mais adiantados, impede que haja, em muitos casos, um raciocínio crítico sobre elas e, como o tempo, passam a formar parte do acervo cultural como valores ou crenças, sobre as quais não se pensa, mas, se age. Muitas vezes não acontece sequer o procedimento "crítico-assimilativo" da experiência estrangeira, utilizando os termos de Guerreiro Ramos (1965). Neste sentido, a pesquisa em questão pretende resgatar esse procedimento de assimilação crítica, percorrendo caminhos que tornem possível o conhecimento de alguns aspectos da realidade brasileira no campo educacional e, sobretudo, que possibilitem às instituições educativas elementos para melhoria da administração do processo ensino-aprendizagem.

"A compreensão da natureza do processo educativo permitirá ao professor adaptar sua ação, e portanto, suas aulas, às realidades psicológicas. Não apenas isto. O olhar do professor, aguçado pelos conhecimentos teóricos, reconhece também, mais clara e profundamente, a meta de sua própria ação. Sabe exatamente, o que ele realmente deseja, e alcança sua meta facilmente e com mais segurança" (Aebli, em Bordenabe e Pereira, 1982: 38).

O esforço sistematizado de conhecer o fenômeno educativo, numa era em que valoriza-se tudo aquilo que com ele se relaciona e pouco, na verdade, se sabe a seu respeito, é o que torna este trabalho relevante para docentes e discentes, instituições educacionais, sociedade brasileira e para o pesquisador, como parte dessa sociedade e incluído, portanto, no processo permanente de ensino-aprendizagem que a própria vida significa.

5. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

As relações didático-pedagógico-administrativas, complexas e abrangentes foram aqui estudadas apenas nos cursos de mestrado em Economia, Educação e Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas.

A identificação do Estilo Didático-Pedagógico envolveu apenas cinco parâmetros: orientação metodológica, liderança, processo decisório, motivação e finalidade das avaliações institucionais; segundo a percepção de docentes e discentes.

Quanto à identificação do Perfil de Características Organizacionais, segundo a percepção de dirigentes e subordinados, empregou-se o instrumento elaborado e já utilizado com esse propósito por Likert (1975), na sua versão reduzida de vinte perguntas, considerando como variáveis dependentes: processo de liderança, de motivação, fluxo de informações, processo decisório, sistema de estabelecimento de metas e finalidades de controle.

Não é objeto desta pesquisa a procura de relações causais entre as variáveis que integram cada um dos questionários nem entre o Estilo Didático-Pedagógico e o Perfil de Características Organizacionais; portanto, o trabalho é só de natureza exploratória e descritiva.

6. DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS E TERMOS

Para a definição operacional do Estilo Didático Pedagógico, utilizaram-se outros dois conceitos que precisam ser definidos: didática e pedagogia.

Previamente, encontra-se no Dicionário Aurelio que Estilo é definido como a maneira de exprimir os pensamentos, falando ou escrevendo; o modo se expressar-se; e em geral, como a maneira de tratar, de viver, procedimentos, conduta, modos de comportar-se.

Carvalho (1981) define a didática como:

"... a arte e a técnica de orientar a aprendizagem. A Didática tem, assim, como objeto central a arte e a técnica de ensino" (p.27).

A respeito da Pedagogia, Lemus (1969) a define como:

"... o estudo intencionado, sistemático e científico da educação; isto é, a disciplina que tem por objetivo o estudo e solução do problema educativo" (p.30).

Debesse e Mialaret (1974) a definem no mesmo sentido, para eles a Pedagogia é

"... a ciência da educação: reflexão metódica e objetiva sobre a educação, o controle científico de seus métodos e seus resultados" (p.4)
"A pedagogia é concebida, deliberada ou tacitamente, como o conjunto dos meios postos em ação para atingir os fins atribuídos à educação" (p.14).

Em termos administrativos, finalmente, consideramos as organizações como entes complexos cuja estabilidade ou equilíbrio depende dos processos contínuos, dinâmicos e dialéticos que se desenvolvem na sua estrutura interna e ambiental, e que transformam ou processam energia e/ou matéria e/ou informação para obter resultados determinados.

Tendo em conta os objetivos do estudo, os termos específicos empregados foram definidos operacionalmente da seguinte forma:

Estilo Didático-Pedagógico (EDP) - constitui-se na caracterização do comportamento e das relações entre docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem.

Para a identificação do Estilo Didático-Pedagógico, foram utilizados cinco parâmetros: Orientação Metodológica, Processo Decisório, Liderança, Motivação e Finalidades das Avaliações, cuja definição operacional é feita no capítulo III, referente à metodologia.

O EDP determina a identificação das práticas didático-pedagógicas em: (1) Autoritárias se, a Orientação Metodológica for centrada no docente, o processo decisório for não participativo, o processo de liderança for centrado nas tarefas, os processos de motivação forem extrínsecos e as finalidades das avaliações forem de vigilância e punição; ou (2) Participativas se, a Orientação Metodológica for centrada no discente, o processo decisório for participativo, o processo de liderança for centrado nas pessoas, os processos de motivação forem intrínsecos e as finalidades das avaliações forem de orientação e solução de problemas.

Perfil de Características Organizacionais (PCO) - constitui-se na caracterização das práticas administrativas que prevalecem nas organizações educativas. O Perfil determina a identificação dessas práticas em: (1) autoritárias ou não participativas e (2) democráticas ou participativas.

Para a identificação do PCO foi utilizado o instrumento elaborado por Likert, na sua versão reduzida composta de seis variáveis: processo de liderança, motivação, fluxo de informações, processo decisório, estabelecimento a metas e finalidades de controle. Neste trabalho adotaram-se as definições operacionais propostas pelo autor.

7. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Deste modo, o trabalho foi desenvolvido da seguinte maneira:

- No capítulo I, faz-se ampla exposição dos motivos para a realização da pesquisa, expõe-se o problema, os objetivos a serem alcançados e definem-se os termos a serem utilizados no decorrer do trabalho.
- No capítulo II, é feita uma sucinta explanação dos modelos teóricos sobre os quais baseia-se a pesquisa, tanto do modelo educativo, resgatando os aportes de Rogers e Freire, como do modelo organizacional de Likert.
- O capítulo III, está dedicado à apresentação da metodologia utilizada, dos instrumentos para a coleta dos dados, do tratamento estatístico destes dados, e das limitações do enfoque e da metodologia adotada.
- O capítulo IV refere-se à análise e interpretação dos resultados da pesquisa.
- Finalmente, no capítulo V, elaboram-se algumas conclusões, considerações finais e sugestões para futuros empreendimentos de pesquisa.

CAPÍTULO II

O REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo trata do referencial teórico utilizado para a caracterização do Estilo Didático Pedagógico, na primeira seção, e para a do Perfil de Características Organizacionais, na seção segunda.

É importante sublinhar que a literatura aqui indicada foi principalmente utilizada menos para a orientação da pesquisa em si, e mais para a construção do instrumento EDP. A proposta rogeriana no nível psicológico e a do Freire numa dimensão socio-política, constituíram o suporte teórico básico para dicotomizar as práticas pedagógicas em autoritárias ou participativas.

8. O MODELO PEDAGÓGICO

8.1. Carl Rogers

A ação educativa proposta por Rogers constitui apenas um dos possíveis caminhos da educação - portanto, não o único - que pode revolucionar o sistema educacional vigente. A proposta rogeriana surge como uma resposta aos pressupostos implícitos na tradicional maneira de orientar o processo da aprendizagem escolar. Esses pressupostos (Rogers, 1971: 165-177), são os seguintes:

1. Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional, é preciso, então, dirigi-lo e controlá-lo.
2. A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional.
3. Avaliação é educação; educação é avaliação. O aluno vive sob a ameaça constante da espada de Dâmocles dos exames: "Os exames tornaram-se o princípio e o fim da educação".

"Para o aluno, o que é "sério" é o exame: as disciplinas constituem um meio com relação a ele. Não se trata, para o aluno, de se preparar a ser um homem, mas de preparar um exame" (Justo, 1973:107).

4. Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado na lição, é o que o aluno aprende. O pressuposto de que aprender é equivalente a ouvir uma exposição está intimamente vinculado ao anterior, segundo o qual a educação é avaliação. (Rogers, 1971:171).
5. Conhecimento é acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação.
6. As verdades em psicologia são conhecidas. Rogers acha desastroso para uma ciência em desenvolvimento admitir como aceitável só um ponto de vista.
7. Método é ciência. Um procedimento rigoroso é frequentemente considerado muito mais importante do que as idéias que se pretende investigar.
8. Aprendizes passivos tornam-se cientistas criativos.
9. Depurar a maioria dos alunos é método satisfatório de produzir cientistas e clínicos.
10. Os alunos são melhor considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas. Essa atitude é fruto de dois fatores:
 - da filosofia ultra-behaviorista, que tende a ver o homem simplesmente como máquina, manejado por meio de prêmio e castigo.
 - da impossibilidade de o professor aproximar-se do aluno, quando o relacionamento fundamental, com ele, é o de um juiz e avaliador.

Rogers vê, em geral, dois grandes tipos de educação, um de natureza autoritária ou diretiva, e outro participativo ou democrático.

A filosofia da educação autoritária consiste em supor que a pessoa que aprende é incapaz de ter o controle de si mesma, e que, por conseguinte, deve ser guiada por apenas

uns poucos que sabem melhor do que ela o que mais lhe convém. Este tipo de educação está centrado no mestre e consiste em ensinar ou ao menos ter a pretensão de ensinar (Rogers, 1948). O objetivo desta educação é produzir técnicos bem equipados de conhecimentos informativos e fazer dos estudantes continuadores passivos da cultura que se lhe transmite. (Rogers, 1951 e 1956).

A educação seria considerada como a transmissão de idéias selecionadas, organizadas logicamente, e não de acordo com o interesse do aluno. O professor é o especialista, o modelo e o transmissor de conteúdo enquanto que o aluno é o recipiente passivo.

Ao contrário, a filosofia da educação democrática consiste em deixar, fundamentalmente, a responsabilidade da educação ao próprio estudante. Esta educação está centrada no aluno, e tem por objetivo criar condições favoráveis que facilitem a sua aprendizagem e liberar sua capacidade de auto-aprendizagem, visando ao seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional. (Rogers, 1948). Pode-se dizer que o objetivo da educação democrática, consiste em assistir os estudantes para que eles se tornem pessoas, de iniciativa, de responsabilidade, de auto-determinação, de discernimento, que saibam aplicar-se a aprender as coisas que vão servir-lhes para a solução dos seus problemas e, ainda mais, que tais conhecimentos os capacitem a se adaptar com flexibilidade as novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência, com espírito livre e criativo e, enfim, que se tornem pessoas que saibam colaborar com as outras pessoas, sem por isso deixarem de ser indivíduos (Rogers, 1951).

De fato, Rogers reconhece que entre os dois tipos de educação por ele apontados - o autoritário e o democrático - existe toda uma gama de sistemas ambivalentes, baseados, somente em parte, nos princípios democráticos (Rogers, 1951).

Como objetivo da educação, Rogers propõe uma a-prendizagem significativa que abranja conceitos e experiências. o homem total. a partir de um processo de aprendizagem pessoal, em que o interesse e os motivos de aprender sejam os do aluno.

A hipótese central do ensino centrado no estu- dante consiste em que "não se pode ensinar a outra pessoa, di- retamente; podemos somente facilitar-lhe a aprendizagem" (Ro- gers, 1951 p.389). Trata-se de uma hipótese com a qual todos os professores estão de acordo; ela é só uma reformulação do velho adágio, diz Rogers: "Poderás levar o cavalo até a água, mas não poderás fazê-lo beber" (Ibidem). Mas na prática a maio- ria dos professores ignora completamente esta hipótese.

A seguir, Rogers formula uma série de outras hi- póteses que, na realidade, não são mais do que razões ou pres- suposições da primeira hipótese. Estas hipóteses giram em tor- no do seguinte mecanismo da aprendizagem: antes de tudo, é so- mente o estudante quem aprende; mas, em segundo lugar, o estu- dante pode ter dificuldade em efetuar a sua aprendizagem; e, em terceiro lugar, o estudante, poderá receber a ajuda em re- lação a sua dificuldade de aprender.

Eis o decálogo de princípios que embasam a didá- tica rogeriana (Rogers, 1971, p.153-154):

1. Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender.
2. A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudan- te percebe que a matéria a estudar se relaciona com os se- us próprios objetivos.
3. A aprendizagem que envolve mudança na formação de cada um, na percepção de si mesmo - é ameaçadora e tende a suscitar reações.
4. As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facil- mente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo.
5. Quando é fraca a ameaça ao "eu" pode perceber-se a experi- ência sob formas diversas e a aprendizagem ser levada a e- feito.
6. É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais signi- ficativa.

7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente, do seu processo.
8. A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz - seus sentimentos tanto quanto sua inteligência - é a mais durável e impregnante.
9. A independência, a criatividade e a auto-confiança são facilitados, quando a auto-crítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros têm importância secundária.
10. A aprendizagem mais socialmente útil, ao mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo do processo de mudança.

É de notar que o ponto de vista rogeriano é predominantemente psicológico, como abordagem e como método.

8.2. Paulo Freire

Partindo de uma análise sociológica e existencial da sociedade atual Freire elabora a "Pedagogia do Oprimido", que é uma proposta política e humanista visando ao estabelecimento de uma nova estrutura social.

"O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação" (Freire, 1983:27).

A análise crítica de Freire centra-se na sociedade fechada e alienada, onde a organização social é rígida e autoritária, pois não há mobilidade ascendente nem descendente, caracterizada pela conservação do status ou privilégio, por desenvolver todo um sistema educacional para manter este status, pela dicotomia entre trabalho manual e intelectual e

entre homem e mundo, pela imitação e alienação na sua própria realidade objetiva e pela contradição educador-educando (Freire, 1975 e 1983).

O tipo de educação que prevalece nessa sociedade é "bancária", cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração; daí, então, que nela (Freire, 1975: 67-68):

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa, os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam dócilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a êle;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagônicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

A educação bancária ou convergente está baseada na transmissão do conhecimento e da experiência do professor, atribui uma importância suprema ao conteúdo da matéria e, conseqüentemente, espera que os alunos o absorvam sem modificações e o reproduzam fielmente nas provas; seu objetivo funda-

mental é produzir um aumento de conhecimentos no aluno, sem preocupar-se com ele como pessoa integral e como membro de uma comunidade; como consequência natural, o aluno é passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador, prefere manejar conceitos abstratos a resolver de forma original e criadora problemas concretos da realidade em que vive (Bordenave e Pereira, 1982).

"Na medida em que esta visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando a sua ingenuidade e não a sua criatividade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação" (Freire, 1975:69).

"Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime ..." (Beauvoir, 1963:34).

"... e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine" (Freire, 1975:69).

Resgatando a historicidade do homem e seu papel na construção da realidade objetiva, a sua vocação antolôgicamente humanista e criativa, afirmando a dialeticidade da objetividade e subjetividade próprias do "que-fazer" humano que está no mundo e com o mundo e negando a neutralidade da ciência, e conseqüentemente da educação, Freire elabora a sua proposta da educação libertadora ou problematizante que coloca a exigência da superação da contradição educador-educandos...

"Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível" (Freire, 1975:78).

Sócrates introduziu o conceito de que o professor desempenha o papel de "uma parteira que se coloca de prontidão para ajudar o aprendiz, enquanto este, em si e por si mesmo, dá a luz o conhecimento". Esta é a chamada abordagem maiêutica à aprendizagem, que parte do princípio de que cada indivíduo tem dentro de si todo o potencial para a aprendiza-

gem e que a única função do professor é a de intermediário. (Caravantes e Pereira, 1981).

A percepção crítica de que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, mas, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Ibidem, p.79), é o que sustenta a teoria educativa de Freire, baseado no diálogo como método, e a consciência crítica como objetivo da aprendizagem educacional. Mas, o método Paulo Freire é uma proposta política:

"A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na prática, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, está pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação" (Freire, 1975:44).

A colocação do processo educativo num contexto social maior como prática social inerente ao homem, é o que dá originalidade e relevância à proposta de Freire.

A educação problematizante como prática da liberdade propõe um novo papel ao educador que é "proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da "doxa" pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do "logos"... a reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre o homem abstrato nem sobre o mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa" (Freire, 1975:80-81).

A educação problematizadora, libertadora ou divergente, considera que uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo; a solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo

constante entre alunos e professores. A aprendizagem é concebida como a resposta natural do aluno ao desafio de uma situação - problema; a aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão sincrética ou global do problema, a uma visão analítica do mesmo, através de sua teorização para chegar a uma síntese provisória, que equivale à compreensão; a síntese tem continuidade na praxis, isto é, na atividade transformadora da realidade. (Bordenave e Pereira, 1982).

"Em última instância el objetivo de la educación es mover al individuo de una situación heterónoma a una autónoma" (Lemus, 1969:15).

A prática da educação libertadora constitui-se na negação da educação bancária como prática da dominação, mas se esta é, realmente, a negação do verdadeiro conceito da educação, então, aquela é a sua afirmação.

A desmitificação da realidade pela crítica e contestação, através do diálogo - fundamentado no amor e a humildade - no processo educativo, permitirão a libertação do homem - recuperação da sua consciência crítica - e a transformação das suas relações com os outros homens, eis aqui os fundamentos da proposta educativa de Paulo Freire (1971-1975 1979-1983).

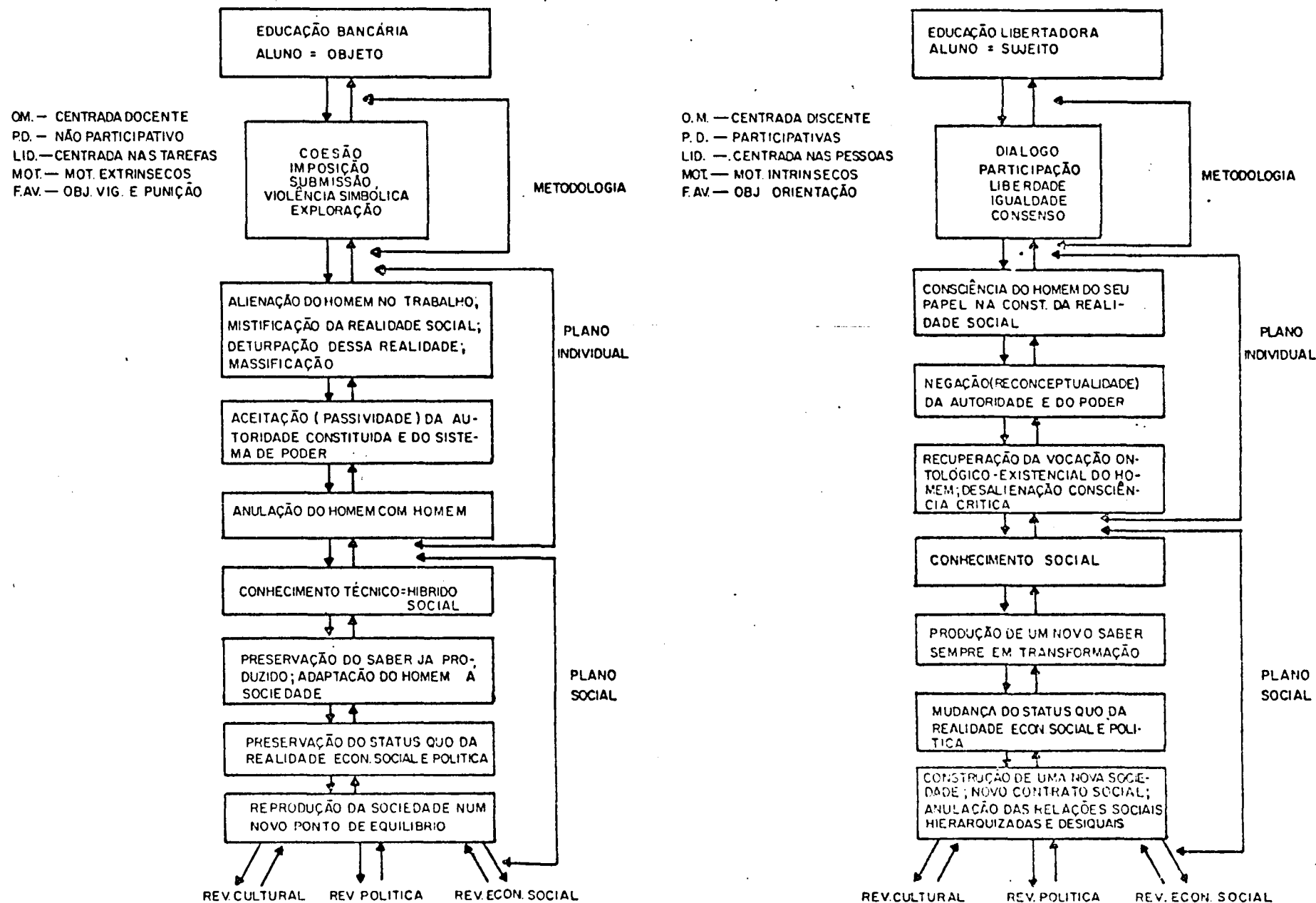
9. EDUCAÇÃO BANCÁRIA VERSUS EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

As pedagogias diretivas são tão numerosas quanto as não diretivas, por isso, é não só difícil mas arbitrário enquadrá-las numa só teoria.

Cada uma das teorias pedagógicas está sustentada numa concepção do homem, numa visão do mundo, numa ideologia e num projeto social a ser realizado.

O quadro I resume graficamente o tipo de metodologia, as consequências sociais e implicações individuais

QUADRO I
VISÃO COMPARATIVA DE METODOLOGIAS, IMPLICAÇÕES INDIVIDUAIS E CONSEQUÊNCIAS
SOCIAIS ENTRE A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA



do tipo de pedagogia adotada: diretiva ou não diretiva.

O paradoxo da não diretividade está justamente no que Rogers chama dirigir sem dirigir, que é explicado como uma ação facilitadora que consiste em dirigir o estudante às suas próprias experiências para que, a partir dessas, ele se auto dirija. Isso não implica, necessariamente e sempre, uma direção inicial: o processo não diretivo pode ser imposto (diretamente), proposto (democraticamente) e, ainda, escolhido livremente (não diretivamente) pela pessoa, sem partir sequer de proposta alguma. (Puente, em Penteado, 1980:114). Frequentemente, porém, a não diretividade é sugerida ou proposta entre varias alternativas pelo facilitador, implicando o paradoxo de uma certa diretividade, se ela for imposta. O paradoxo está, em resumo, na diretividade da não diretividade.

O objetivo central das pedagogias não diretivas é a auto gestão pedagógica. Em outras palavras, como combinar a autoridade do professor com a liberdade dos alunos. No dizer de Gadotti (1983:77) "a falta fundamental de algumas pedagogias chamadas de "não diretivas" consiste exatamente nisso: na renuncia ao que é essencial a tarefa pedagógica, isto é, assumir o risco de indicar uma direção a seguir". Porém, essa orientação não deve ser confundida com direcionismo ou manipulação, pois a direção apontada, na proposta de Freire, deve nascer do diálogo estabelecido entre educador e educando.

As pedagogias não diretivas, teoricamente, não conseguem solucionar o problema. A saída, portanto, é ética e moral. "O que me parece um erro, aponta Gadotti (1983 p.95), não é essa sua ética de base, mas o fato de elas se proporem atingir esse objetivo através de técnicas, como se, mecanicamente, pudesse o homem equacionar seus problemas mais profundos, sem tocar nas estruturas básicas formadas ao longo da historia da formação humana". Mas, se educação são fins morais e ensino e pedagogia tem que ser racionais, até que ponto, a nossa educação se constitui numa deseducação?

Ao respeito, afirma Puente (em Penteado, 1980: 115):

"O método não diretivo é o ideal mas, é insuficiente para o homem cultural que, a diferença do animal, não é apenas criativo em sentido cultural mas, é fundamentalmente receptivo-criativo, entrando na linguagem (e sendo falado por ela) para poder também transformá-la criativamente".

O que parece como o fundamento, a base, o ponto de partida das teorias não diretivas, na verdade representam o ponto de chegada, um ideal, uma utopia. "A primeira classe de utopia encontra-se na teoria de desenvolvimento pleno da personalidade... Trata-se da teoria do desenvolvimento ideal da pessoa que tivesse todas as condições possíveis de crescimento, e que no dizer do próprio Rogers - não existe na realidade" (Ibidem, p.115). Mas, como afirma Furter (1968) é historicamente necessária a existência do gênero utópico, cuja ausência numa sociedade implicaria numa paralisia geral.

O Estado que tentasse, na formulação dos princípios de uma educação verdadeira, negar seus próprios limites como educador, estaria a negar-se como poder, pois seria levado a confessar sua incapacidade para educar no quadro da sociedade atual. Assim como a educação teria por termo seu fim, sua própria negação, pois o educador visaria ao poder e a autonomia do educando, assim o Estado eminente, o "Estado que seria grande educador, desejaria sua própria nilificação" (Lévêque e Best em Debesse e Mialaret, 1974:115).

10. O MODELO ADMINISTRATIVO

10.1. Rensis Likert

As idéias de Likert apresentam semelhança com as idéias de outros pesquisadores e teóricos na ciência administrativa, como Argyris (1975 a. e b.) sobre o comportamento individual e organizacional, com as de McGregor (1973), a res

peito da semelhança entre a pessoa auto-realizada e aquela trabalhando num ambiente onde o estilo é participativo, e com as de Maslow (1975) relativamente à satisfação das necessidades básicas para um melhor nível de motivação.

Segundo Likert (1971) toda organização encontra-se em estado de permanente mutação, e os fatores ou condições que as provocam surgem tanto de dentro como de fora da organização, fazendo-se necessária a tomada de decisões adequadas, que comandam e dirigam os ajustamentos provocados pelas mudanças. Lembra, porém, que a organização precisa compreender sua própria natureza, a maneira como funcionam suas partes e as reações de adaptação que seu sistema demonstra para com o ambiente que o cerca, e que tal conhecimento é essencial na determinação das mensurações.

A organização humana, para Likert (1975), possui um significado muito importante, pois a despeito de tratar da estrutura operacional, sua grande preocupação é com a dimensão da organização humana e com a participação e o envolvimento dos grupos humanos no desenvolvimento das atividades e alcance dos objetivos organizacionais. Sua forma de operacionalização da organização humana é processada através de mensurações de variáveis que tratam do comportamento humano na organização.

Numa de suas obras, Likert (1975) trata das tarefas administrativas, dos alicerces da administração, e focaliza o sistema de administração científica, a natureza orgânica de uma empresa e as forças motivadoras do trabalho humano. Apresenta, também, os modelos de organização homem para homem e grupal, indicando a função dos elos de vinculação superposta, e aborda a importância de uma forma de mensuração das variáveis organizacionais, analisando o valor da organização humana e seu desempenho. Porém, o mais importante é a sua proposta de um método para mensurar as características de uma organização, para, em seguida, traçar o que denomina o seu per-

fil e posicioná-la entre os quatro sistemas administrativos que identifica. Nesse sentido, indica o caminho a ser percorrido, prescreve uma condição ideal para as organizações e apresenta exemplos de administradores bem sucedidos.

Em "Novos Padrões de Administração", o autor apresenta uma síntese dos acontecimentos importantes que contribuíram para a aplicação e desenvolvimento do novo sistema da administração nos Estados Unidos, indica o contraste entre o padrão de administração utilizado pelos dirigentes altamente produtivos e o utilizado pelos demais dirigentes, e mostra os princípios essenciais da supervisão, destacando os aspectos grupais de organização e a função do elo de ligação. Ao se referir a organizações de sucesso, afirma:

"Os gerentes de alta produtividade plasmaram suas organizações em sistemas sociais sumamente coordenados, altamente motivados e cooperativos. Sob sua liderança, as diversas forças motivacionais em cada membro da organização se aglutinaram numa poderosa força orientada para o cumprimento dos objetivos mutuamente estabelecidos da organização. Este padrão geral de membros altamente motivados e cooperativos parece ser uma característica básica do novo sistema de administração que vem sendo desenvolvido pelos executivos altamente produtivos" (Likert, 1971:124).

Na mesma obra, além de comentar a impropriedade dos processos de medições utilizados pelas empresas, relaciona as diferenças, entre as estruturas tradicionais e a nova estrutura, analisando as organizações que adotam uma forma de grupos superpostos e apresentam maior produtividade. E principalmente apresenta uma visão comparativa dos sistemas de administração, aborda o problema das tentativas de aplicação do novo modelo de organização humana, e estuda as principais dimensões do comportamento humano.

10.2. Modelo de Likert

Nas obras indicadas, Likert apresenta um modelo composto de quatro sistemas administrativos, como ele mesmo os chama, com diferentes formas de organização, implicando em cada um deles um comportamento distinto de dirigentes e subordinados. O modelo vincula-se a algumas correntes do pensamento administrativo, através das variáveis de liderança, controle, supervisão e lucro (Enfoque da Administração Científica) e das variáveis que tratam do comportamento humano, com a motivação, a comunicação, a interação, a participação e o tratamento grupal (Enfoque das Relações Humanas), como também pelo enfoque sistemático dado à organização, embora a visão seja tipicamente de sistema fechado (Enfoque Sistêmico).

O modelo de Likert apresenta os Sistemas Gerenciais como baseados nas seguintes características:

- Sistema 1 - Rígido-autoritário: a direção particulariza-se por não confiar nos subordinados e as decisões e a fixação das metas partem da cúpula da organização. Os subordinados são levados ou forçados a trabalhar por meio de ameaças, castigos e ocasionalmente por recompensas. O controle está concentrado na direção superior e existe pouca interação entre dirigente e subordinado.
- Sistema 2 - Benevolente-autoritário: a direção confia de forma condescendente nos subordinados. A maior parte das decisões e fixação de objetivos ocorrem no alto, ainda que, com restrições, algumas decisões se efetuem nos níveis inferiores. Nos fatores de motivação estão presentes alguma preocupação pela necessidade de obter maior status, manifesto pelos subordinados, embora ainda seja fortemente baseado no fator econômico. Ainda que exista alguma delegação aos níveis médios, o controle se concentra nos níveis superiores da organização.
- Sistema 3 - Deliberativo-participativo: há maior descentralização da autoridade, numa abertura para um sistema mais

democratico. A direção confia substancial, mas não completamente, nos subordinados. A comunicação flui tanto para cima como para baixo, através da escala hierarquica. Os estímulos econômicos são fortes fatores de motivação, mas paralelamente surgem os motivos do ego. Alguns aspectos significativos do processo de controle são delegados aos níveis mais baixos. O comportamento dos empregados é cooperativo, ainda que uma organização informal possa desenvolver-se e apoiar ou resistir aos objetivos organizacionais.

- Sistema 4 - Grupal-participativo: a direção confia plenamente nos subordinados. O clima desenvolvido é de confiança mútua. A tomada de decisões encontra-se muito dispersada na organização. A comunicação flui não só para cima e para baixo, mas também entre iguais. A interação é ampla e amistosa entre superior e subordinados. A organização informal fica diluída na organização formal, através dos grupos de trabalho. O sistema é apresentado como o mais eficaz, com melhor produtividade, custos menores e atitudes mais positivas.

11. O PERFIL ORGANIZACIONAL NO BRASIL

Braats (1973) fez um estudo empírico-comparativo na procura de testar a validade do estilo de gerência participativa, desenvolvido por Likert, em culturas cujo padrão característico de personalidade organizacional seria, de acordo com os resultados da pesquisa, baseado em atitudes individualistas e autoritárias.

Braatz assim se expressa:

"Em nossa opinião, há evidências suficientes de estudos empíricos nos últimos 30 anos que demonstram convincentemente que, dado um ambiente favorável, o homem pode crescer, motivar-se, envolver-se, tornar-se responsável e receptivo às necessidades organizacionais e de seus membros. Há também evidências de que traços de personalidade diferentes reagem diferentemente a um clima mais favorável (clima participativo) nas organizações" (p.74).

O autor conclui sublinhando a importância da diagnose organizacional, principalmente no Brasil, onde na sua opinião há maior probabilidade de se ter um maior número de autoritários nas organizações.

"Os resultados apresentados nos estudos empíricos e a delineação dos perfis com base em estudos descritivos demonstram que o autoritário - também chamado individualista, particularista ou personalista, ainda predomina nas sociedades latinas em geral e no Brasil em particular" (p.91).

Sobre a possibilidade de introduzir a gerência participativa nas organizações brasileiras, Braatz afirma, que em princípio a idéia é válida, mas a sua implementação deve ser seletiva, devendo considerar-se os valores dos membros da organização, as necessidades hierárquicas às quais eles respondem e, por sobre todo, o clima que prevalece nas organizações.

Foi constatada a existência de quatro pesquisas desenvolvidas e publicadas no Brasil, estudando a teoria de Likert e utilizando o instrumento por ele elaborado, conhecido como o "Perfil de Características Organizacionais".

Butterfield e Farris (1973) realizaram um estudo de instituições financeiras e de desenvolvimento, tendo por objetivo fazer uma análise metodológica do PCO, examinar a conveniência de sua utilização em organizações que não estejam no contexto dos Estados Unidos - no caso o Brasil, e por último testar a validade de teoria de Likert.

Nas conclusões, os autores, manifestam a utilidade do instrumento em estudos organizacionais no Brasil, mas, contrariando a Teoria, indicam que os métodos gerenciais do sistema 4, não se encontram relacionados com a eficácia organizacional em termos de alcance de objetivos, e sem com o grau de satisfação apresentado pelos empregados, embora tal satisfação não estivesse relacionada com o grau de satisfação com o superior imediato.

"A eficácia dos métodos participativos depende da existência de empregados experientes e competentes. Quando não existe essa base de recursos humanos, como na maioria dos países em desenvolvimento, os métodos participativos provavelmente não serão os mais eficazes" (p.30).

Ainda com as ressalvas à validade da Teoria, ficou comprovada a validade e utilidade do PCO em organizações brasileiras, principalmente em aquelas com um corpo de empregados de bom nível educacional.

Berndsen e Machado (1974) desenvolveram uma pesquisa nas prefeituras municipais gaúchas com o objetivo de testar a validade da Teoria de Likert em prefeituras do Rio Grande do Sul, utilizando como instrumento de análise o Perfil de Características Organizacionais (PCO), pretendendo, também verificar a validade do instrumento no contexto a ser pesquisado e, finalmente, a busca de novos métodos, caso a Teoria não seja comprovada.

Os autores concluem que a Teoria não pode ser validada, mas também não pode ser invalidada, no caso das prefeituras do Rio Grande do Sul por falta de suporte empírico.

O PCO testado por Berndsen e Machado não respondeu bem quanto ao agrupamento e quanto as dimensões (variáveis) propostas através de suas vinte perguntas, na sua forma reduzida. Os autores, finalmente, recomendam a realização de pesquisas mais amplas a fim de explorar melhor a utilidade da Teoria de Likert.

As outras duas pesquisas formaram parte de monografias de mestrado. A primeira, realizada por Costa (1977) na Universidade do Amazonas no Estado de Manaus para optar ao título de Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV) objetivou examinar a conveniência da aplicação do modelo de Likert no contexto organizacional objeto da pesquisa, e realizar um estudo sobre os perfis orga

nizacionais naquela instituição.

Costa concluiu afirmando a conveniência da aplicação do PCO numa organização de ensino superior, a adequação do modelo de Likert na Universidade do Amazonas e a verificação, subsequente, dos perfis administrativos da instituição.

A segunda monografia, realizada por Nogueira, (1978) para optar ao Título de Mestre em Administração Pública pela EBAP-FGV, nas pequenas e médias indústrias de transformação do município de Santa Maria no Rio Grande do Sul, visou analisar o sistema de gerência em relação ao sucesso apresentado junto à comunidade e, relacionar, também, o sistema administrativo com o nível de escolaridade e abertura para cursos de treinamento dos executivos nas organizações a ser pesquisadas.

Pelo estudo, Nogueira confirmou a validade da Teoria de Likert, acontecendo o mesmo com as hipóteses secundárias referidas à relação entre sistema gerencial e nível de escolaridade, por um lado, e com abertura para cursos de aperfeiçoamento de executivos, por outro.

Note-se que nenhuma das duas últimas pesquisas questionou a validade do instrumento PCO. Considerando a natureza meramente exploratória e descritiva do nosso trabalho, utilizou-se o PCO sem colocar em questão a sua validade, ainda que, no decorrer da pesquisa tenha-se verificado a sua utilidade.

12. ADMINISTRAÇÃO E EDUCAÇÃO

As práticas educativas, enquanto atividades didático-pedagógicas, têm sido pouco exploradas no campo administrativo, ficando relegada ao interesse de outras áreas de conhecimento como a psicologia, por exemplo.

Se o processo administrativo pode ser definido como o planejamento, direção e controle dos recursos humanos,

físico-técnicos e econômico-financeiros para alcançar ou superar objetivos organizacionais e sociais, o processo ensino-aprendizagem também pode ser definido como a ação de planejar, orientar (facilitar) e controlar (supervisar) a aprendizagem do aluno.

"Todo plano se apresenta qual método racional para a consecução de um objetivo. Não pode haver plano sem a definição clara e preliminar das metas a serem atingidas ... mas, para elaborar um plano e definir uma estratégia, não basta determinar fins. É preciso saber, não somente aonde se quer chegar, mas também de onde se parte ... convém, pois, estabelecer o diagnóstico da situação ..." (Conf. Inter. sobre Planej. da Educ., 1981:92).

O aperfeiçoamento dos métodos de ensino jamais deve ser considerado um fim em si, mas um meio importante para que a educação e a administração educacional cumpra suas funções sociais.

Saint-Exupéry quando escreve em Cartas a um refém, nos diz:

"Se, ao escalar uma montanha na direção de uma estrela, o viajante se deixa absorver demasiadamente pelos problemas da escalada, ele está arriscando-se a esquecer qual a estrela que o guia

...
Se o sacristão da catedral se preocupa demais com a posição dos bancos, arrisca-se a esquecer que está servindo a um Deus" (Bordenave e Pereira, 1982:13).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Destina-se este capítulo à apresentação dos procedimentos metodológicos adotados na presente investigação. Inclui aspectos relativos à composição da população, à instrumentação, ao processo de coleta e apuração dos dados, ao tratamento estatístico, aos pressupostos metodológicos e, finalmente, às limitações do método.

13. POPULAÇÃO

A população envolvida no estudo em pauta constituiu-se de todos os professores a tempo integral e de todos os alunos matriculados nos cursos de mestrado na EBAP, EPGE e no IESAE para a identificação do Estilo Didático Pedagógico; e de todo o pessoal administrativo das referidas instituições para a identificação do estilo gerencial ou perfil de características organizacionais.

A Tabela 1 apresenta a distribuição da população nas três instituições:

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO NA EPGE, EBAP E NO IESAE EM NOVEMBRO DE 1983

INSTITUIÇÃO	Nº PROFESSORES	Nº DE ALUNOS	Nº DE PESSOAL ADMINISTRATIVO
EPGE	15	21	22
EBAP	20	25	53
IESAE	20	45	34
T O T A L	55	91	109

Fonte: Coordenadoria e Secretaria da EBAP, IESAE e EPGE.

14. INSTRUMENTAÇÃO

Foram empregados dois instrumentos para a coleta dos dados. O primeiro deles, para identificar o Estilo Didático Pedagógico (EDP) dos cursos de Mestrado na EPGE, no IESAE e na EBAP, com valores inteiros variáveis entre "4" e "1" de acordo à tabela de apuração (vide anexo). O segundo, destinado à mensuração do Perfil de Características Organizacionais (PCO), com valores variáveis contínuos de "1" até "20".

14.1. Instrumento de medida do Estilo Didático-Pedagógico (EDP)

O instrumento destinado à identificação do Estilo Didático-Pedagógico (EDP) foi elaborado para o estudo em pauta, segundo procedimentos abaixo descritos.

Primeiramente foi solicitado a 6 professores (2 de cada uma das instituições em estudo) e a 10 alunos (turma 82) a apresentação de cinco aspectos ou questões que a juízo de cada um deles fosse relevante para a identificação do Estilo Didático-Pedagógico ou metodologia de ensino.

Posteriormente foi elaborado um questionário, distribuído a 5 juizes, com 108 proposições. Estes juizes eram professores da Fundação Getúlio Vargas. Coube aos mesmos atribuir um valor de "1" a "5" a cada proposição, uma vez que o Estilo Didático-Pedagógico seria classificado num contínuo, cujas extremidades opostas seriam: estilo autoritário (1) e estilo participativo (5)

Estilo autoritário, $1 \text{-----} 5$ Estilo participativo.

As 108 proposições foram apresentadas aos juizes agrupadas em 5 blocos correspondentes às 5 variáveis a serem utilizadas, e cada título ou variável foi devidamente definida em termos operacionais, para facilitar o trabalho dos juizes.

As variáveis integrantes do EDP foram as seguintes:

1. Orientação Metodológica

Variável indicativa, por um lado, dos fatores considerados pelo docente ao selecionar o conteúdo de uma disciplina e os métodos e instrumentos para lecioná-la, e por outro, do comportamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Caracterização: (1) Centrada no docente e (2) centrada no discente.

2. Liderança

Corresponde às atitudes e características de conduta docente-discente no processo ensino-aprendizagem.

Caracterização: (1) Centrada nas tarefas e (2) centrada nas pessoas

3. Processo Decisório

Variável indicativa da participação de docentes e discentes na tomada de decisões instrucionais em sala de aula.

Caracterização: (1) Decisões não participativas e (2) decisões participativas.

4. Motivação

Corresponde aos estímulos, subjacentes ou explicitamente utilizados pelos professores para despertar nos alunos interesse pelas disciplinas e motivação para a aprendizagem.

Caracterização: (1) Motivadores extrínsecos (relacionados com o ambiente dentro do qual a tarefa é cumprida) e (2) motivadores intrínsecos (relacionados com a própria tarefa).

5. Finalidades das Avaliações

Variável indicativa dos objetivos procurados pelos docentes com as avaliações da instrução ministrada.

Caracterização: (1) Objetivos de vigilância e punição e (2) objetivos de orientação e solução de problemas.

O Estilo Didático-Pedagógico autoritário seria caracterizado por: (1) Orientação Metodológica centrada no docente; (2) Liderança centrada nas tarefas; (3) Processo Decisório não participativo; (4) Motivação de natureza extrínseca e (5) Finalidades das avaliações guiadas por objetivos de vigilância e punição.

O Estilo Didático-Pedagógico Participativo teria características opostas às anteriores.

Cada uma das proposições dizia respeito a situações, em sala de aula, em que as variáveis poderiam ser medidas.

Coube então aos juizes julgá-las, classificando-as numa escala de cinco pontos, atribuindo a cada uma delas o grau que correspondesse, segundo critérios pessoais, a "o que" e "em que" intensidade as proposições serviriam como indicadores.

Deixou-se claro que os especialistas não deveriam concordar ou discordar das proposições e sem, julgar o que elas pudessem representar para a medida do parâmetro a que se referiam.

Destarte conseguiram-se selecionar cinquenta e duas (52) proposições, todas consideradas adequadas como indicadores do que se pretendia medir através do instrumento a ser construído.

Posteriormente foi elaborado um questionário preliminar que foi aplicado experimentalmente no Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicosociais - ISOP/FGV (1 professor e 15 alunos) e Instituto Superior de Ciências Contábeis - ISEC/FGV (1 professor e 20 alunos) que, além de responder as perguntas do questionário, tinham a possibilidade de colocar observações em cada uma das questões propostas. O questionário tinha um total de cinquenta e duas (52) perguntas apresentadas em cinco (5) grupos correspondentes às cinco (5) variáveis a serem utilizadas.

A finalidade da aplicação experimental do questionário visava à verificação da adequabilidade da forma de apresentação das perguntas e a facilidade de interpretação das perguntas pelos respondentes.

Na ausência de observações relevantes e que pudessem alterar a estrutura do instrumento, foi elaborada a versão final do questionário com cinquenta e duas(52) questões, algumas das quais foram reformuladas em função da etapa anterior. As perguntas já não mais estavam agrupadas de acordo com a variável a que correspondiam, e sim de forma aleatória a fim de evitar o direcionamento das respostas.

Cada questão tinha 4 alternativas de resposta. A cada alternativa (A-B-C-D) correspondia um valor numérico determinado (1-2-3-4) de acordo com a tabela de apuração (vide anexo).

No final de cada questionário anexaram-se duas folhas em branco com a finalidade de permitir aos respondentes fazer as observações que julgarem convenientes.

O questionário E.D.P. estava dividido em 2 partes. A primeira parte referia-se a dados preliminares do respondente, isto é, instituição a que pertence, sexo e posição do respondente (aluno ou professor).

14.2. Instrumento de Coleta de Dados para a identificação do Perfil de Características Organizacionais (PCO)

Como instrumento de medição foi utilizado o "Perfil de Características Organizacionais" de Rensis Likert (PCO), em sua forma reduzida de vinte(20) questões, acrescido de cinco(5) perguntas sobre dados de identificação do respondente.

O PCO é um instrumento aperfeiçoado para a avaliação do sistema administrativo de uma organização ou de qualquer setor dentro de uma organização.

Na sua forma reduzida, são vinte perguntas divi das horizontalmente em quatro estilos de gerência. À esquer da encontra-se o estilo de maior concentração de autoridade, denominado de autoritário forte. Para a direita situa-se o au toritário benévolo, após este o consultivo; na extremidade o-
posta ao autoritário forte, portanto na extremidade direita, encontra-se o participativo. Esta divisão metodológica dos sistemas não significa a existência de um ponto onde termina um estilo e se inicia outro, mas um continuum com muitos pa-
drões intermediários, onde um sistema entrelaça-se com o ou-
tro.

No sentido vertical do instrumento são examina-
dos os tipos de processos organizacionais como o processo de liderança, de motivação, o fluxo de informações, o processo decisório, o de estabelecimento de metas e das finalidades de controle.

A primeira parte do questionário é composta de perguntas fechadas e abertas relacionadas com os dados respon-
dente: instituição a que pertence, sexo, função, anos de ser-
viço e grau de instrução.

Na segunda parte é solicitado que, cada respon-
dente, responda a cada questão, estando seus itens elaborados ao longo de uma faixa que vai de um a vinte, de forma contí-
nua. O respondente deve marcar com um "X", em cada pergunta, em sentido horizontal, o grau que mais se aproxima das carac-
terísticas organizacionais apresentadas pela instituição em
que presta serviços.

15. COLETA DE DADOS

O questionário 1 (EDP) foi distribuído pelo pr^o
prio pesquisador a professores e alunos de cada um dos cursos
objeto da pesquisa, com uma explicação prévia dos motivos, da
importância da investigação e da forma como deveria ser preen-
chido o questionário.

Mesmo tendo o instrumento permanecido entre 10 a 15 dias nas mãos dos respondentes, não se constatou uniformidade acentuada de respostas, o que leva a crer que cada um deles, apesar da comunicação que entre os mesmos possa ter havido, procurou expressar realmente a própria opinião.

A recepção dos questionários foi feita através da secretaria ou coordenação de cada instituição em alguns casos e na maioria foi requerida a sua devolução ao próprio pesquisador.

Foram recolhidos 78 instrumentos, dos quais 8 foram eliminados por estarem incompletos. As 70 respostas equivalem a 47,9% do total do universo.

A tabela II apresenta a distribuição da população e o número absoluto e relativo de respondentes nas três instituições.

TABELA II

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO E NÚMERO ABSOLUTO E RELATIVO DE RESPONDENTES AO EDP NA EPGE, IESAE E NA EBAP (Novembro de 1983)

<u>INSTITUIÇÃO</u>	EBAP	EPGE	IESAE	TOTAL
Nº de Alunos	25	21	45	91
Nº de Respostas	18	10	14	42
%	72%	47,6%	31,1%	46,1%
Nº de Professores	20	15	20	55
Nº de Respostas	14	7	7	28
%	70%	46,7%	35%	50,9%
Nº Total de Alunos e Professores	45	36	65	146
Nº Total de Respostas	32	17	21	70
%	71,1%	47,2%	32,3	47,9%

O questionário 2 (PCO) foi distribuído através da secretaria administrativa de cada instituição, e foram recebidos pelo mesmo meio.

O tempo para a devolução do questionário já preenchido foi de 3 a 8 dias.

Foram recolhidos 90 instrumentos, dos quais 6 foram eliminados por estarem incompletos. As 84 respostas equivalem a 77,1% do total do universo.

A tabela III apresenta a distribuição da população e o número absoluto e relativo de respondentes nas três instituições:

TABELA III

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO E NÚMERO ABSOLUTO E RELATIVO DE RESPONDENTES AO PCO NA EPGE, IESAE E NA EBAP (Novembro de 1983)

<u>INSTITUIÇÃO</u>	EBAP	EPGE	IESAE	TOTAL
Nº de Funcionários	53	22	34	109
Nº de Respostas	52	17	15	84
%	98,1%	77,3%	44,1%	77,1%

Os dados relativos as cinquenta e duas(52) proposições dos setenta(70) respondentes do EDP e às vinte(20) proposições dos oitenta e quatro(84) respondentes ao PCO, foram registrados nas folhas de codificação pelo próprio pesquisador e, a seguir, remetidos ao Centro de Processamento de Dados da FGV para a perfuração em cartões e posterior processamento.

16. TRATAMENTO ESTATÍSTICO

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do programa Sistema Integrado de Análise Estatística, TAB (IBH - 1122) e programação SPSS do Centro de Processamento de Dados da FGV, contando para esse fim com a colaboração dos especialistas da FGV.

Cada um dos questionários foi testado estatisticamente quanto a sua consistência interna através do índice de correlação de Pearson, isto é, foi requerido do índice de correlação entre as questões em geral, entre as questões agrupadas nas respectivas variáveis e entre as variáveis.

No estudo da consistência interna do EDP, apenas duas demonstraram-se inadequadas. Os coeficientes de correlação variaram de 0,22 a 0,71 o que assegura ao instrumento um grau bem elevado de precisão.

Posteriormente foi extraída a média aritmética de cada questão, de cada uma das variáveis (agrupação de questões) e de cada um dos dois questionários, por instituição e por grupos em cada instituição (professores e alunos no EDP; e chefes e subordinados no PCO).

Para este estudo, no que respeita ao instrumento EDP, foi estabelecido um ponto de dicotomia de 2.5. Os valores compreendidos entre 2.5 e 4 caracterizam as várias graduações de um estilo didático pedagógico participativo e os valores abaixo de 2.5 as graduações de um estilo autoritário.

17. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS

Na elaboração do presente trabalho foram adotados os seguintes pressupostos:

1. O instrumento de medida do "Estilo Didático-Pedagógico" afere efetivamente os estilos didático-pedagógico dos cursos de mestrado.

2. As cinco dimensões que formam o referido instrumento são congruentes com a realidade educacional dos cursos de mestrado da FGV.
3. A associação destas dimensões e a valoração das mesmas permitem a definição dos dois tipos de estilos didático-pedagógicos definidos.
4. O pressuposto fundamental em que está sustentado todo o trabalho é de natureza ontológica e epistemológica: a nossa postura é fenomenológica (fenômeno = aparência), pois acreditamos na teoria segundo a qual não conhecemos as coisas e fenômenos sociais como são em si, mas como apresentam-se-nos. Há coisas reais, porém não conhecemos sua essência. Só nos é dado conhecer "que" as coisas são, mas não "o que" são. Em resumo, o nosso conhecimento permanece limitado ao mundo fenomenológico.

18. LIMITAÇÕES

18.1. Do enfoque

A perspectiva teórica adotada considera dois modelos ideais de educação, mostrando uma polarização que em termos concretos não existe, pois ambos co-existem na prática educativa. O que realmente poderia diferenciar ambos enfoques são os resultados do processo ensino-aprendizagem e o esquema adotado no trabalho não considera esses resultados e sim a metodologia.

18.2. Do Método

Mesmo tendo-se em conta os cuidados técnicos no desenvolvimento da presente pesquisa, reconhece-se a existência de possíveis restrições bem como a presença de algumas limitações, dentre as quais se destacam:

1. a utilização pela primeira vez, de um instrumento elaborado para a medida do "Estilo Didático-Pedagógico," e que, portanto, terá de aperfeiçoar-se em aplicações futuras;
2. ausência de uma análise factorial prévia que investigasse com maior rigor, a estrutura deste instrumento, embora a consistência interna do questionário tivesse sido analisada;
3. a utilização de um instrumento para a identificação de uma prática social concreta (processo ensino-aprendizagem), pode provocar deformações na percepção das relações entre os agentes do sistema educativo.

Apesar dessas limitações, em grande parte inerentes à pesquisa social, o estudo permitiu chegar a conclusões não impressionísticas e baseadas em evidências empíricas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

19. ESCOLA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA (EPGE)

19.1. Perfil de Características Organizacionais (PCO)

O setor administrativo na EPGE estava integrado por 22 pessoas das quais só 17 responderam ao questionário PCO. Dos 17 respondentes, 11 desempenhavam funções subalternas e 6 de chefia. Dentre os 6 chefes que responderam ao questionário, 3 desempenhavam funções docentes de forma simultânea às funções administrativas.

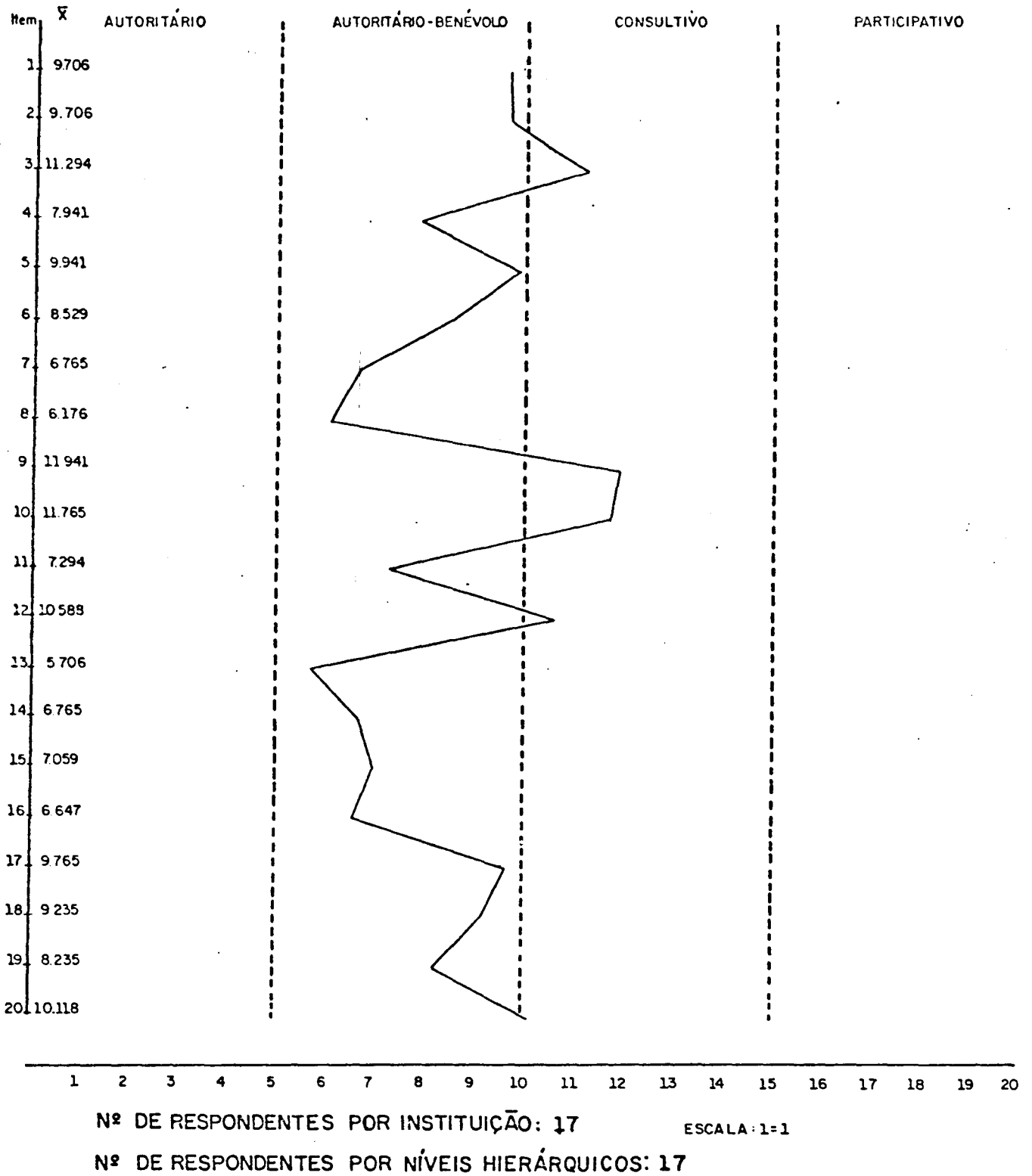
As respostas representaram 77,0% do total ou universo. O perfil gerencial encontrado na EPGE através da média aritmética, que neste estudo, sempre será representada pelo símbolo \bar{X} , é o cálculo das médias gerais dos questionários respondidos, resultou no estilo autoritário benevolente, \bar{X} 8,76. (Ver figura 1, p.42).

A análise realizada, agrupando os questionários por nível hierárquico, ofereceu o enfoque dado pelos 2 níveis, independentemente um do outro, com a média aritmética calculada das médias aritméticas por nível.

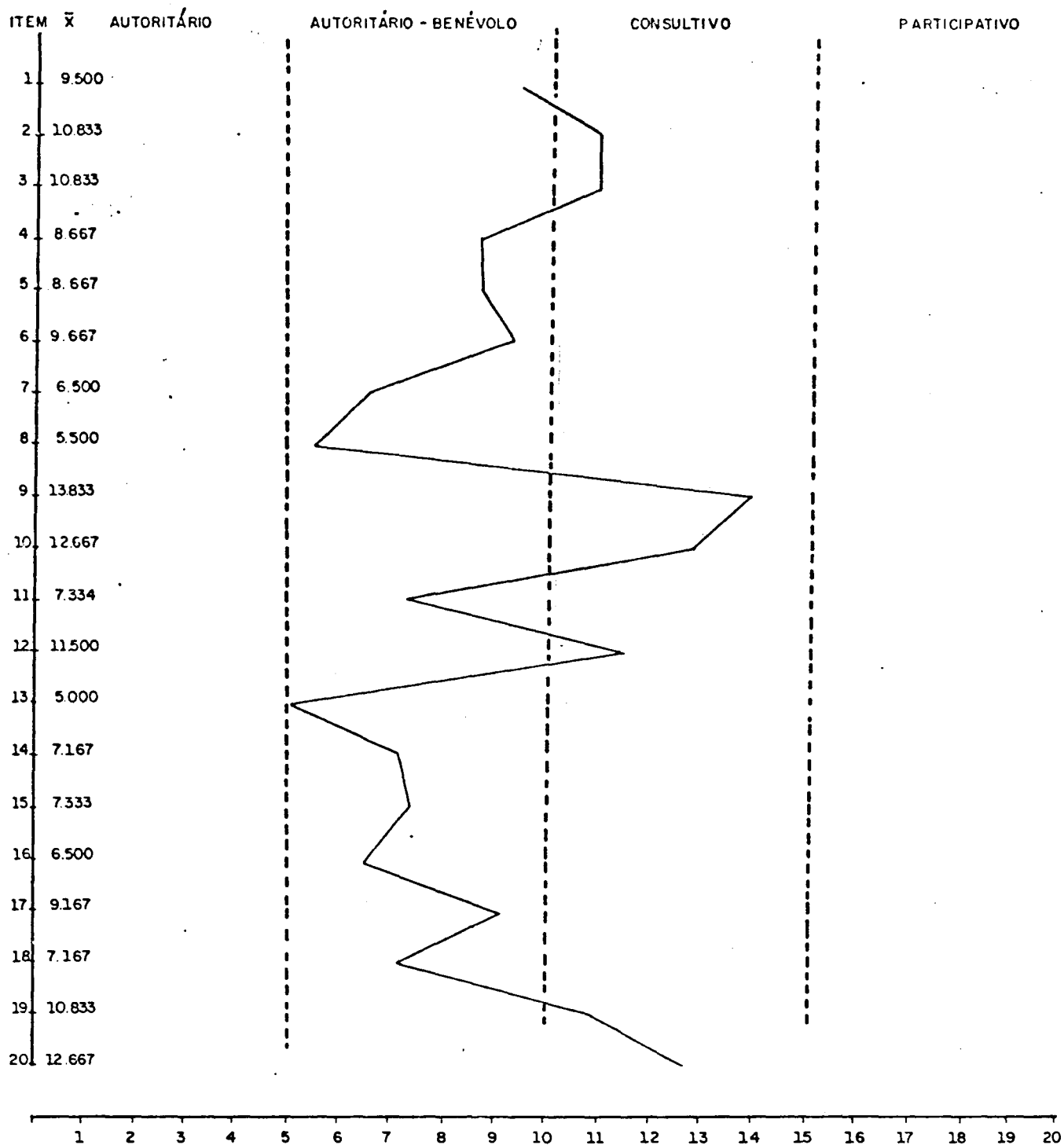
O nível hierárquico superior (chefes) viu a instituição no sistema 2, \bar{X} 9.06. Neste nível, que foi dividido em 2 grupos: professores que desempenham funções de chefia e aqueles que só desenvolvem atividades administrativas, não se encontraram grandes divergências. Ambos os grupos vêm a escola no sistema 2 ou estilo autoritário benevolente. As médias foram: para professores \bar{X} 8,85; e para os outros chefes \bar{X} 9,28. (Ver figura 2, p.43)

No nível administrativo dos subalternos o enfoque dado assemelhou-se ao nível anterior, quando consideraram o estilo de gerência como autoritário benévolo, \bar{X} 8,59. (Ver

1. PERFIL DO SISTEMA GERENCIAL DA EPGE.



2. PERFIL DO SISTEMA GERENCIAL DA EPGE SOB O ENFOQUE DO NÍVEL HIERÁRQUICO SUPERIOR (CHEFES)



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO : 17

ESCALA : 1=1

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS HIERÁRQUICOS: 06

figura 3, p.45)

Percebe-se que a cúpula da organização foi mais benévola na visão que possui da instituição, que os subordinados.

O questionário aplicado, conhecido como Perfil de Características Organizacionais (PCO) de Likert, consta de 20 perguntas, que procura avaliar através do conjunto de questões o processo de liderança, o processo de motivação o fluxo de informações, o processo decisório, o estabelecimento de metas e as finalidades de controle da organização.

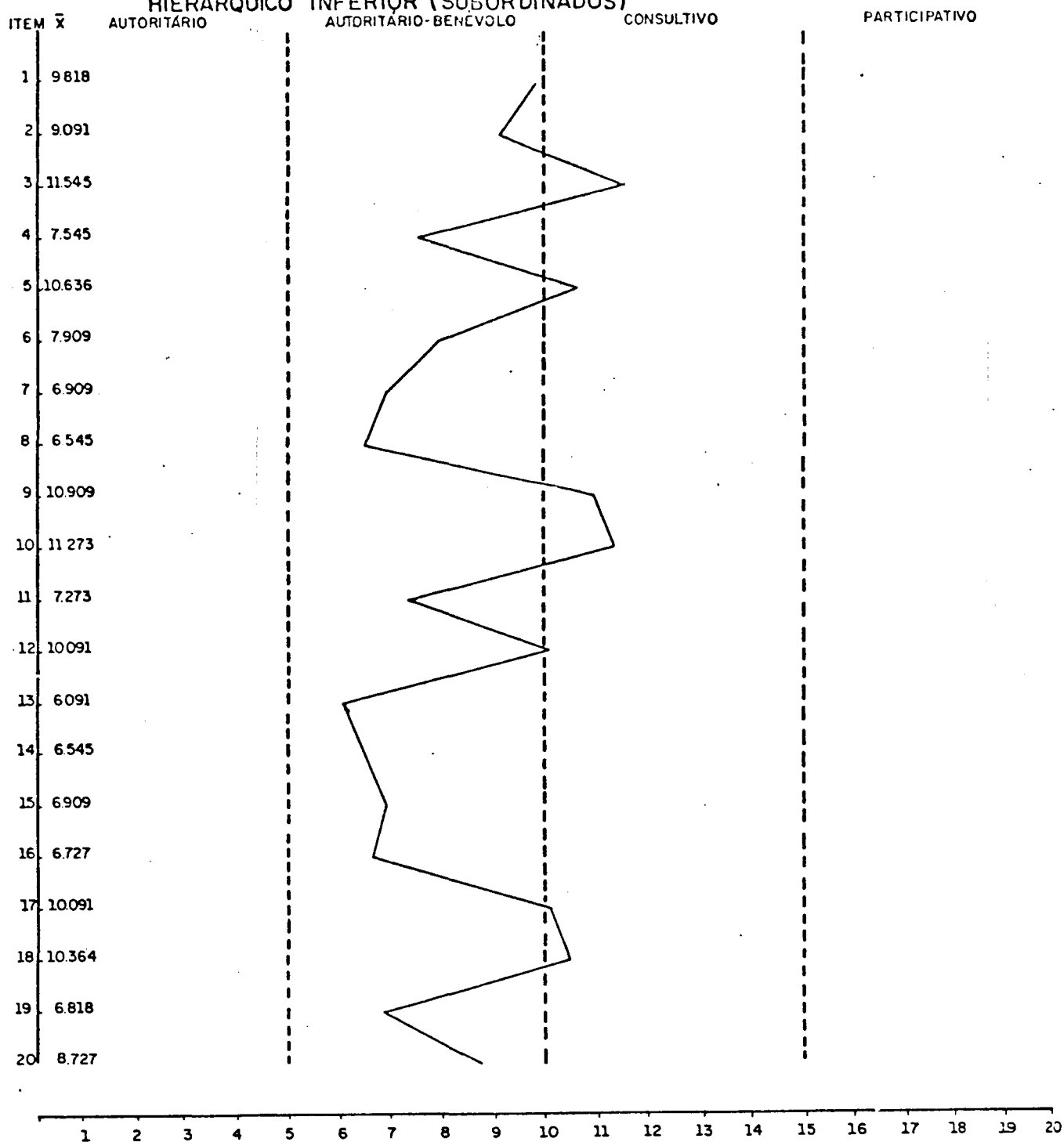
Nas perguntas de 1 a 4, que se referiam ao processo de liderança, a média aritmética encontrada nos 17 questionários respondido situou a instituição como em transição do estilo autoritário benévolo para o consultivo, \bar{X} 9,66.

A 1ª questão que se referiu à confiança que os chefes depositam nos funcionários atingiu o sistema 2, \bar{X} 9,71. A 2ª pergunta, a confiança que os funcionários possuem nos chefes, teve a mesma média aritmética que a anterior, ficando também no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 9,71. Já, a 3ª questão, a liberdade que os funcionários sentem ao se dirigirem aos chefes atingiu o sistema 3, \bar{X} 11,29. A 4ª pergunta, aceitação de sugestões oferecidas pelos funcionários foi que obteve no processo de liderança o menor número de pontos, \bar{X} 7,94, mas mesmo assim ficou no centro dos pontos da escala no estilo autoritário benévolo.

Sob o enfoque dos níveis hierárquicos, os chefes viram a organização atualmente em transição do sistema 2 ao sistema 3, \bar{X} 9,96.

A 2ª e 3ª perguntas apresentaram o maior número de pontos, ambas com \bar{X} 10,83; sendo que a 4ª questão obteve o menor número de pontos, \bar{X} 8,67.

3. PERFIL DO SISTEMA GERENCIAL DA EPGE SOB O ENFOQUE DO NÍVEL HIERÁRQUICO INFERIOR (SUBORDINADOS)



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 17

ESCALA: 1 = 1

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS HIERÁRQUICOS: 11

O nível administrativo dos subalternos percebeu a organização no estilo autoritário benevolente, \bar{X} 9,5. Na 3ª pergunta a média aritmética situou-se no sistema consultivo, \bar{X} 11,54 e as outras três no sistema 2, sendo que, como no caso dos chefes, a 4ª questão obteve o menor número de pontos, \bar{X} 7,54.

As perguntas 5,6 e 7 serviram para avaliar o processo de motivação.

O processo de motivação geral da organização encontrava-se no sistema autoritário-benévolo \bar{X} 8,41; havendo uma certa discrepância nos pontos alcançados entre as três questões.

Ambos os níveis hierárquicos - chefes e subordinados, colocaram o processo de motivação no estilo 2, chefes \bar{X} 8,28 e subordinados, \bar{X} 8,48. Para ambos os níveis o processo motivacional na organização não estava muito bem; firmava-se em recompensas e castigos; a responsabilidade para atingir as metas organizacionais encontrava-se nos chefes intermediários e superiores; e as tarefas eram feitas com pouca base na equipe e na cooperação de todos.

Em ambos os níveis, a pergunta 7 obteve o menor número de pontos; \bar{X} 6,5 no caso dos chefes e \bar{X} 6,91 no caso dos subordinados.

As questões de 8 a 12 forneceram dados para a avaliação do fluxo de informações. As características gerais, representadas pela média aritmética dos dados, colocaram a organização em transição do sistema 2 para o sistema 3, \bar{X} 9,55.

As chefias apresentaram o fluxo de informações no estilo consultivo, \bar{X} 10,17; havendo grande divergência entre as questões. A pergunta 8, que se referiu à direção usual do fluxo de informações, obteve como resposta: principalmente dos superiores para os subordinados, enquadrada no sistema 2, \bar{X} 5,5. A mesma situação apresentou-se na pergunta 11, mostrando-se que os chefes conhecem pouco os problemas dos empre

gados, enquadrada também no sistema autoritário benévolo.

O nível dos subalternos viu o fluxo de informações no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 9,22. A discrepância entre as questões foi similar ao nível dos chefes, ainda que não tão radical. A pergunta 8, \bar{X} 6,54 e a questão 11, \bar{X} 7,27 apresentaram também o menor número de pontos. As três questões restantes foram colocadas no nível consultivo.

As perguntas de 13 a 15 avaliaram o processo decisório na organização. O EPGE em suas características gerais apresentou o processo decisório marcadamente no sistema autoritário benévolo, \bar{X} 6,51.

Na opinião de ambos os níveis, chefes e subalternos, o processo decisório se encontrava no sistema 2, não havendo oscilações significativas entre as respostas das 3 questões, nem entre ambos os níveis hierárquicos.

As questões de número 16 e 17 fizeram a avaliação do estabelecimento de metas.

As características apresentadas na Escola de Pós-Graduação em Economia quanto este item a colocou no sistema autoritário benévolo, \bar{X} 8,21. Notou-se uma significativa oscilação entre ambas as questões.

Ambos os níveis hierárquicos julgaram o estabelecimento de metas como autoritário benévolo, sendo a opinião dos subalternos mais benévola (\bar{X} 8,41) do que a dos chefes (\bar{X} 7,83). Em ambos os casos foi significativa a oscilação entre as respostas dadas às duas questões, sendo maior no caso dos subalternos com a pergunta 16 situada no sistema 2 (\bar{X} 6,73) e a 17 no estilo consultivo (\bar{X} 10,1).

As questões de 18 a 20 avaliaram as finalidades de controle na organização.

As características gerais da escola colocaram as finalidades de controle no sistema autoritário benévolo, \bar{X} 9,2.

As chefias a viram no estilo consultivo, \bar{X} 10,22. Porém os extremos estavam localizados nas questões 18 e 20. A 1ª pergunta, como se distribuem as funções de controle interno, foi situada no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 7,17. A 2ª que indagou sobre a finalidade dos dados de controle interno, apresentou \bar{X} 12,67 e se encontrava no sistema consultivo.

Os subalternos consideraram as finalidades de controle no sistema autoritário benévolo, \bar{X} 8,64; sendo que os extremos estavam localizados nas perguntas 18 e 19. A 1ª foi situada no estilo consultivo, \bar{X} 10,36. A 2ª que indagou se existe alguma organização informal resistindo à formal apresentou \bar{X} 6,82 encontrando-se no sistema autoritário benévolo.

De forma geral, se se fizer um paralelo entre as seis variáveis levantadas, nível de chefias e subalternos não se viu diversificação de opinião quanto ao proceder da instituição.

Analisando o processo de liderança e motivação, só a questão 3 atingiu o nível consultivo, \bar{X} 11,29. As seis perguntas restantes ficaram no sistema 2, sendo que a questão 7 foi a que obteve a menor quantidade de pontos, \bar{X} 6,76.

No processo decisório verificaram-se as maiores oscilações, sendo que os extremos estavam localizados nas perguntas 8 e 9. A 1ª ficou com, \bar{X} 6,17 no sistema 2. A 2ª atingiu \bar{X} 11,94 no sistema 3.

Todas as demais questões das restantes 4 variáveis ficaram no sistema autoritário benevolente exceto a questão 20 que atingiu \bar{X} 10,12 no sistema consultivo.

Comparando as percepções de chefes e subordinados não se viu grande diversificação de opinião. As maiores divergências apresentaram-se nas perguntas 19 e 20. Na 1ª pergunta os subordinados consideraram que normalmente existiu alguma organização informal resistindo à formal, \bar{X} 6,81. Na opinião dos chefes, essa

situação aconteceu às vezes, \bar{X} 10,83. Na questão 20, os subordinados acham que os dados de controle interno são usados para punir e recompensar, \bar{X} 8,73; os chefes consideraram que esses dados são usados para recompensar e orientar, \bar{X} 12,67.

A percepção dos chefes foi mais benevolente do que a dos subordinados nas variáveis processos de liderança, fluxo de informações e finalidades do controle; acontecendo o inverso nas variáveis processo de motivação e estabelecimento de metas. Na variável processo decisório a percepção foi quase idêntica. (Ver figura 4, p.50)

19.2. Estilo Didático Pedagógico (EDP)

O setor de ensino na EPGE estava integrado por 36 pessoas das quais 21 eram alunos e 15 professores a tempo integral. Do total, só 17 responderam o questionário: 10 alunos(47.6%) e 7 professores (46.7%). As respostas representaram 47,2% do universo.

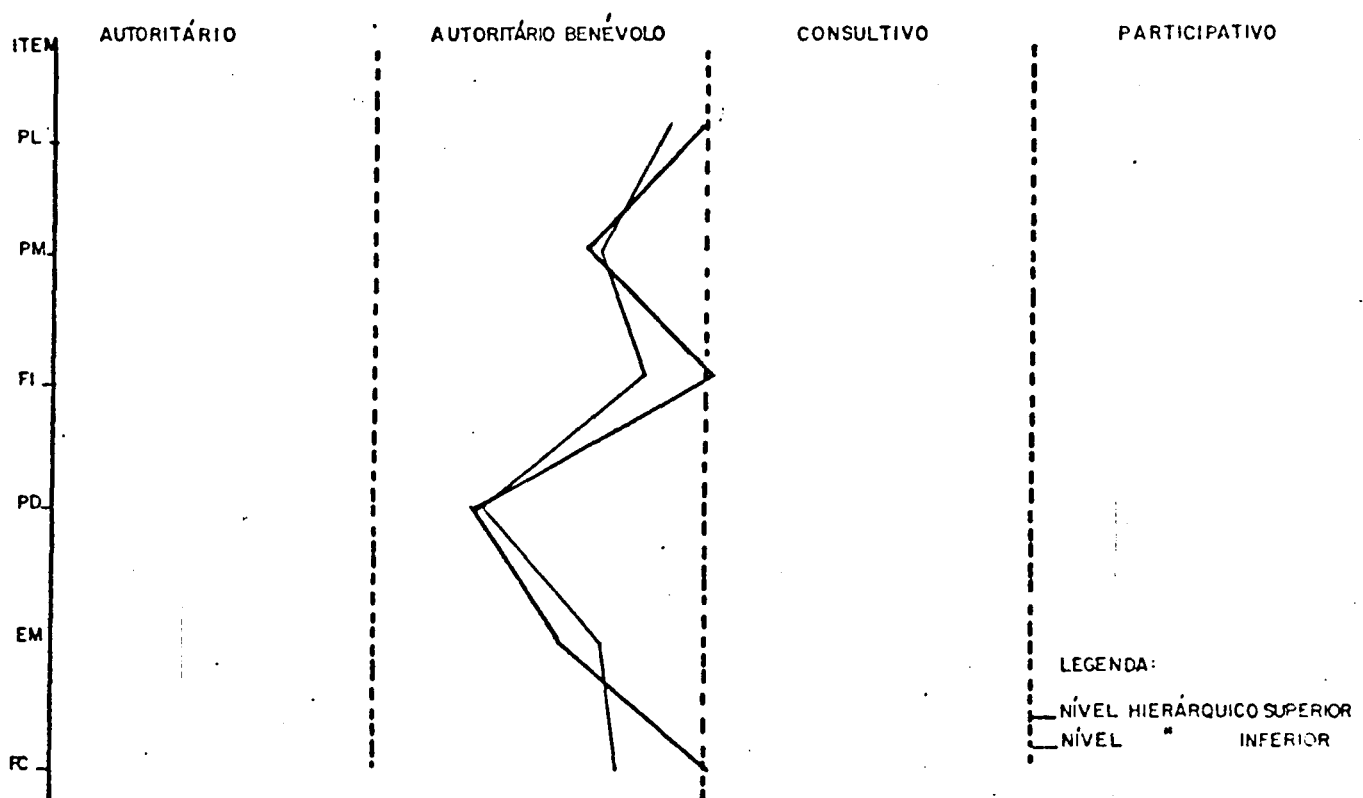
O questionário aplicado, denominado Estilo Didático Pedagógico (EDP) elaborado pelo próprio pesquisador, constou de cinquenta(50) perguntas, que procurou avaliar através do conjunto de questões a orientação metodológica, os processos de liderança, de decisão, de motivação e as finalidades das avaliações.

Neste questionário foi utilizada uma escala de posição com 4 alternativas de resposta (A-B-C-D) a cada uma das quais correspondeu um valor numérico determinado (1-2-3-4) de acordo com a tabela de apuração. (Ver Anexo 3, p.133)

O perfil didático-pedagógico encontrado através da média aritmética, situou a EPGE como em transição do estilo autoritário benévolo para o estilo consultivo, \bar{X} 2,48. (Ver figura 5, p.51)

Agrupando os questionários por nível hierárquico, a análise realizada ofereceu o enfoque dado pelos 2 níveis, inde

4. PERFIL COMPARATIVO DO SISTEMA GERENCIAL DA EPGE SOB O ENFOQUE DOS NÍVEIS HIERÁRQUICOS



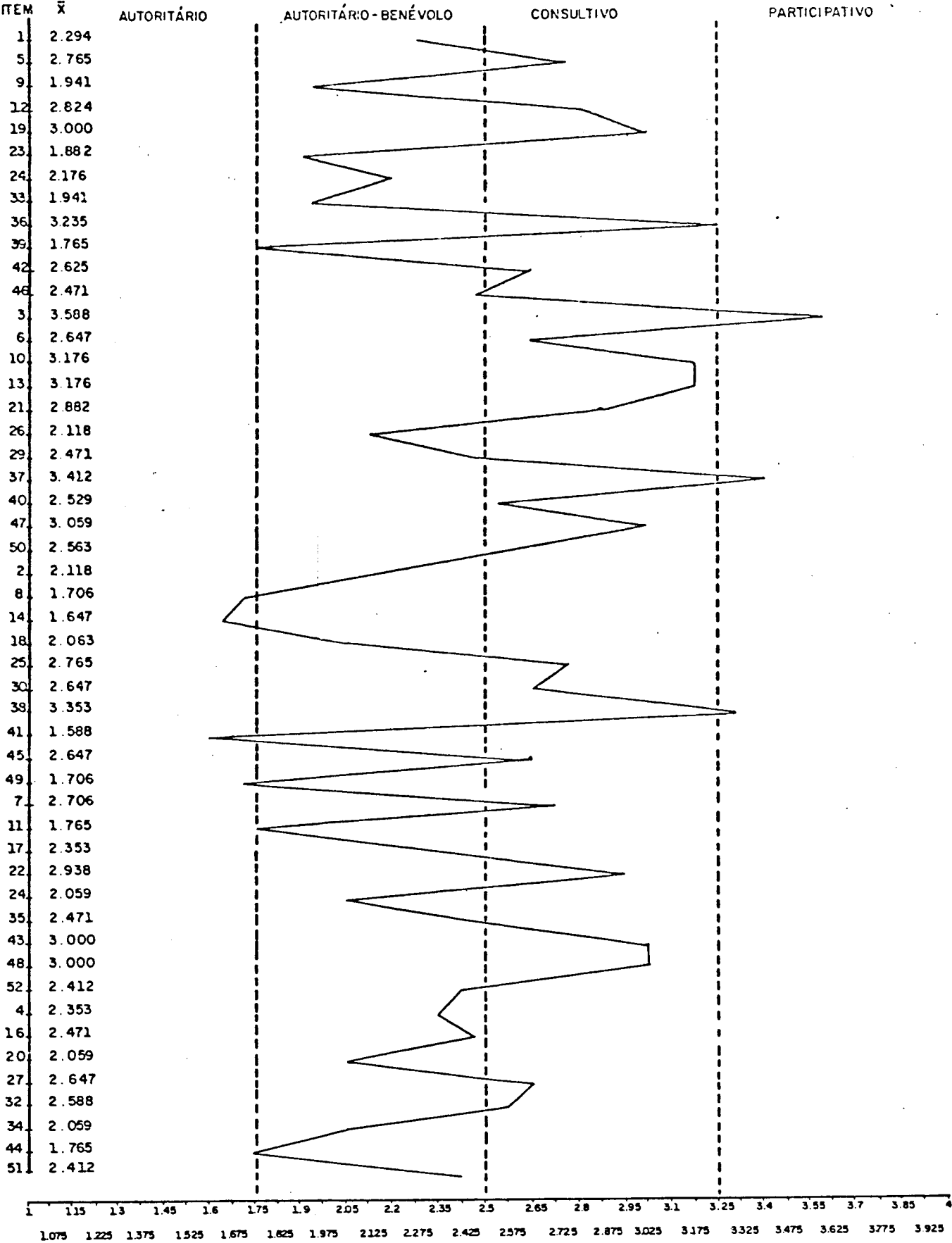
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO : 17
Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS HIERÁRQUICOS : 17

ESCALA: 1:1

	NÍVEL HIERÁRQUICO SUPERIOR	NÍVEL HIERÁRQUICO INFERIOR
PROCESSO DE LIDERANÇA	9,958	9,5
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	8,278	8,485
FLUXO DE INFORMAÇÕES	10,167	9,218
PROCESSO DECISÓRIO	6,500	6,515
ESTABELECIMENTO DE METAS	7,833	8,409
FINALIDADES DE CONTROLE	10,222	8,636

5. ESTILO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO DA EPGE



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 17

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS FUNCIONAIS: 17

ESCALA: 1=0,15

pendentemente um do outro, com a média aritmética calculada das médias aritméticas por nível.

Enquanto os professores viram a instituição em transição do sistema 2 para o sistema 3, \bar{X} 2,45; os alunos a viram ligeiramente no sistema consultivo, \bar{X} 2,502. (Ver figura 6 e 7, p. 53 e 54)

Percebeu-se que os alunos da EPGE foram ligeiramente mais benévolos na visão que possuíam da instituição, que os professores.

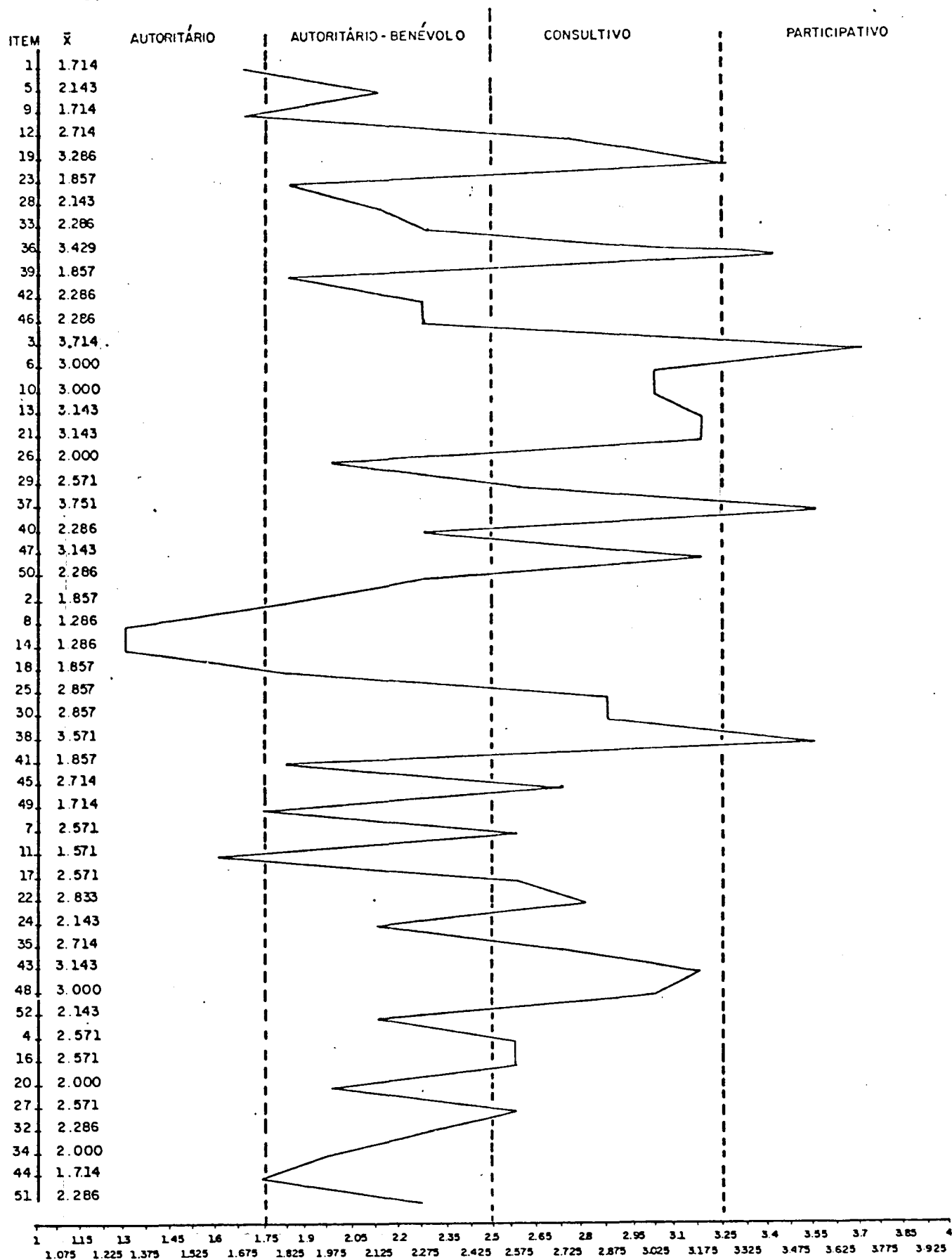
As perguntas 1, 5, 9, 12, 19, 23, 28, 33, 36, 39, 42 e 46, referiam-se à orientação metodológica. A média aritmética encontrada nos 17 questionários respondidos situou a instituição no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 2,41. Os extremos foram localizados nas perguntas 36 e 39. A 1ª questão referida à liberdade de expressão dos alunos em sala de aula, teve uma média de, \bar{X} 3,23 ficando no limite entre o estilo consultivo e o participativo. A 2ª pergunta, referida à orientação da aprendizagem para a acumulação de conhecimentos, teve a média, \bar{X} 1,76 no limite entre o estilo autoritário e o autoritário benevolente.

Sob o enfoque dos níveis funcionais (docentes e discentes), os professores viram a orientação metodológica do processo ensino-aprendizagem na EPGE situado no estilo autoritário benevolente, \bar{X} 2,31.

As perguntas 19 (\bar{X} 3,29) e 36 (\bar{X} 3,43) apresentaram o maior número de pontos atingindo ambas o estilo participativo, sendo que as perguntas 1 e 9 obtiveram o menor número de pontos, ambas com \bar{X} 1,71 ficando no sistema autoritário. Das restantes 8 questões correspondentes à variável orientação metodológica, 7 ficaram situadas no estilo autoritário benévolo e só uma no estilo consultivo.

Os alunos também viram a orientação metodológica no estilo autoritário benevolente, \bar{X} 2,48.

6. ESTILO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DA EPGE SOB O ENFOQUE DOS PROFESSORES

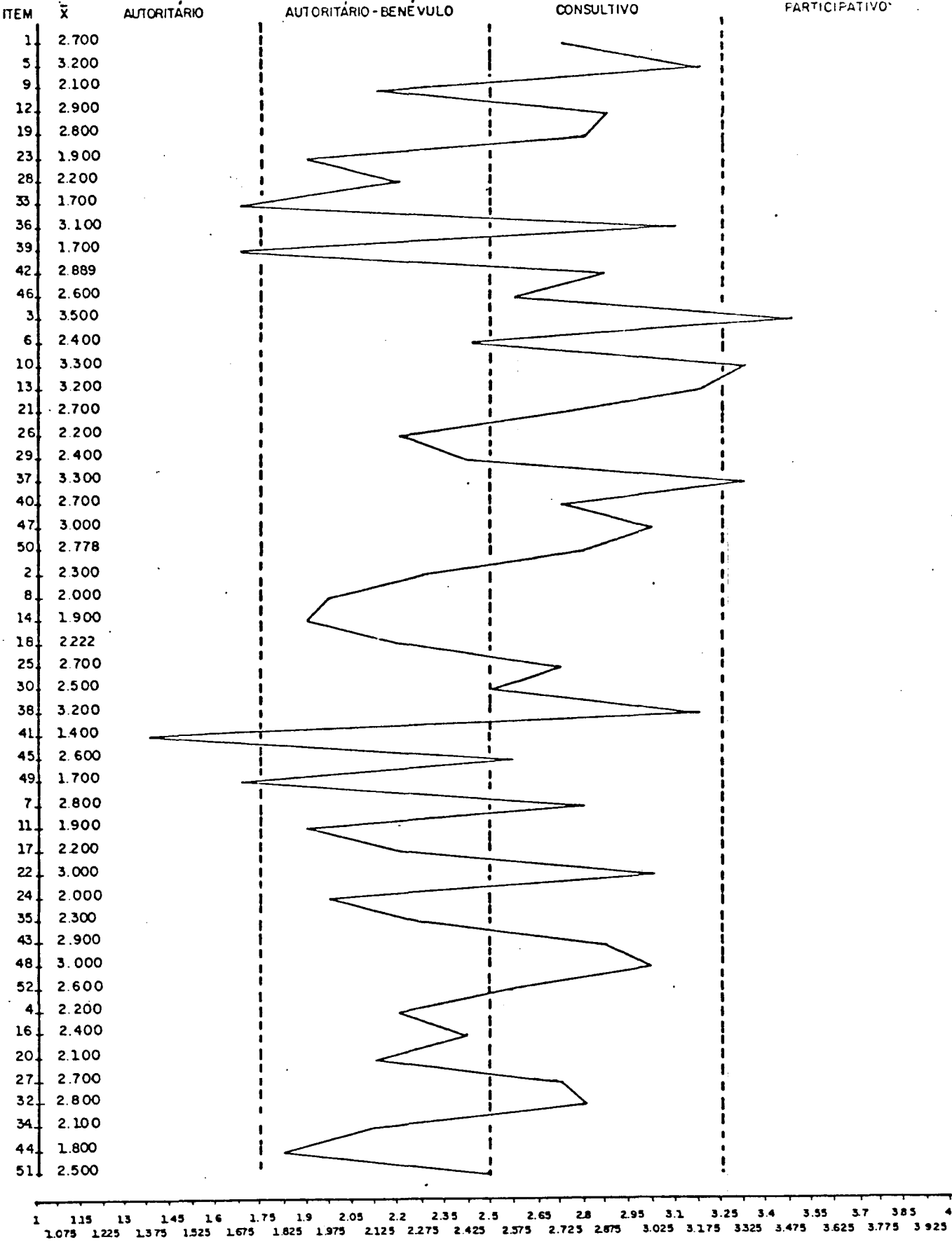


Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO : 17

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS FUNCIONAIS: 07

ESCALA: 1=0,15.

7. ESTILO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DA EPGE SOB O ENFOQUE DOS ALUNOS



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 17

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS FUNCIONAIS: 10

ESCALA: 1 = 0,15

No grupo dos alunos as oscilações foram menores que no grupo dos professores. As perguntas 33 e 39 obtiveram o menor número de pontos, ambas com \bar{X} 1,7 correspondendo ao sistema autoritário. A pergunta 5 apresentou o maior número de pontos, \bar{X} 3,2 se situando no estilo consultivo. Nenhuma das 12 questões atingiu o estilo participativo.

Os alunos foram mais benevolentes na apreciação da orientação metodológica que os professores.

As perguntas 3, 6, 10, 13, 21, 26, 29, 37, 40, 47 e 50, serviram para avaliar o processo de liderança na relação professor-aluno do processo ensino-aprendizagem. O processo de liderança na opinião de alunos e professores encontrava-se no estilo consultivo, \bar{X} 2,87. A pergunta 3 obteve o maior número de pontos, \bar{X} 3,59 que, junto à pergunta 37, \bar{X} 3,41 foram as duas questões que atingiram o estilo participativo. No extremo oposto a pergunta 26 obteve o menor número de pontos, \bar{X} 2,12 que, junto à questão 29, \bar{X} 2,47 foram as duas que ficaram no estilo autoritário benevolente.

Comparando os grupos dos professores e dos alunos quanto ao processo de liderança, os primeiros viram a EPGE no estilo consultivo, \bar{X} 2,91. Os extremos foram localizados nas questões 3 e 26. A 1ª com \bar{X} 3,71 no estilo participativo, e a 2ª com \bar{X} 2,0 no autoritário benevolente.

Na opinião dos alunos, o processo de liderança também estava situado no estilo consultivo, \bar{X} 2,86. Os extremos também foram localizados nas perguntas 3 (\bar{X} 3,5 estilo participativo) e 26 (\bar{X} 2,2 estilo autoritário benevolente).

Quanto a liderança, a opinião dos alunos foi menos benevolente que a dos professores.

As perguntas 2, 8, 14, 18, 25, 30, 38, 41, 45 e 49, referiam-se ao processo da tomada de decisões. Nas suas características gerais a EPGE apresentou o processo decisório no estí

lo autoritário benévolo, \bar{X} 2,22. As perguntas 8, 14, 41 e 49 obtiveram o menor número de pontos, ficando as quatro no estilo autoritário. A pergunta 8 referiu-se às decisões sobre o "que" deve ser ensinado (\bar{X} 1,7), a questão 14 avaliou a participação dos alunos na definição dos objetivos das disciplinas (\bar{X} 1,65), a questão 41 referiu-se aos métodos a serem empregados em sala de aula (\bar{X} 1,59) e a pergunta 49 tratou sobre as modalidades de avaliação (\bar{X} 1,7). A pergunta 38 que avaliou a participação dos alunos nas decisões sobre datas para provas e apresentação de trabalhos, obteve o maior número de pontos, \bar{X} 3,35 que, aliás, foi a única questão que atingiu o estilo participativo.

Quanto ao processo da tomada de decisões, os professores viram a instituição no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 2,19. Os extremos foram localizados nas perguntas 8 (\bar{X} 1,29) e 14 (\bar{X} 1,29) de um lado e a pergunta 38 (\bar{X} 3,57) do outro lado.

Os alunos também viram o processo da tomada de decisões na EPGE, no estilo autoritário benévolo, com as perguntas 41 (\bar{X} 1,4) e 49 (\bar{X} 1,7) localizadas no estilo autoritário, e a pergunta 38 (\bar{X} 3,2) no estilo consultivo. Quanto ao processo da tomada de decisões, a opinião dos alunos foi mais benevolente que a dos professores.

As questões 7, 11, 17, 22, 24, 35, 43, 48 e 52 serviram para avaliar o processo de motivação na EPGE, que, nas suas características gerais, encontrava-se ligeiramente no estilo consultivo, \bar{X} 2,52. As perguntas 43 e 48 obtiveram o maior número de pontos, \bar{X} 3,00 - atingindo o estilo consultivo. A pergunta 11 obteve o menor número de pontos, \bar{X} 1,76 ficando no limite entre o estilo autoritário e o autoritário benévolo.

Professores e alunos tiveram quanto a este item quase idêntica percepção. Ambos grupos viram a EPGE no estilo consultivo, \bar{X} 2,52. No grupo dos professores os extremos foram localizados nas perguntas 11 (\bar{X} 1,57) no estilo autoritário, e a pergunta 43 (\bar{X} 3,14) no estilo consultivo. No grupo dos alunos os

extremos ficaram nas perguntas 11 (\bar{X} 1,9) no estilo autoritário benévolo e as perguntas 22 e 48, ambas com \bar{X} 3,0 no estilo consultivo.

As questões 4, 16, 20, 27, 32, 34, 44 e 51 referiam-se às finalidades das avaliações no processo ensino-aprendizagem.

As características apresentadas na EPGE quanto a este item a colocou no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 2,29. Os extremos foram localizados na pergunta 44 (\bar{X} 1,76) no estilo autoritário benévolo, e a pergunta 27 (\bar{X} 2,64) no estilo consultivo. Os professores viram as finalidades das avaliações na EPGE, no estilo autoritário benevolente, \bar{X} 2,25. A questão 44 obteve o menor número de pontos, \bar{X} 1,71 ficando no estilo autoritário. As perguntas 4, 16 e 32 obtiveram o maior número de pontos, \bar{X} 2,57 atingindo o estilo consultivo.

Os alunos também viram este item no estilo autoritário benevolente, \bar{X} 2,32. Os extremos foram localizados na pergunta 44, que obteve o menor número de pontos, \bar{X} 1,8 no estilo autoritário benevolente e na pergunta 32, \bar{X} 2,8 no estilo consultivo.

Neste item, também foi mais benevolente a opinião dos alunos que a dos professores.

Fazendo um paralelo, de forma geral, entre as cinco variáveis levantadas, nível de professores e alunos, não se viu diversificação de opinião quanto ao proceder da instituição.

Analizando a variável orientação metodológica, todas as respostas ficaram entre o estilo autoritário benevolente e o consultivo. Nenhuma das questões atingiu os extremos, nem o estilo autoritário nem o participativo.

No processo de liderança só duas questões atingiram o estilo participativo, duas ficaram no estilo autoritário benevolente e as restantes 7 questões ficaram no estilo consultivo.

No processo decisório verificaram-se as maiores oscilações. Do total de 10 questões, 4 ficaram no estilo autoritário, 2 no autoritário benevolente, 3 no consultivo e só uma atingiu o estilo participativo.

Nenhuma das restantes 17 questões correspondentes às variáveis motivação e finalidades das avaliações, atingiu os extremos, ficando todas entre o estilo autoritário benevolente e o consultivo. Comparando as percepções de professores e alunos não se viu grande diversificação de opinião. A maior divergência apresentou-se na variável orientação metodológica: professores, \bar{X} 2,31 e alunos, \bar{X} 2,48.

A percepção dos alunos foi mais benevolente que a dos professores nas variáveis, orientação metodológica, processo decisório e finalidades das avaliações; acontecendo o inverso só na variável liderança, sendo que na variável motivação a opinião de ambos os grupos foi a mesma. (Ver figura 8, p.59)

20. INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO (IESAE)

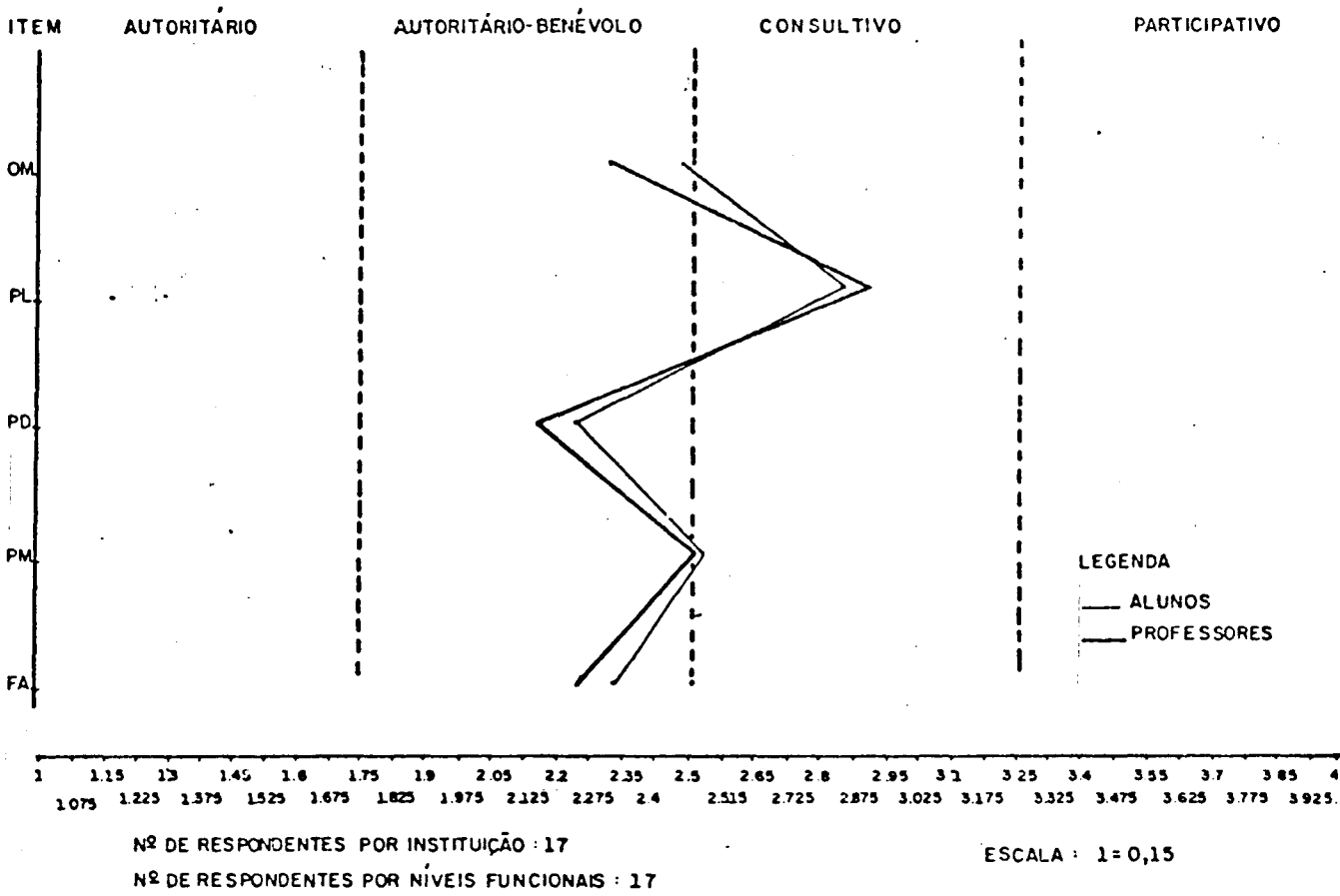
20.1. Perfil de Características Organizacionais (PCO)

O setor administrativo no IESAE estava integrado por 34 pessoas, sem contar os professores, das quais só 15 responderam o questionário. Dos 15 respondentes, 9 desempenhavam funções subalternas e 6 de chefia. Dentre os 6 chefes, 4 desempenhavam funções docentes de forma simultânea às funções administrativas.

As respostas representaram 44,1% do universo.

O perfil do sistema gerencial traçado para o IESAE ficou caracterizado no estilo autoritário benevolente, \bar{X} 9,34, em transição para o estilo consultivo. Esta média foi encontrada através da média aritmética geral. Das vinte perguntas do questionário que forneceu o perfil caracterológico, sete apresentaram os fatores do estilo consultivo e as restantes treze questões foram colocadas no sistema 2. Nenhuma atingiu os extre

8. ESTILO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO COMPARATIVO DA EPGE SOB O ENFOQUE DE PROFESSORES E ALUNOS



	PROFESSORES	ALUNOS
ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	2,310	2,482
PROCESSO DE LIDERANÇA	2,912	2,862
PROCESSO DECISÓRIO	2,186	2,252
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	2,521	2,522
FINALIDADES DAS AVALIAÇÕES	2,250	2,325

mos, nem o autoritário forte nem o participativo. (Ver figura 9, p.61)

A média aritmética calculada por nível hierárquico é a média das médias individuais.

O nível hierárquico superior viu a organização funcionando no sistema 2, \bar{X} 9,99, em transição para o participativo. Este nível foi dividido em dois grupos, professores que desempenhavam funções administrativas e aqueles que só cumpriam funções administrativas de chefia. O primeiro grupo viu a instituição no sistema autoritário benévolo, \bar{X} 8,89; o segundo a colocou no estilo consultivo. (Ver figura 10, p.62)

No nível dos subalternos, a opinião asemehou-se à dos chefes quando viram o perfil gerencial do IESAE no sistema 2, \bar{X} 9,15, portanto no estilo autoritário benévolo. (Ver figura 11, p.63)

Todas as vinte questões, nos dois níveis tomados por separado, ficaram entre o sistema 2 e o sistema 3, não atingindo nenhuma os extremos 1 e 4.

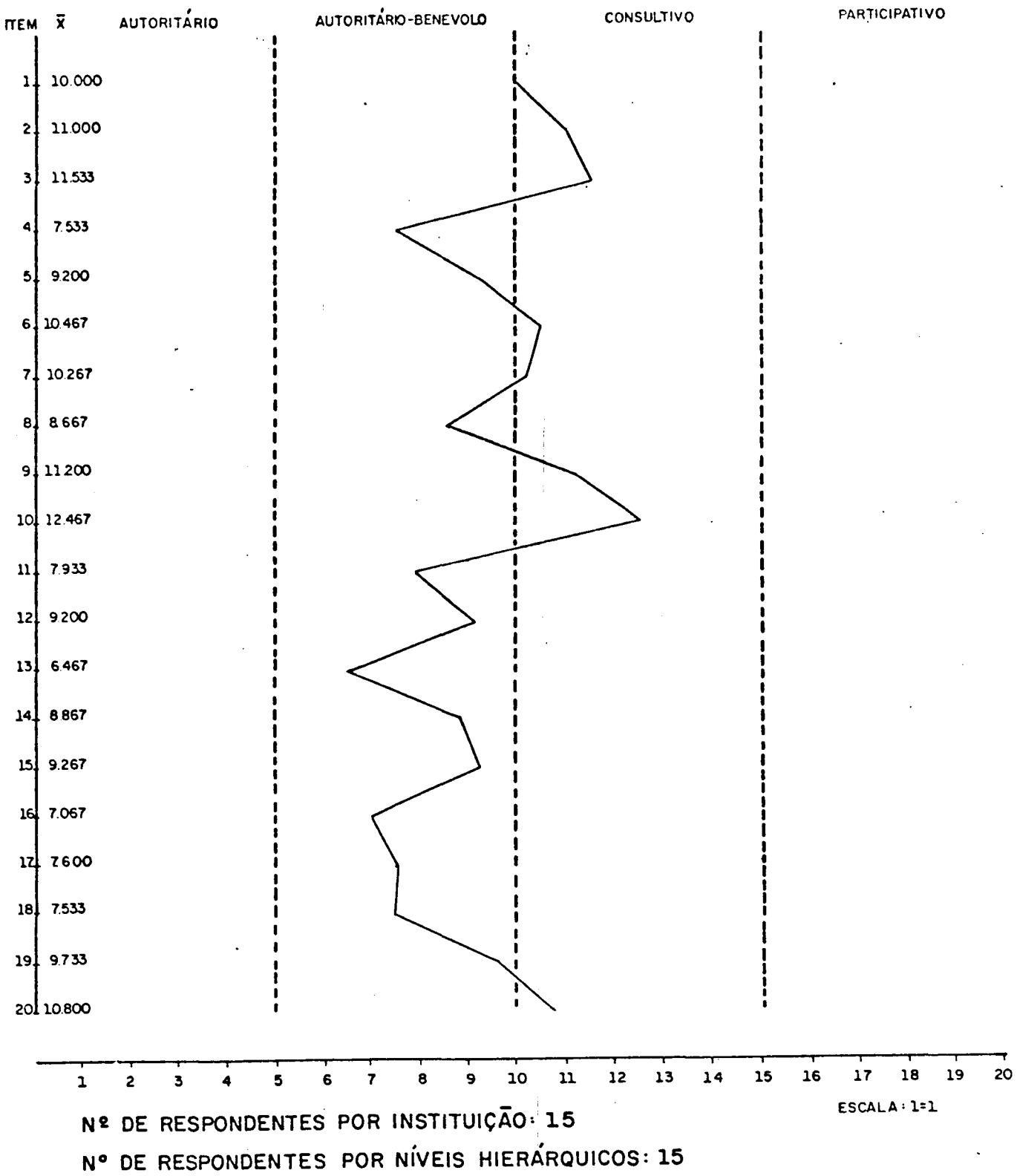
Percebeu-se que os chefes foram mais benevolentes na visão que possuíam da instituição, que os subordinados.

O processo de liderança da organização encontrava-se funcionando no sistema 3, \bar{X} 10,02, em transição do autoritário benévolo para o consultivo. As três primeiras questões foram colocadas no sistema consultivo e só a quarta ficou no autoritário benévolo, \bar{X} 7,53.

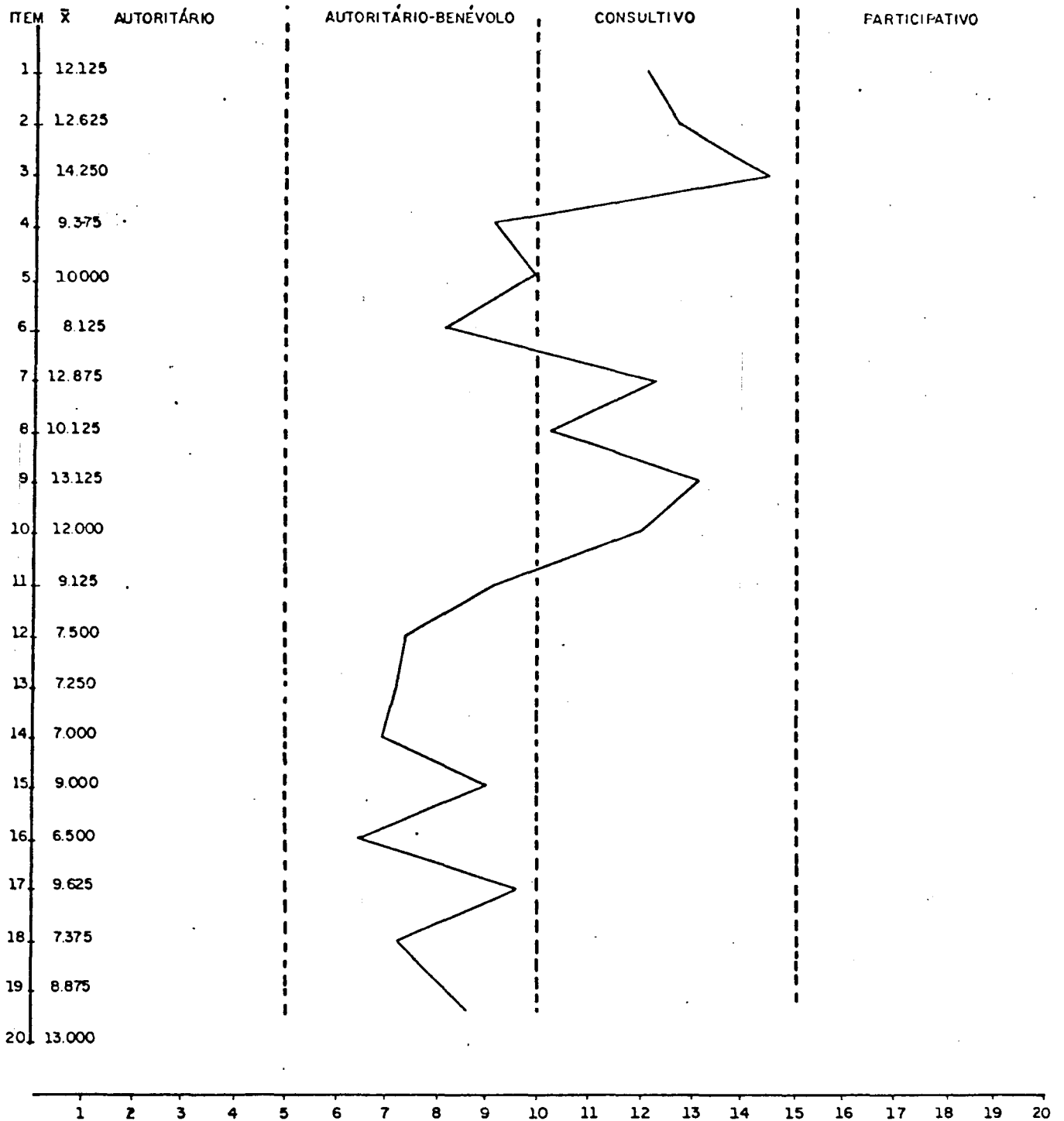
Na visão dos níveis hierárquicos a situação, para o processo de liderança, foi vista no estilo consultivo para os chefes, \bar{X} 12,1. Só a questão 4 ficou no sistema 2, \bar{X} 9,37, sendo que as restantes três questões atingiram o sistema 3.

Os subalternos viram o processo de liderança no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 9,28, sendo que as perguntas 4 (\bar{X} 6,56)

9. PERFIL DO SISTEMA GERENCIAL DO IESAE



10. PERFIL DO SISTEMA GERENCIAL DO IESAE SOB O ENFOQUE NÍVEL HIERÁRQUICO SUPERIOR (CHEFES)

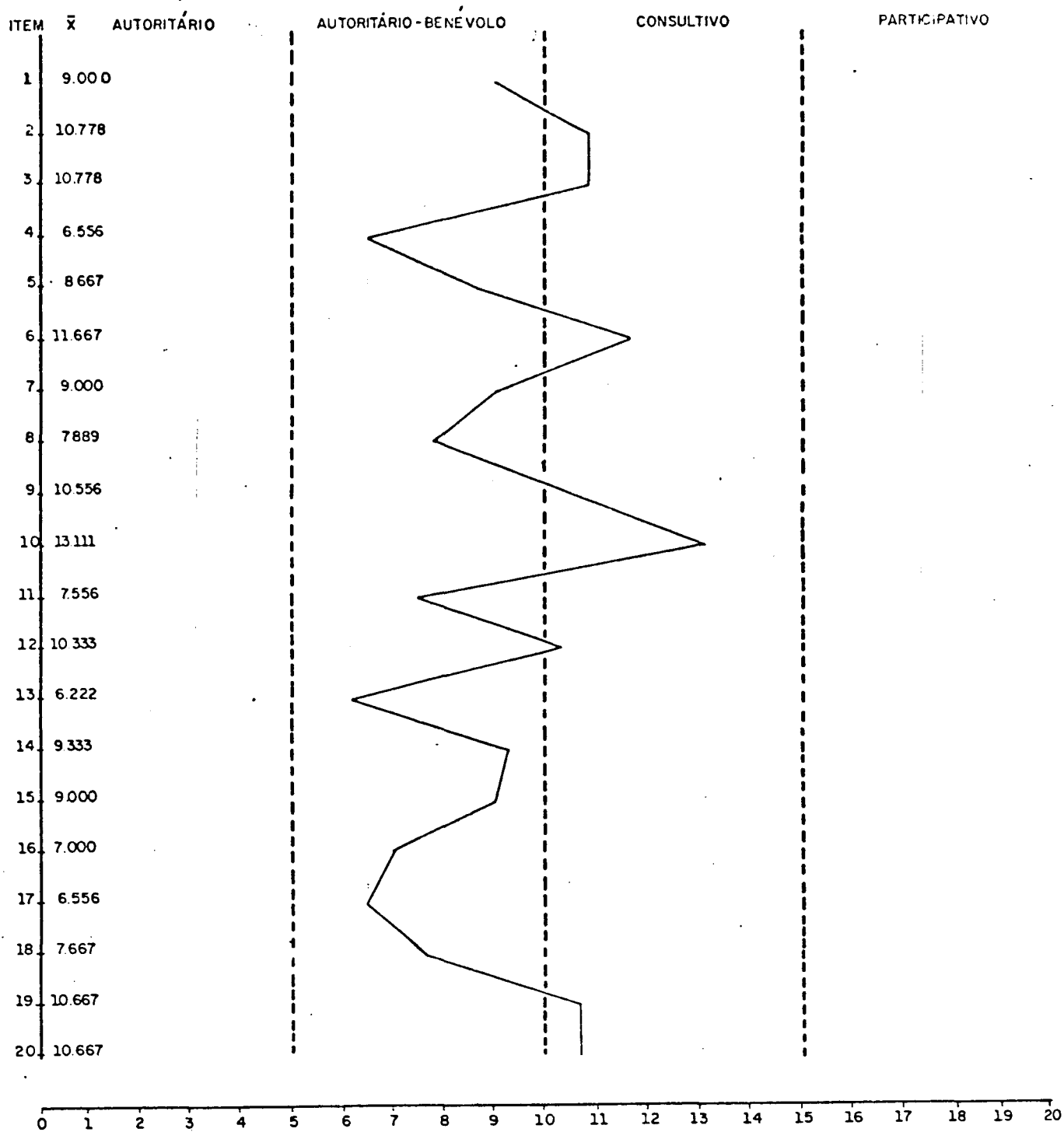


Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO : 15

ESCALA : 1=1

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS HIERÁRQUICOS: 06

11. PERFIL DO SISTEMA GERENCIAL DO IESAE SOB O ENFOQUE DO NÍVEL HIERÁRQUICO INFERIOR (SUBORDINADOS)



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 15

ESCALA: 1=1

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS HIERÁRQUICOS: 09

e a 1 (\bar{X} 9,00) ficaram no sistema 2 e as duas restantes no estilo consultivo. Como no caso dos chefes, a pergunta 4 obteve menor número de pontos.

O processo de motivação, analisado através das questões 5, 6 e 7, foi colocado no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 9,98, em transição para o consultivo. A pergunta 5, referida às medidas que são usadas na organização para provocar mais interesse no serviço, foi a que obteve menor quantidade de pontos, \bar{X} 9,2, portanto no sistema 2. As questões 6 e 7 ficaram no sistema consultivo.

Os chefes viram o processo de motivação no estilo consultivo, \bar{X} 10,33. A pergunta 6, que se referiu a por quem é mais sentida a responsabilidade em atingir as metas e objetivos da organização, foi a que obteve a mais baixa média aritmética \bar{X} 8,12. A questão 7, que indagou se os serviços da organização são feitos, realmente em equipe e com a cooperação de todos, obteve a maior quantidade de pontos, \bar{X} 12,87.

O nível dos subordinados colocou o processo de motivação no sistema 2, \bar{X} 9,78, em transição para o consultivo. Só a pergunta 6 atingiu o sistema 3, \bar{X} 11,67; as restantes duas questões ficaram no estilo autoritário benévolo.

O fluxo de informações no IESAE foi colocado no sistema 2, \bar{X} 9,89, em transição para o consultivo, atingindo quase o mesmo nível da variável motivação. As questões 9 e 10 foram as únicas que atingiram o sistema 3, ficando as três restantes no autoritário-benévolo.

Para o nível hierárquico superior este processo encontrava-se no consultivo, \bar{X} 10,37. A pergunta 12, que indagou se os subordinados conhecem a política operacional da organização, os chefes acharam que estes a conhecem pouco, \bar{X} 7,5. Esta questão obteve a menor quantidade de pontos. A pergunta 9, referida como são encarados as comunicações vindas dos chefes para os subordinados, obteve a média aritmética mais alta, \bar{X} , 13,12.

Na média geral do fluxo de informações, a opinião dos subordinados não foi muito divergente dos chefes; colocaram a instituição no sistema 2, \bar{X} 9,89, em transição para o sistema 3. As divergências apresentaram-se nas respostas às questões em particular. Por exemplo, os subordinados acharam que eles conhecem bem a política operacional da organização. Nas perguntas 10 e 11 ficaram localizados os extremos. A primeira referida à precisão das informações prestadas para cima, obteve a média mais alta, \bar{X} 13,11. A segunda questão, a 11, que perguntou se os chefes conhecem os problemas dos empregados, foi a que obteve a média mais baixa, \bar{X} 7,56.

O processo decisório foi visto no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 8,2. As três questões correspondentes a esta variável foram colocadas no sistema 2, sendo que a pergunta 13 obteve a menor pontuação.

A mesma situação apresentou-se na opinião, por separado de chefes e subordinados. Para ambos níveis o processo decisório foi visto no sistema 2, chefes \bar{X} 7,75; subordinados \bar{X} 8,18. A questão 13, em ambos os casos, obteve a média aritmética mais baixa.

O estabelecimento de metas no perfil geral foi colocado no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 7,33. Chefes e subordinados colocaram, também o estabelecimento de metas no sistema 2, chefes \bar{X} 8,06 e subordinados \bar{X} 6,78. No nível hierárquico superior, a pergunta 16 obteve a menor média, \bar{X} 6,5 e a pergunta 17 obteve a média mais alta, \bar{X} 9,62. A situação inversa aconteceu no nível dos subordinados.

As finalidades de controle caracterizaram-se por um perfil no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 9,35.

As chefias viram as finalidades de controle na organização, no sistema 2, \bar{X} 9,75. As médias aritméticas encontraram-se entre 7,37 e 13,00. As respostas obtidas pelos subordinados manteve uma significativa semelhança, \bar{X} 9,67, com médias oscilando entre 7,67 e 10,67.

De forma geral notou-se uma semelhança de opinião entre os níveis hierárquicos.

A opinião dos chefes foi mais benevolente que a dos subordinados em todas as variáveis, exceto na variável processo decisório, onde, paradoxalmente, a opinião dos subordinados foi mais benevolente que a dos chefes. A discrepância maior apresentou-se na variável liderança. (Ver figura 12, p.67)

20.2. Estilo Didático-Pedagógico (EDP)

O setor de ensino no IESAE estava integrado por 65 pessoas, das quais 20 eram professores a tempo integral e 45 alunos regulares. Do total só 21 pessoas responderam o questionário, que apresentou 32,3% do universo, alunos 31,1% e professores 35,0%.

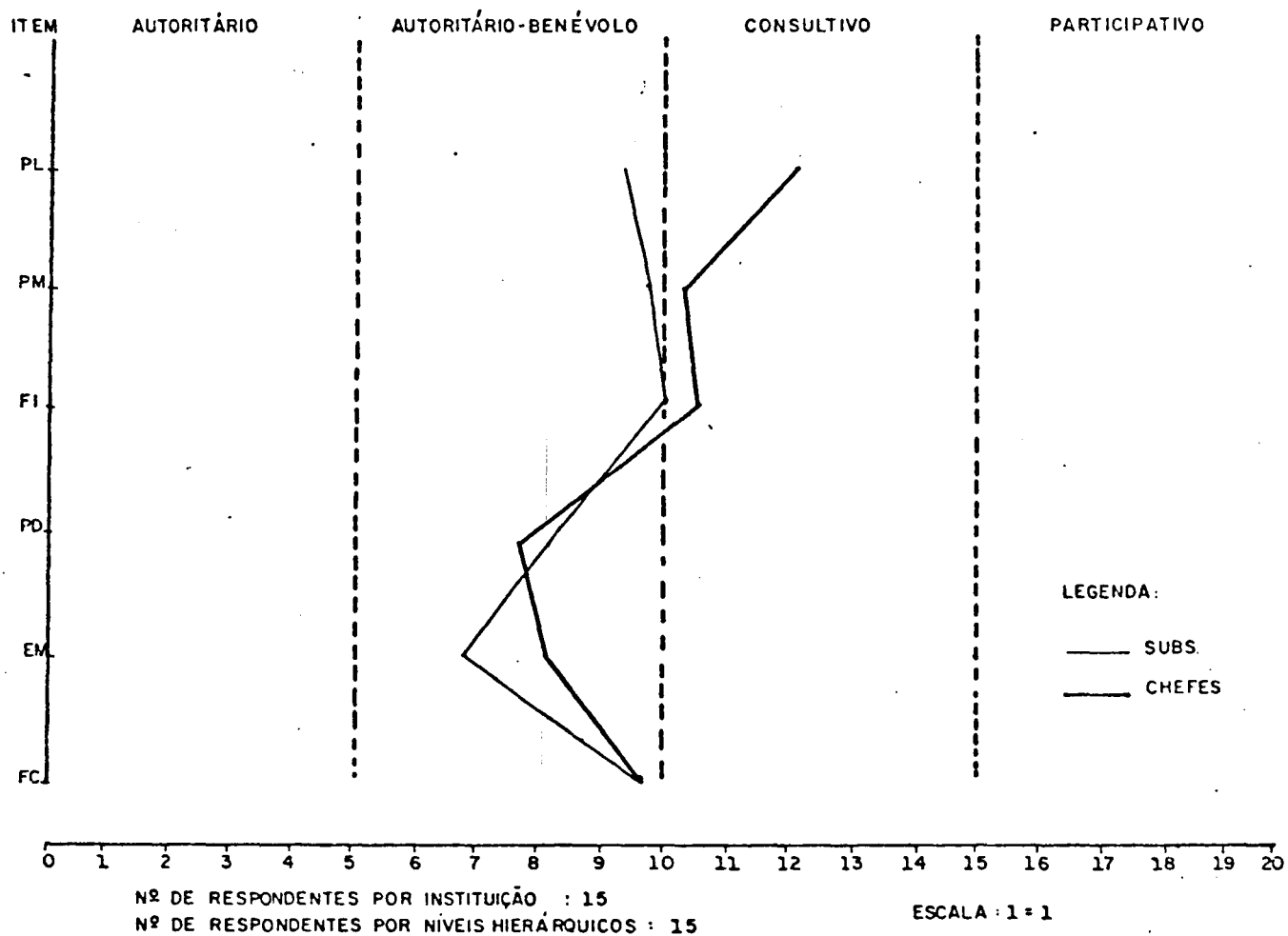
O Estilo Didático Pedagógico, que é a média aritmética do total de cinquenta(50) questões divididas em cinco variáveis, foi colocado como consultivo, \bar{X} 2,79. As perguntas 9,28 e 32 foram colocadas no estilo autoritário benevolente, a pergunta 13 atingiu o nível participativo, ficando as 46 perguntas restantes situadas no estilo consultivo. (Ver figura 13, p.68)

Para os dois níveis, professores e alunos, a média aritmética foi calculada com a média das médias individuais.

Os professores viram o IESAE no estilo consultivo, \bar{X} 2,92. Só uma das questões, a 24, ficou no estilo autoritário benévolo, 7 atingiram o participativo e as restantes foram colocadas no consultivo. (Ver figura 14, p.69)

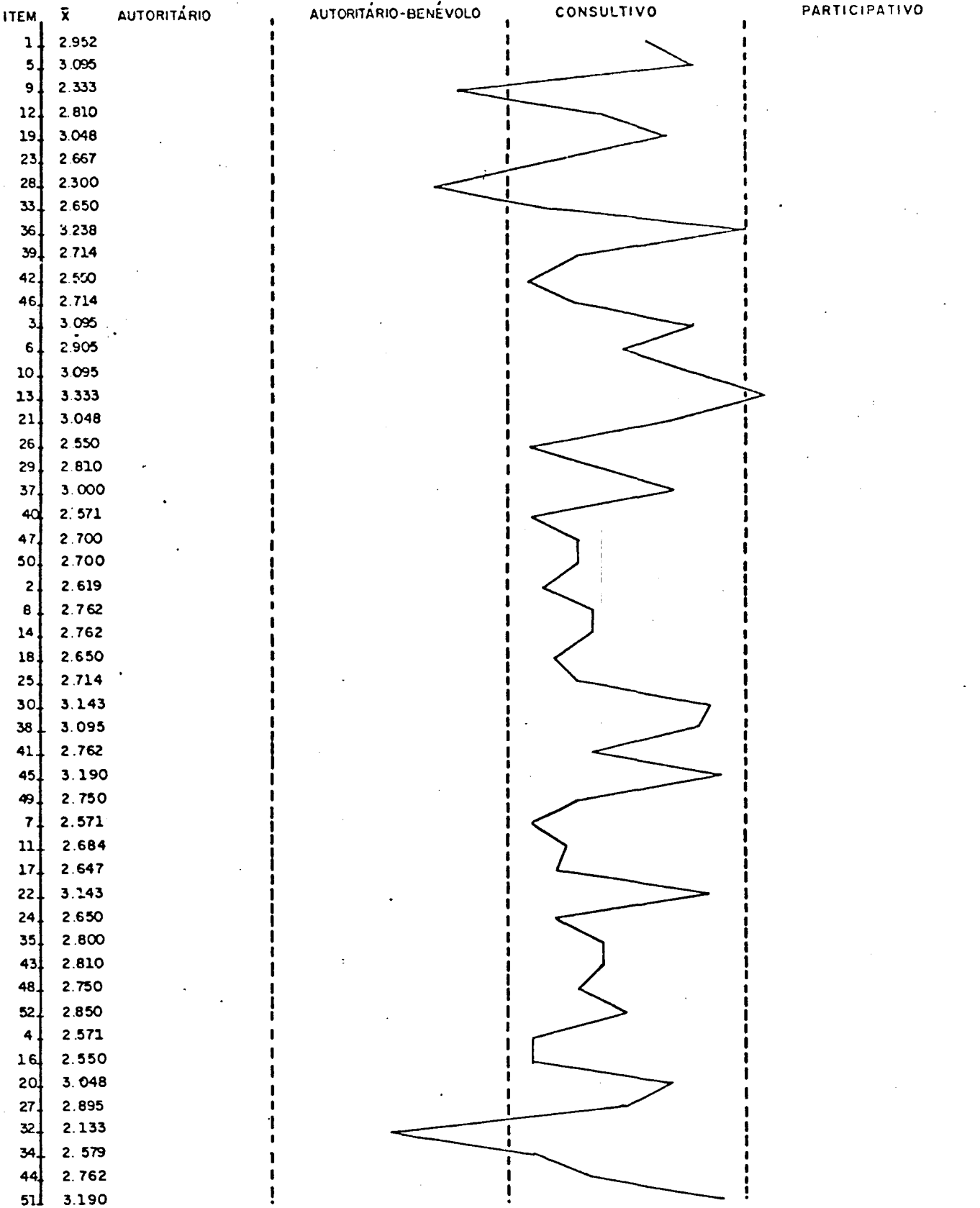
Os alunos, por sua vez, também viram a instituição no consultivo, \bar{X} 2,72, ainda que com a média mais baixa a dos professores. Só a questão 51 atingiu o estilo participativo, 10 ficaram no autoritário benévolo e as restantes foram colocadas no consultivo. (Ver figura 15, p.70)

12. PERFIL COMPARATIVO DO SISTEMA GERENCIAL DO IESAE SOB O ENFOQUE DOS NÍVEIS HIERÁRQUICOS



	NÍVEL HIERÁRQUICO SUPERIOR	NÍVEL HIERÁRQUICO INFERIOR
PROCESSO DE LIDERANÇA	12,094	9,278
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	10,333	9,778
FLUXO DE INFORMAÇÕES	10,375	9,889
PROCESSO DECISÓRIO	7,750	8,185
ESTABELECIMENTOS DE METAS	8,062	6,778
FINALIDADES DE CONTROLE	9,750	9,667

13. ESTILO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO IESAE

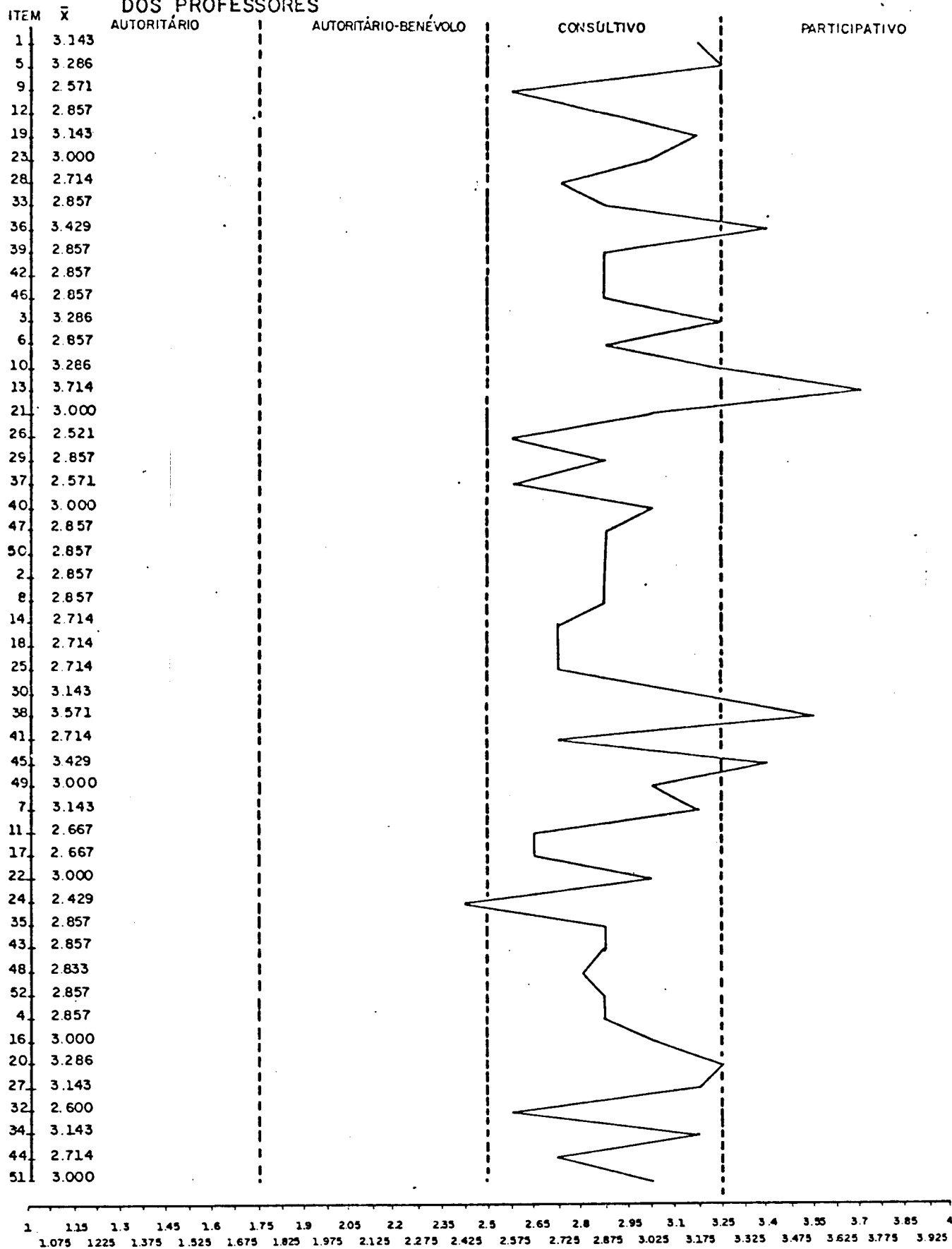


Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO : 21

ESCALA: 1=0,15

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS FUNCIONAIS : 21

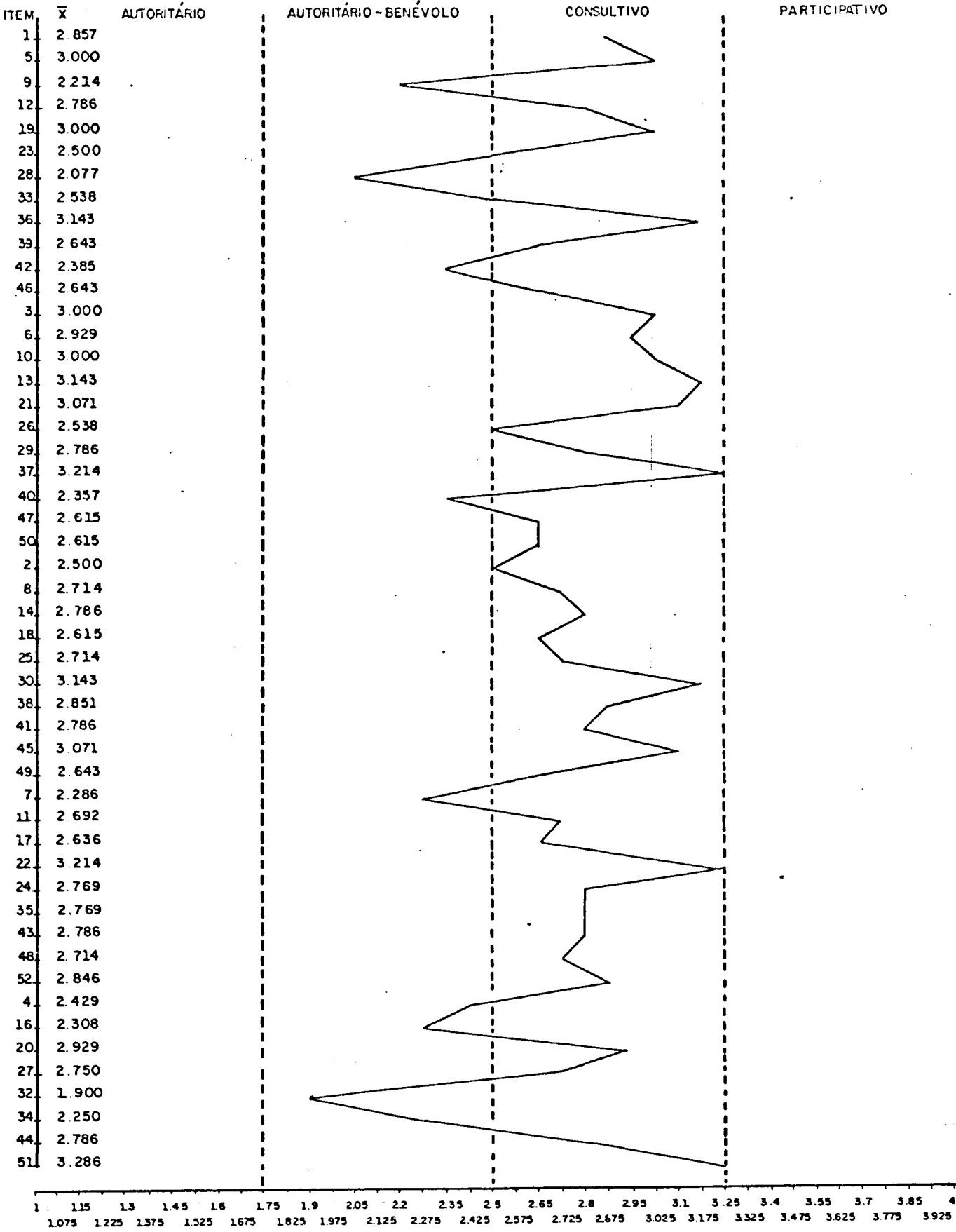
14 ESTILO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DO IESAE SOB O ENFOQUE DOS PROFESSORES



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 21

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS FUNCIONAIS: 07 ESCALA: 1=0,15

15. ESTILO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DO IESAE SOB O ENFOQUE DOS ALUNOS



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 21

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS FUNCIONAIS: 14

ESCALA: 1=0,15

Nesta instituição, a visão mais benevolente foi a dos professores ainda que ambos os grupos colocassem a instituição no estilo consultivo. Notou-se no IESAE uma significativa coerência nas respostas, entre ambos os grupos.

A característica da orientação metodológica encontrava-se no estilo consultivo, \bar{X} 2,76. Só as questões 9 (\bar{X} 2,33) referida a se as atividades de aprendizagem desenvolvidas no curso tiveram-se centrado em projetos de pesquisa e trabalhos de aplicação prática, e a pergunta 28 (\bar{X} 2,3) respeito a se à aprendizagem esteve orientada mais para a solução de problemas empíricos, ficaram no estilo autoritário benévolo. As restantes 10 questões foram colocadas no estilo consultivo.

Os professores colocaram a orientação metodológica do processo ensino-aprendizagem no IESAE, no estilo consultivo, \bar{X} 2,96. As questões 5 e 36 foram as únicas que atingiram o estilo participativo, ficando as restantes no consultivo.

A orientação metodológica foi vista pelos alunos também no estilo consultivo, \bar{X} 2,65, ainda que com média aritmética mais baixa que os professores. As perguntas 9 (\bar{X} 2,21), 28 (\bar{X} 2,08) e 42 (\bar{X} 2,38) obtiveram a média mais baixa, sendo colocadas no estilo autoritário benévolo. As restantes foram vistas no consultivo.

Os professores foram mais benevolentes que os alunos na percepção da orientação metodológica no IESAE.

O processo de liderança no perfil geral da instituição encontrava-se no consultivo, \bar{X} 2,89. A pergunta 13 referente à disposição dos professores para atender os alunos fora da sala de aula, foi a que obteve a média mais alta, \bar{X} 3,33, e a única vista no estilo participativo. As questões restantes foram colocadas no consultivo.

O nível funcional dos professores viu o processo de liderança no estilo consultivo, \bar{X} 2,98. As questões 3 (\bar{X} 3,29)

e 13 (\bar{X} 3,71) obtiveram a média mais alta atingindo o estilo participativo, sendo que as demais questões ficaram no consultivo.

Os alunos viram o processo de liderança no estilo consultivo também, \bar{X} 2,84, ainda que com média mais baixa. Neste grupo, nenhuma das questões atingiu o estilo participativo e só a 40 ficou no autoritário benévolo, \bar{X} 2,36, as restantes foram vistas no consultivo.

A percepção dos alunos foi menos benévola que a dos professores no que respeita ao processo de liderança.

O perfil geral da instituição no processo decisório estava no estilo consultivo, \bar{X} 2,84, sendo que foi a variável que menor oscilação apresentou entre as questões, todas elas foram colocadas no consultivo. Para os professores este fator se apresentava no consultivo, \bar{X} 2,97. Duas questões atingiram o estilo participativo, a 38 (\bar{X} 3,57) e a 45 (\bar{X} 3,43), as restantes foram colocadas no consultivo.

Nos alunos, o processo decisório foi visto também no consultivo, \bar{X} 2,78. Só a questão 2 ficou no limite entre o estilo autoritário benévolo e o consultivo, \bar{X} 2,5, sendo que as restantes foram vistas no consultivo.

A opinião dos professores, na percepção do processo decisório, foi mais benévola que a dos alunos.

O processo de motivação foi apresentado no perfil geral, no estilo consultivo, \bar{X} 2,77. Como na variável anterior, todas as questões foram vistas no consultivo, sendo que a 22 foi a que obteve a média mais alta, \bar{X} 3,14.

Os professores viram a instituição como estando com o processo de motivação no estilo consultivo, \bar{X} 2,81. A pergunta 24 foi a que obteve o menor número de pontos, \bar{X} 2,43, portanto no estilo autoritário benévolo, sendo que as restantes questões foram colocadas no consultivo.

Nos alunos, o processo de motivação, foi colocado no estilo consultivo, \bar{X} 2,75. A questão 7 obteve a média aritmética mais baixa, \bar{X} 2,29, portanto no estilo autoritário benévolo, sendo que as questões restantes foram vistas no consultivo.

No que respeita ao processo de motivação, a opinião dos alunos foi menos benévola que a dos professores.

A variável finalidades das avaliações, no perfil geral do IESAE, estava no estilo consultivo, \bar{X} 2,72. Só a questão 32 com média aritmética de 2,13 foi vista no estilo autoritário benévolo. As restantes foram colocadas no consultivo.

Os professores viram as finalidades das avaliações no estilo consultivo, \bar{X} 2,97, sendo que a questão 20 foi a única que atingiu o participativo, \bar{X} 3,29.

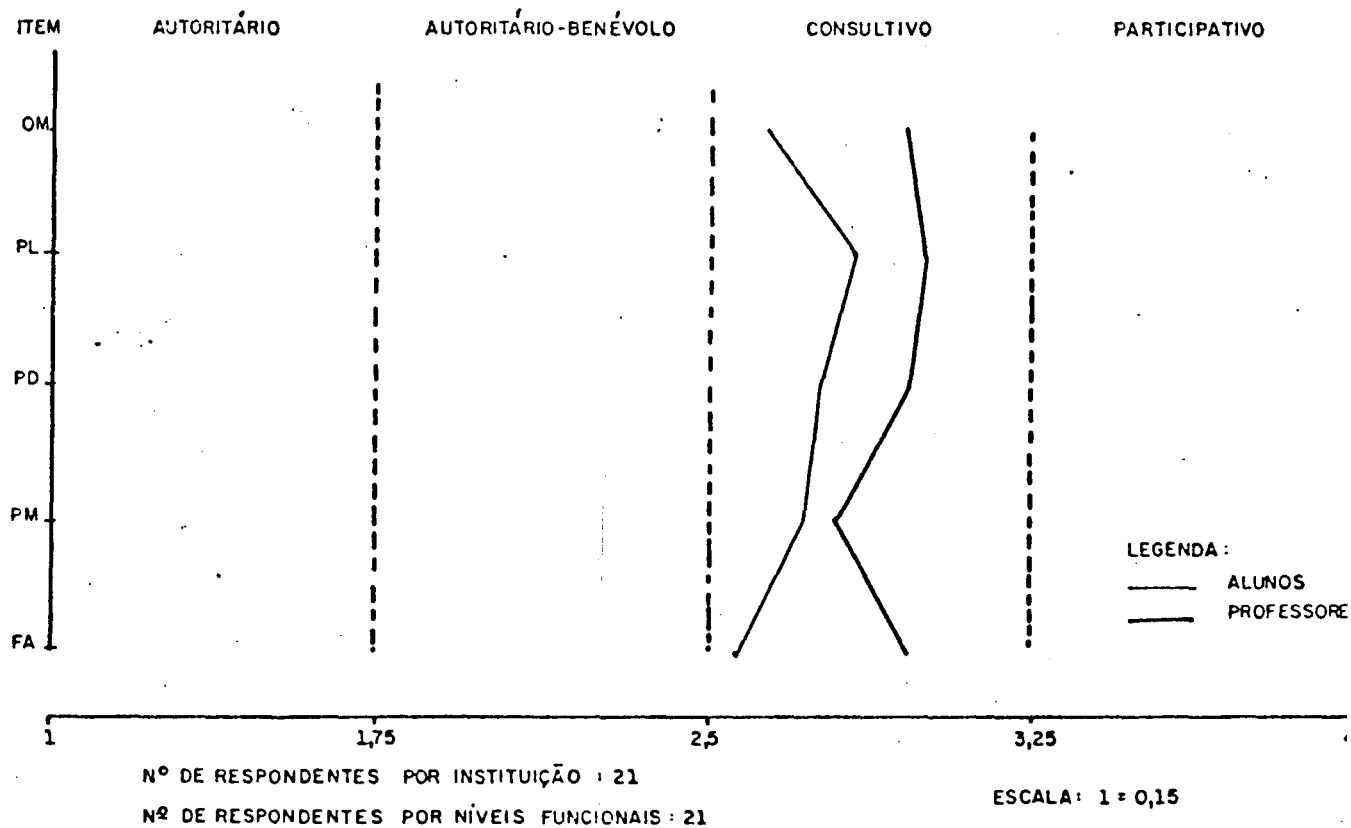
Os alunos colocaram também no estilo consultivo as finalidades das avaliações, \bar{X} 2,58, sendo que em transição do autoritário benévolo para o consultivo. As questões 4 (\bar{X} 2,43), 16 (\bar{X} 2,31), 32 (\bar{X} 1,9) e 34 (\bar{X} 2,25) foram vistas no autoritário benévolo. A pergunta 51 atingiu o estilo participativo, \bar{X} 3,29 e as restantes três questões ficaram no consultivo.

Os professores continuaram a ser mais benevolentes que os alunos na apreciação das finalidades das avaliações.

Em geral o IESAE foi a instituição que menos oscilações apresentou nas respostas às cinquenta(50) perguntas do questionário e, além disso, a única onde a opinião dos professores foi mais benévola que a dos alunos na percepção do estilo didático pedagógico, em todas as variáveis apresentadas. (Ver figura 16, p.74).

O IESAE caracterizou-se também por ser a instituição com maior população e a que apresentou menor quantidade de respondentes.

16. ESTILO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO COMPARATIVO DO IESAE SOB O ENFOQUE DE PROFESSORES E ALUNOS



	PROFESSORES	ALUNOS
ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	2,964	2,649
PROCESSO DE LIDERANÇA	2,982	2,842
PROCESSO DECISÓRIO	2,971	2,783
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	2,812	2,746
FINALIDADES DAS AVALIAÇÕES	2,968	2,580

21. ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (EBAP)

21.1. Perfil de Características Organizacionais (PCO)

O setor administrativo da EBAP estava integrado por 53 pessoas, incluídos os 3 do Curso Intensivo de Pós-Graduação em Administração (CIPAD) e 3 do Programa de Estudos Avançados em Administração Pública para o Setor Saúde (PROASA). Responderam o questionário 52 pessoas, das quais 37 desempenhavam funções subalternas e 15 de chefia. Dentre os 15 chefes, 4 desempenhavam funções docentes simultaneamente às funções administrativas.

As respostas representaram 98,1% do universo.

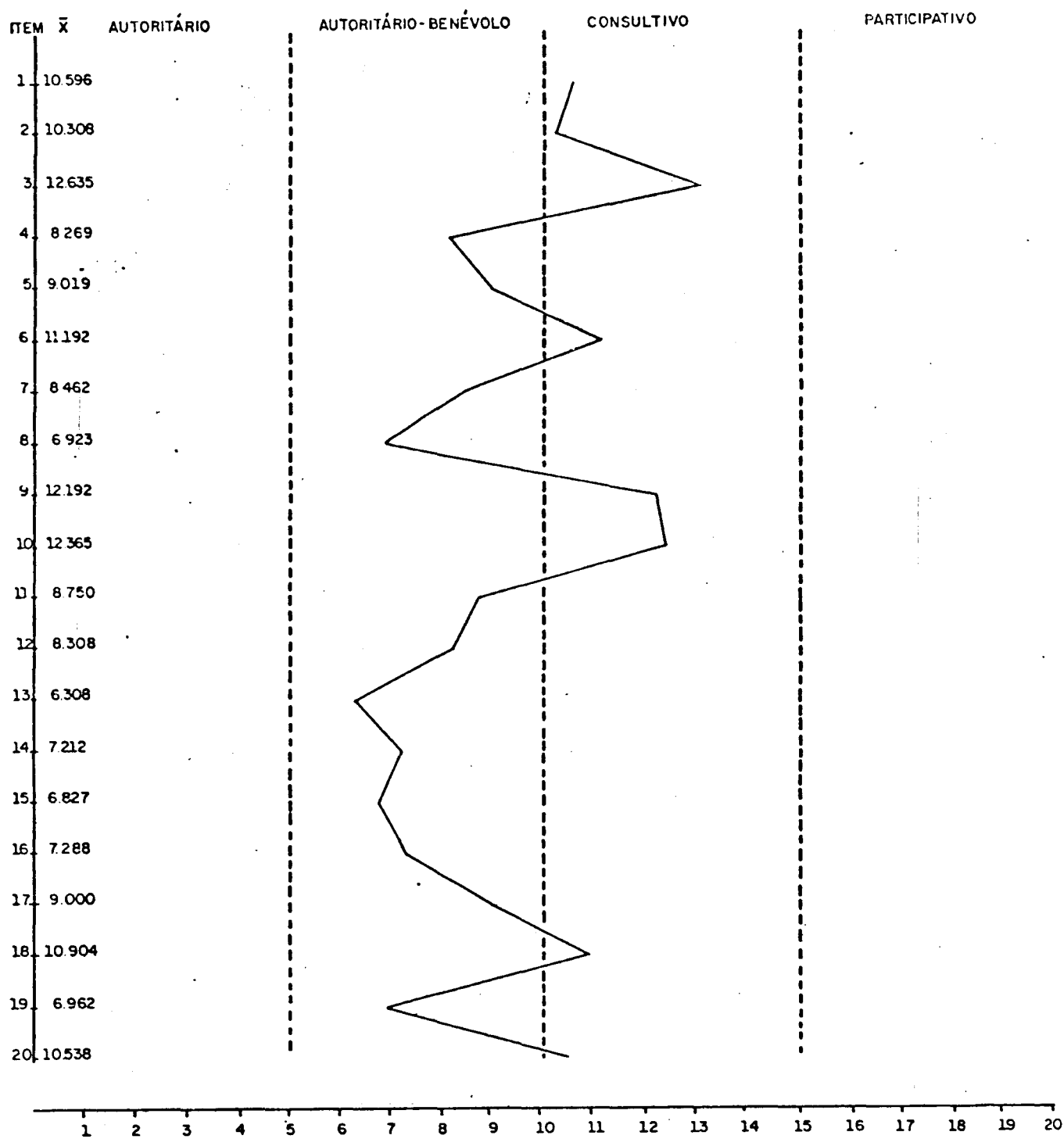
O perfil caracterológico gerencial da EBAP, encontrado através da média aritmética que é o cálculo das médias gerais dos questionários respondidos, estava no autoritário benévolo, \bar{X} 9,2, próximo do consultivo. Oito questões apresentaram fatores do estilo consultivo e as restantes ficaram no estilo 2. (Ver figura 17, p.76)

O nível hierárquico superior viu a instituição no estilo consultivo, \bar{X} 10,83. Neste nível, que foi dividido em dois grupos, apresentaram-se divergências de opinião. Os chefes com funções docentes viram a EBAP no estilo consultivo, \bar{X} 11,85, quanto os chefes sem funções no setor de ensino, a viram no autoritário benévolo, \bar{X} 9,81, em transição para o consultivo. No nível dos chefes os extremos foram localizados nas perguntas 3 e 13. A primeira no estilo consultivo, \bar{X} 14,81, próxima do participativo e a segunda no autoritário benévolo, \bar{X} 7,62. (Ver figura 18, p.77).

O nível subalterno apresentou a EBAP no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 8,74. Os extremos ficaram localizados nas questões 16, \bar{X} 5,35, portanto no autoritário benévolo próximo do estilo autoritário, e na 10 com média de 12,62, portanto no consultivo. (Ver figura 19, p.78)

Em geral, a percepção dos chefes foi mais benévola que a dos subordinados.

17. PERFIL DO SISTEMA GERENCIAL DA EBAP

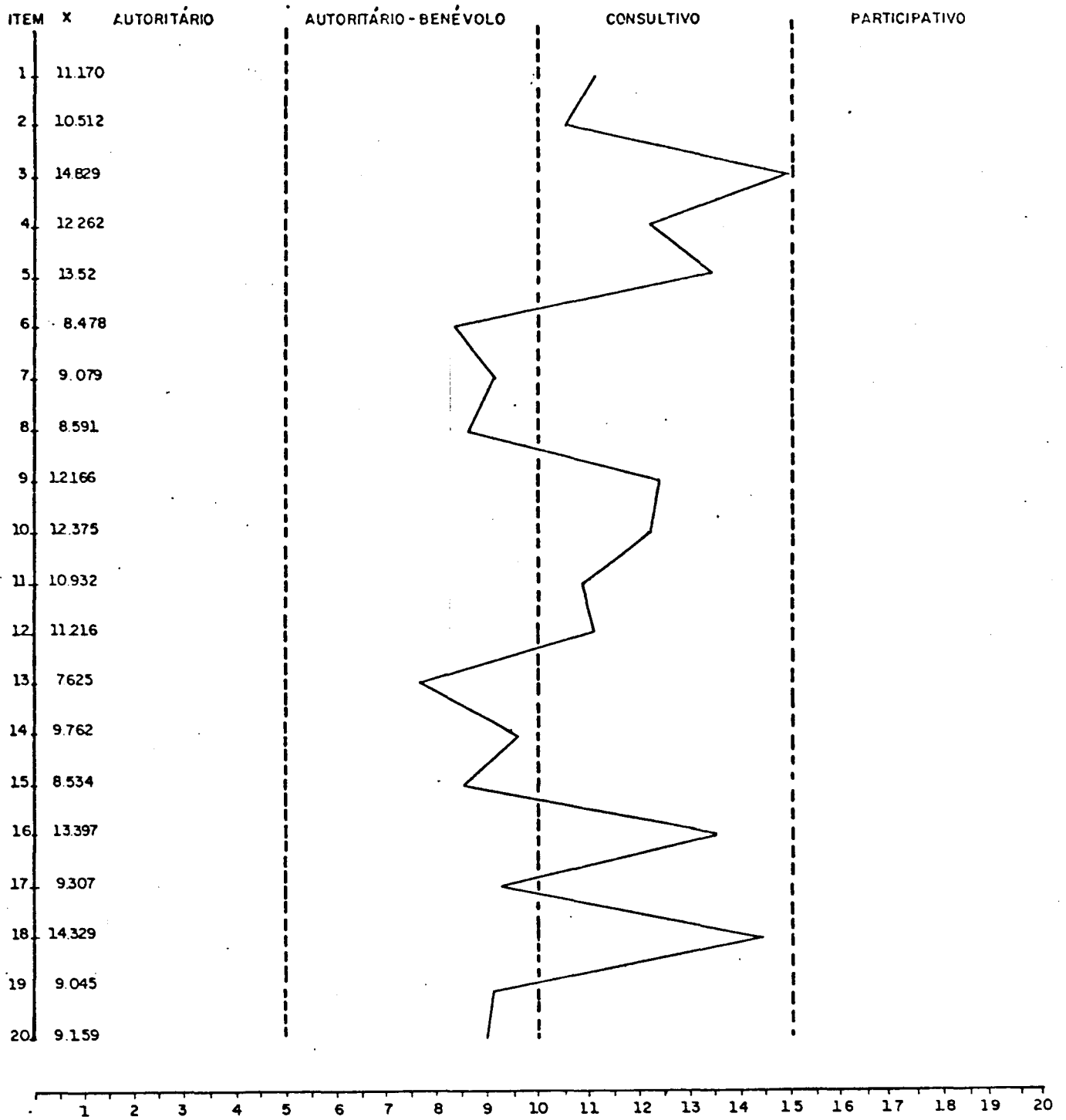


Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 52

ESCALA: 1=1

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS HIERÁRQUICOS: 52

18. PERFIL DO SISTEMA GERENCIAL DA EBAP SOB O ENFOQUE DO
NÍVEL HIERÁRQUICO SUPERIOR (CHEFES)

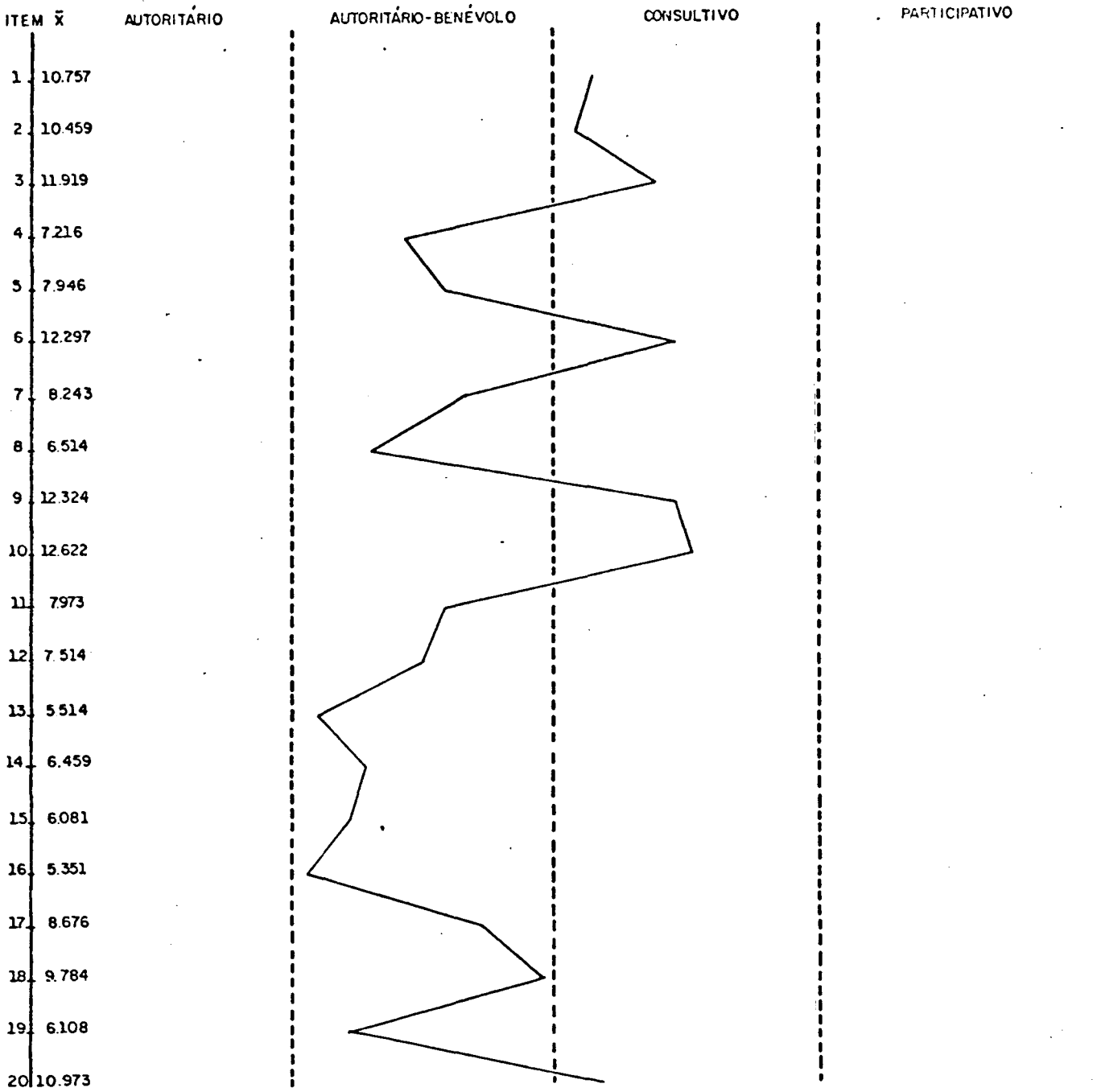


Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO : 52

— ESCALA : 1=1

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS HIERÁRQUICOS : 15

19. PERFIL DO SISTEMA GERENCIAL DA EBAP SOB O ENFOQUE DO
NÍVEL HIERÁRQUICO INFERIOR (SUBORDINADOS.)



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO : 52

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS HIERÁRQUICOS: 37

ESCALA: 1=1

O processo de liderança, no perfil geral, encontrava-se no estilo consultivo, porém com a média baixa, próxima do autoritário benévolo, \bar{X} 10,45. A questão 4 foi a que obteve o menor número de pontos, \bar{X} 8,27, e a única colocada no estilo 2. As três restantes perguntas foram vistas no consultivo, sendo que a número 3 obteve a média mais alta, \bar{X} 12,63.

O nível administrativo dos chefes viu o processo de liderança no estilo consultivo, \bar{X} 12,19. As quatro questões foram colocadas no estilo 3, sendo que a 3 obteve a média mais alta, \bar{X} 14,83 e a 2 a mais baixa, \bar{X} 10,51. Para os subalternos o processo de liderança estava no estilo consultivo, \bar{X} 10,09, em transição do autoritário benévolo para o consultivo. A pergunta 4 foi a única vista no estilo autoritário benévolo obtendo a média mais baixa, \bar{X} 7,22. Dentre as restantes três questões que foram colocadas no consultivo, o número 3 obteve a média mais alta, \bar{X} 11,92.

A opinião dos chefes foi mais benévola que a do subalternos, na percepção do processo de liderança na EBAP.

O processo de motivação medido através das perguntas 5, 6 e 7, foi visto no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 9,56. A questão 6 obteve a média mais alta e foi a única vista no estilo consultivo, \bar{X} 11,19. As questões 5 e 7 foram colocadas no estilo 2, sendo que a 7 obteve o menor número de pontos, \bar{X} 8,46.

Sob o enfoque dos níveis hierárquicos apresentaram-se algumas divergências. Quanto os chefes viram a motivação na EBAP no estilo consultivo, \bar{X} 10,36, os subordinados a colocaram no autoritário benévolo, \bar{X} 9,49. A questão 5 que os chefes a colocaram com a média mais alta no estilo consultivo \bar{X} 13,52, foi colocada no autoritário benévolo, com a média mais baixa pelos subordinados, \bar{X} 7,95. A questão 6 que na opinião dos subalternos apresentava características do estilo consultivo obtendo a média mais alta, \bar{X} 12,3, obteve a média menor no nível do chefes, \bar{X} 8,48, sendo colocada no estilo autoritário benévolo.

Os subalternos foram menos benévolos que os chefes na caracterização do processo motivacional na instituição.

O fluxo de informações no perfil geral da EBAP, encontrava-se no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 9,71, em transição para o consultivo. As perguntas 9 e 10 obtiveram as médias mais altas, 12,19 e 12,36 respectivamente, portanto no estilo consultivo. As questões 8, 11 e 12 foram colocadas no autoritário benévolo.

Tanto os chefes quanto os subordinados consideraram que a direção usual do fluxo de informações verificava-se principalmente dos superiores para os subordinados. As médias para a questão 8 foram de 8,59 no nível dos chefes e 6,51 nos subalternos.

As comunicações vindas dos chefes para os subordinados tem sido encaradas com cautela segundo a opinião de ambos os grupos. A questão 9 obteve \bar{X} 12,47 nos chefes e \bar{X} 12,32 nos subordinados.

Quanto à precisão das informações prestadas para cima, tanto chefes quanto subordinados acharam que estas tem sido precisas, mas incompletas. As médias foram para esta questão 10 de 12,37 para os chefes e 12,62 para os subordinados.

Na pergunta 11, os chefes acharam que conhecem bem os problemas dos subordinados, \bar{X} 10,93, quanto os subordinados opinaram que os chefes conhecem pouco dos seus problemas, \bar{X} 7,97.

Os chefes, ao responder à questão 12 colocaram que os subordinados conhecem bem a política operacional da organização, \bar{X} 11,22. Os subordinados consideraram conhecer pouco da política operacional da instituição, \bar{X} 7,51.

No quadro geral da EBAP, o processo decisório encontrava-se no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 6,78. As respostas caracterizaram o seguinte perfil do processo da tomada de

decisões: as decisões mais importantes tem sido tomadas no alto da organização ainda que tem havido certa delegação de poderes; os subordinados tem sido ocasionalmente consultados nas decisões relativas a seu trabalho; e conseqüentemente, a maneira como tem sido tomadas as decisões contribuiu pouco para que os subordinados fiquem mais interessados no serviço.

Foram mínimas as divergências de opinião entre ambos os grupos quanto ao processo decisório. Chefes, \bar{X} 8,64 e subalternos, \bar{X} 6,02. Para ambos os níveis o processo decisório foi visto como autoritário benévolo.

O processo de estabelecimento de metas, no perfil geral, estava no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 8,14. Ambas questões, 16 e 17, foram colocadas no estilo 2.

Os chefes viram este fator no estilo consultivo, \bar{X} 11,35. A questão 16 obteve a média mais alta 13,4, portanto no consultivo, isto é, as metas e objetivos da organização tem sido estabelecidas, na opinião dos chefes, depois de debates. Na questão 17 (\bar{X} 9,31), os chefes acharam que as vezes tem existido resistência disfarçada para alcançar os objetivos da organização.

Os subordinados colocaram o processo de estabelecimento de metas no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 7,01. Ambas as questões foram vistas no estilo 2, sendo que a 16 obteve a média aritmética mais baixa, \bar{X} 5,35, portanto próximo do autoritário forte.

A variável finalidades de controle foi colocada no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 9,47.

Quanto os chefes viram as finalidades de controle no estilo consultivo, \bar{X} 10,84, os subordinados a viram no autoritário benévolo, \bar{X} 8,95. No grupo dos chefes, as questões 19 e 20 foram colocadas no estilo 2, sendo que só a questão 18 (\bar{X} 14,33) atingiu o estilo consultivo. No nível do subalternos, só a questão 20 foi colocada no consultivo, \bar{X} 10,97, sendo que as questões 18 e 19 ficaram no autoritário benévolo.

Na análise geral, percebeu-se uma persistente diversificação de opinião na percepção das cinco variáveis entre ambos os grupos ou níveis hierárquicos.

Nos subalternos, só o processo de liderança foi colocado no estilo consultivo, bem próximo do autoritário benévolo, sendo que as cinco variáveis restantes foram vistas no estilo 2.

No nível dos chefes, só o processo decisório foi visto no estilo autoritário benévolo, sendo que as restantes cinco variáveis foram colocadas no estilo consultivo.

Consequentemente, a opinião dos chefes foi mais benévola que a dos subordinados na percepção das seis variáveis dimensionadas no questionário PCO. Para os chefes o perfil gerencial na EBAP estava no estilo consultivo, quanto segundo os subordinados, o sistema administrativo foi considerado como autoritário benévolo. (Ver figura 20, p.83)

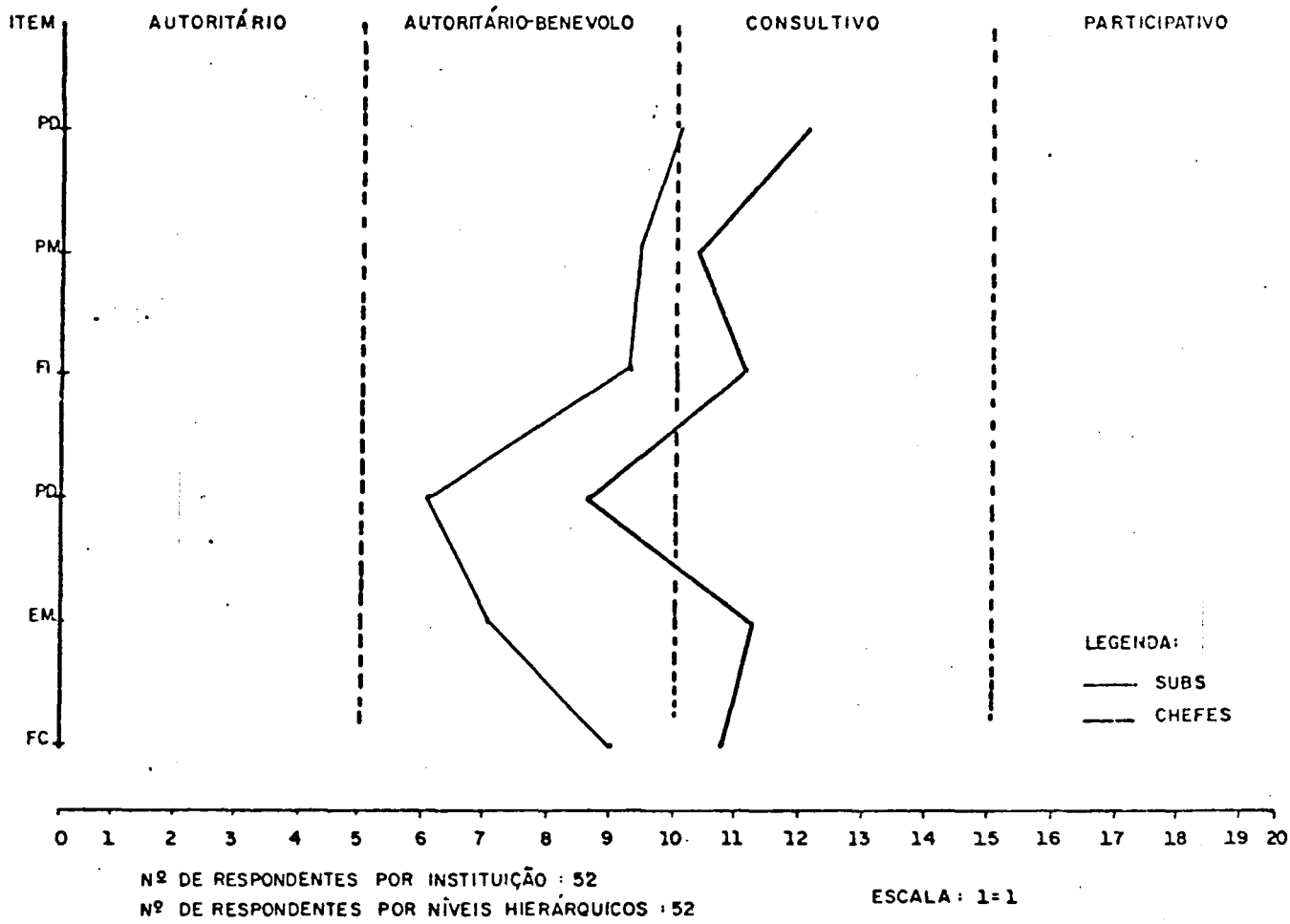
21.2. Estilo Didático-Pedagógico (EDP)

O setor de ensino na EBAP estava integrado por 45 pessoas, das quais 25 eram alunos regulares do curso de mestrado e 20 professores a tempo integral. Do total do universo houveram 32 respostas, o que representou 71,1%, alunos 72% e professores 70%.

O Estilo Didático Pedagógico, encontrado através da média aritmética, situou a EBAP no estilo consultivo, \bar{X} 2,59, em transição do autoritário benévolo para o consultivo. As questões 8 e 14 obtiveram as médias mais baixas sendo colocadas no estilo autoritário e a questão 39, com a média mais alta, atingiu o participativo. (Ver figura 21, p.84)

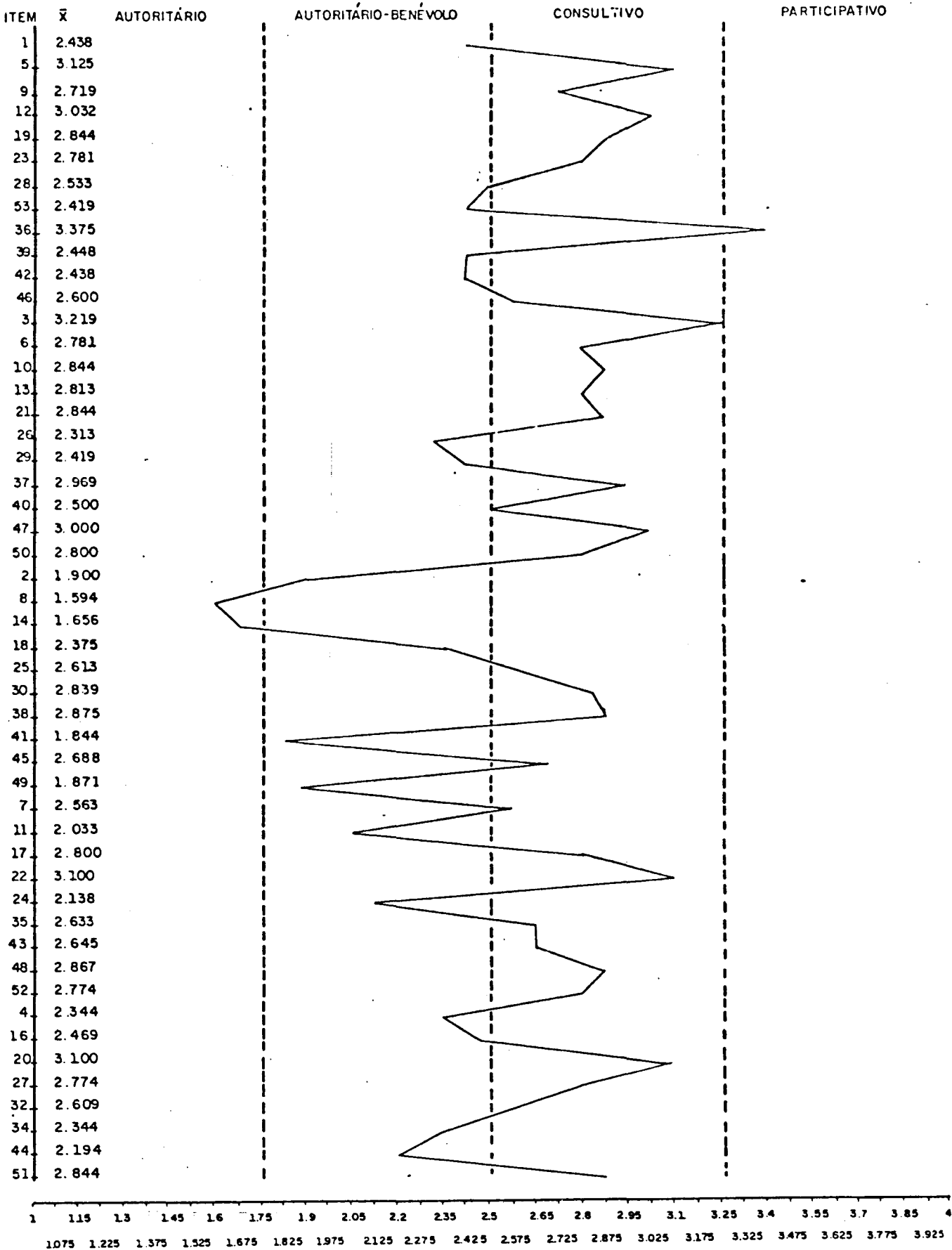
Para os dois níveis, professores e alunos, a média aritmética foi calculada com a média das médias individuais.

20.PERFIL COMPARATIVO DO SISTEMA GERENCIAL DA EBAP SOB ENFOQUE DOS NIVEIS HIERÁRQUICOS



	NÍVEL HIERÁRQUICO SUPERIOR	NÍVEL HIERÁRQUICO INFERIOR
PROCESSO DE LIDERANÇA	12,193	10,088
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	10,360	9,495
FLUXO DE INFORMAÇÕES	11,116	9,389
PROCESSO DECISÓRIO	8,640	6,018
ESTABELECIMENTO DE METAS	11,352	7,013
FINALIDADES DE CONTROLE	10,844	8,955

21. ESTILO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DA EBAP



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 32

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS FUNCIONAIS: 32

Os professores colocaram a EBAP no estilo didático pedagógico autoritário benévolo, \bar{X} 2,32. Nenhuma das 50 questões foi colocada no estilo participativo, cinco foram vistas no autoritário e as demais ficaram entre o autoritário benévolo e o consultivo. (Ver figura 22, p.86)

O EDP na EBAP segundo os alunos tinha características de consultivo, \bar{X} 2,81. Nenhuma das questões foi vista no autoritário, cinco foram colocadas ao participativo e as restantes ficaram entre o estilo 2 e o 3. (Ver figura 23, p.87)

Percebeu-se que a visão dos alunos foi bem mais benevolente que a dos professores na percepção do EDP.

A orientação metodológica do ensino na EBAP foi vista no estilo consultivo, \bar{X} 2,73. Das doze questões desta variável, sete foram colocadas no consultivo, quatro no autoritário benévolo e só uma atingiu o participativo.

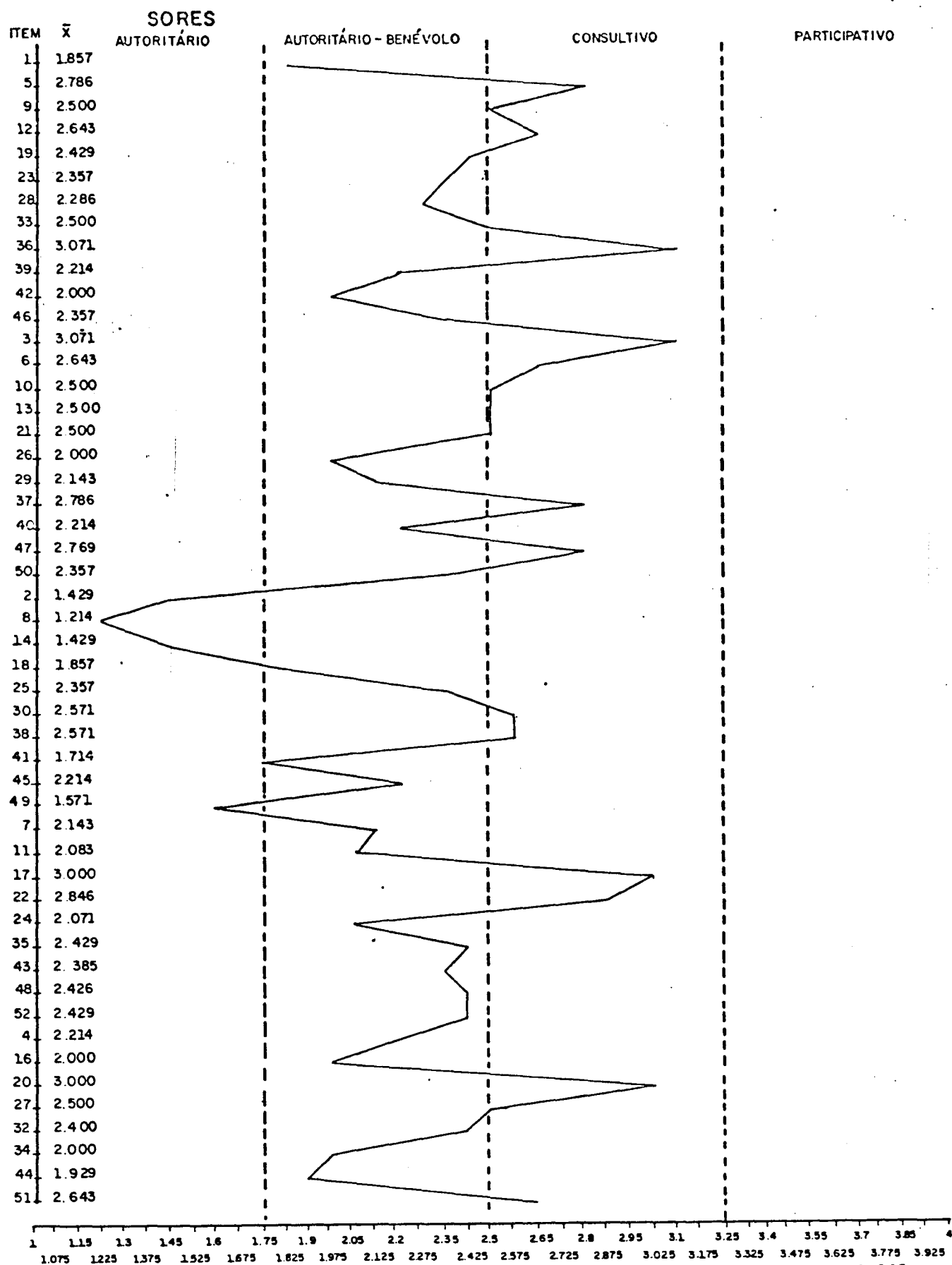
Na opinião dos professores a orientação metodológica estava no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 2,26. Os extremos foram localizados nas perguntas 1 e 36. Os docentes acharam que raramente têm-se interessado em conhecer os objetivos de aprendizagem dos alunos e que frequentemente os alunos têm tido liberdade em sala de aula para expressar as suas idéias.

A orientação metodológica, na percepção dos alunos, encontrou-se no estilo consultivo, \bar{X} 2,98. A questão 33 obteve a média mais baixa, \bar{X} 2,35, sendo a única colocada no estilo 2. A questão 36 representou o extremo oposto, \bar{X} 3,61, portanto no estilo participativo.

O processo de liderança foi colocado no estilo consultivo, \bar{X} 2,77. Três perguntas foram vistas no estilo autoritário benévolo e as restantes oito no consultivo.

Os professores viram o processo de liderança no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 2,5, em transição para o consultivo. Os extremos ficaram representados pela questão 3, \bar{X} 3,07 no esti-

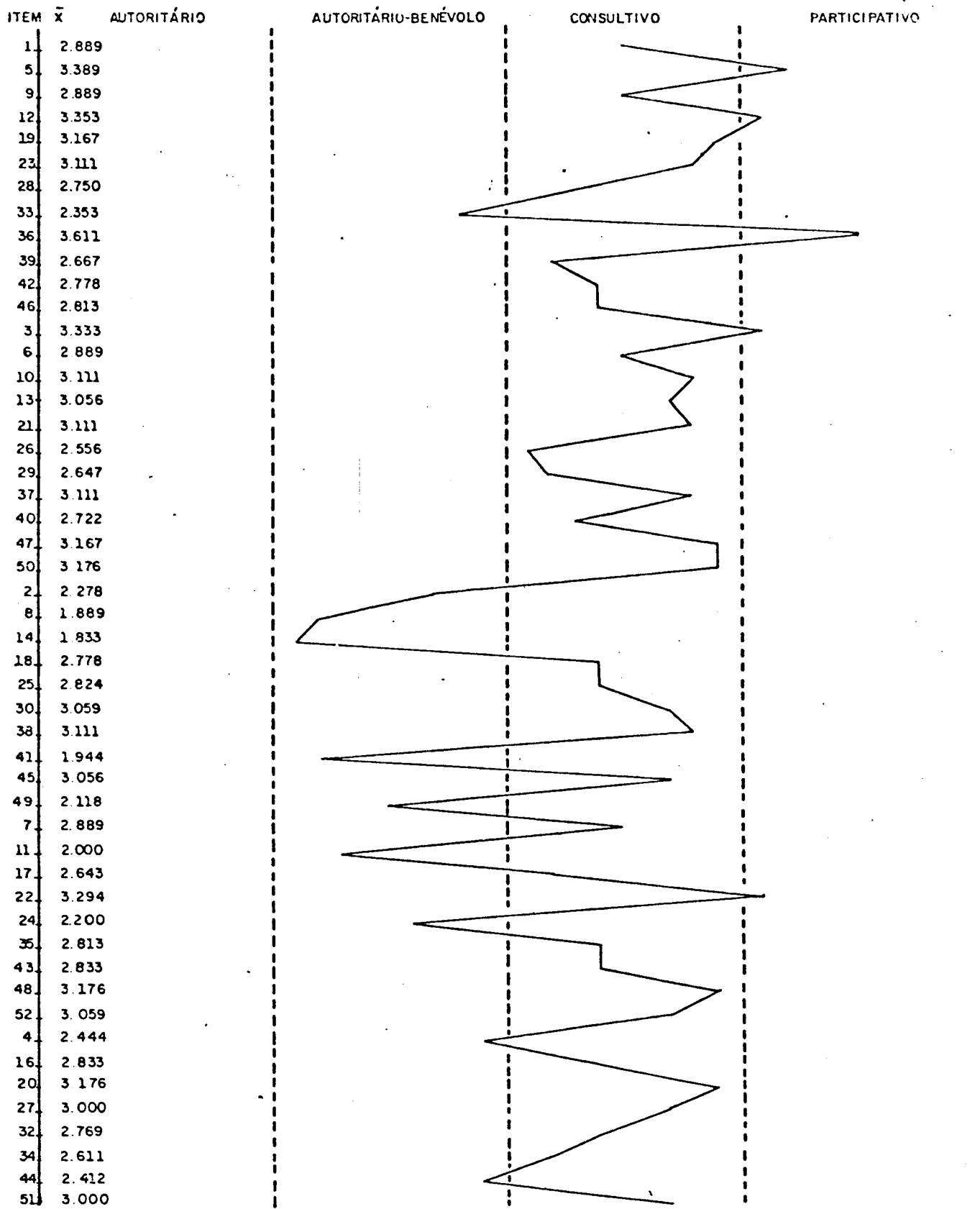
22. ESTILO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DA EBAP SOB O ENFOQUE DO PROFES-



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 32

Nº DE RESPONDENTES POR NÍVEIS FUNCIONAIS: 14

23. ESTILO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DA EBAP SOB O ENFOQUE DOS ALUNOS



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 32

N DE RESPONDENTES POR NÍVEIS FUNCIONAIS: 18

ESCALA: 1=0,15

lo consultivo, e a questão 26, \bar{X} 2,0 no autoritário benévolo.

Os alunos perceberam que o processo de liderança estava no estilo consultivo, \bar{X} 2,98. Dez das questões foram vistas no consultivo dentre as quais a número 26 obteve a média mais baixa, \bar{X} 2,56 e só a questão 3 foi colocada no estilo participativo, \bar{X} 3,33 com a média mais alta.

No perfil geral, o processo decisório encontrava-se no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 2,22.

As questões 2, 8, 14, 41 e 49 foram vistas pelos docentes no estilo autoritário. Em geral os professores viram o processo decisório no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 1,89. As médias mais altas foram localizadas nas questões 30 e 38, ambas com 2,57 no estilo consultivo próximo do autoritário benévolo.

Os alunos não viram nenhuma das questões do processo decisório no estilo autoritário. Todas foram colocadas entre o autoritário benévolo e o consultivo. O perfil deste fator na opinião dos alunos encontrava-se no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 2,49 em transição para o consultivo.

O processo de motivação foi percebido, no perfil geral, no estilo consultivo, \bar{X} 2,62. Quanto os professores colocaram este fator no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 2,43, os alunos o viram no consultivo, \bar{X} 2,77.

As finalidades das avaliações foram vistas no estilo consultivo, \bar{X} 2,58 bem próxima do autoritário benévolo. Na percepção desta variável houve também divergências entre docentes e discentes. Os professores colocaram as finalidades das avaliações no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 2,34; os alunos a viram no consultivo, \bar{X} 2,78.

Os alunos tiveram a opinião mais benévola que a dos professores na percepção do Estilo Didático Pedagógico na

EBAP, nas cinco variáveis apresentadas. Os alunos acharam que só o processo decisório tinha algumas características do estilo autoritário benévolo, sendo as demais variáveis colocadas no consultivo. Os professores colocaram todas as variáveis no estilo autoritário benévolo. (Ver figura 24, p. 90)

22. ANÁLISE COMPARATIVO EDP - PCO¹

Na EPGE tanto o EDP quanto o PCO foram vistos no estilo autoritário benévolo, sendo que o PCO obteve média aritmética mais baixa. Os scores foram: EDP = \bar{X} 29,5; PCO = \bar{X} 26,3 (Ver figura 25, p. 91)

Na EBAP o PCO foi colocado no estilo autoritário benévolo, \bar{X} 27,6; o EDP foi visto no estilo consultivo, \bar{X} 31,9. (Ver figura 27, p. 93)

No IESAE, enquanto o EDP foi visto no estilo consultivo, \bar{X} 36,0, o PCO foi colocado no autoritário benévolo, \bar{X} 28,1. (Ver figura 26, p. 92)

Nas três instituições, considerando-se a opinião de ambos os grupos, o EDP foi visto como mais participativo ou menos autoritário que o PCO, que foi visto nos três casos, no estilo autoritário benévolo.

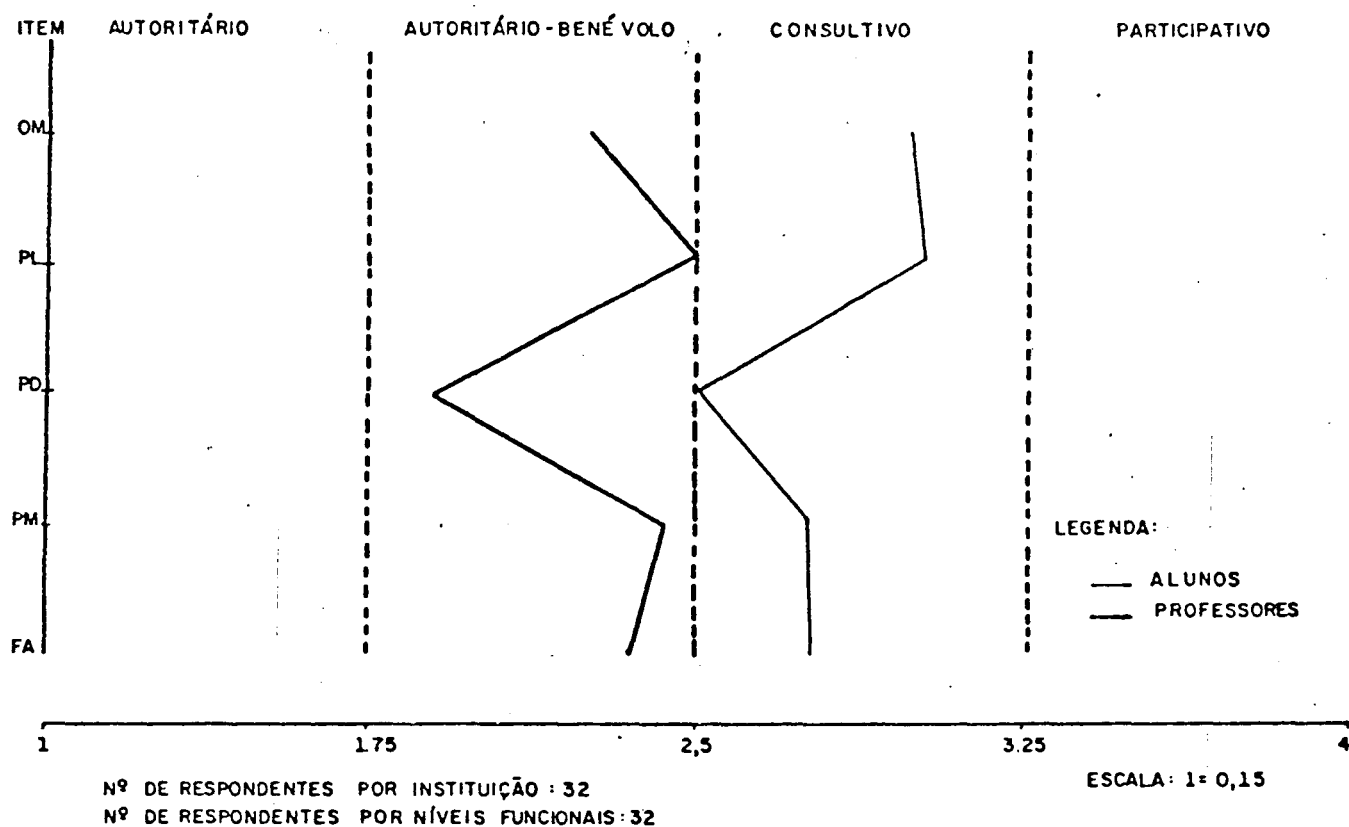
O IESAE apresentava na opinião de alunos e professores da própria instituição - o EDP mais participativo das três instituições, quanto a EPGE estava com o EDP mais autoritário e a EBAP encontrava-se no meio das duas. (Ver figura 29, p. 96)

1- Para facilitar a análise estatística e gráfica dos instrumentos foi feita a redução das escalas utilizadas a uma só. A os scores obtidos no EDP foi subtraída uma unidade e o resultado dessa operação foi multiplicado por vinte. Os scores obtidos no PCO foram multiplicados por três. Exemplo:

$$EDP_{EBAP} = 2,595 - 1 = 1,595 \times 20 = 31,9$$

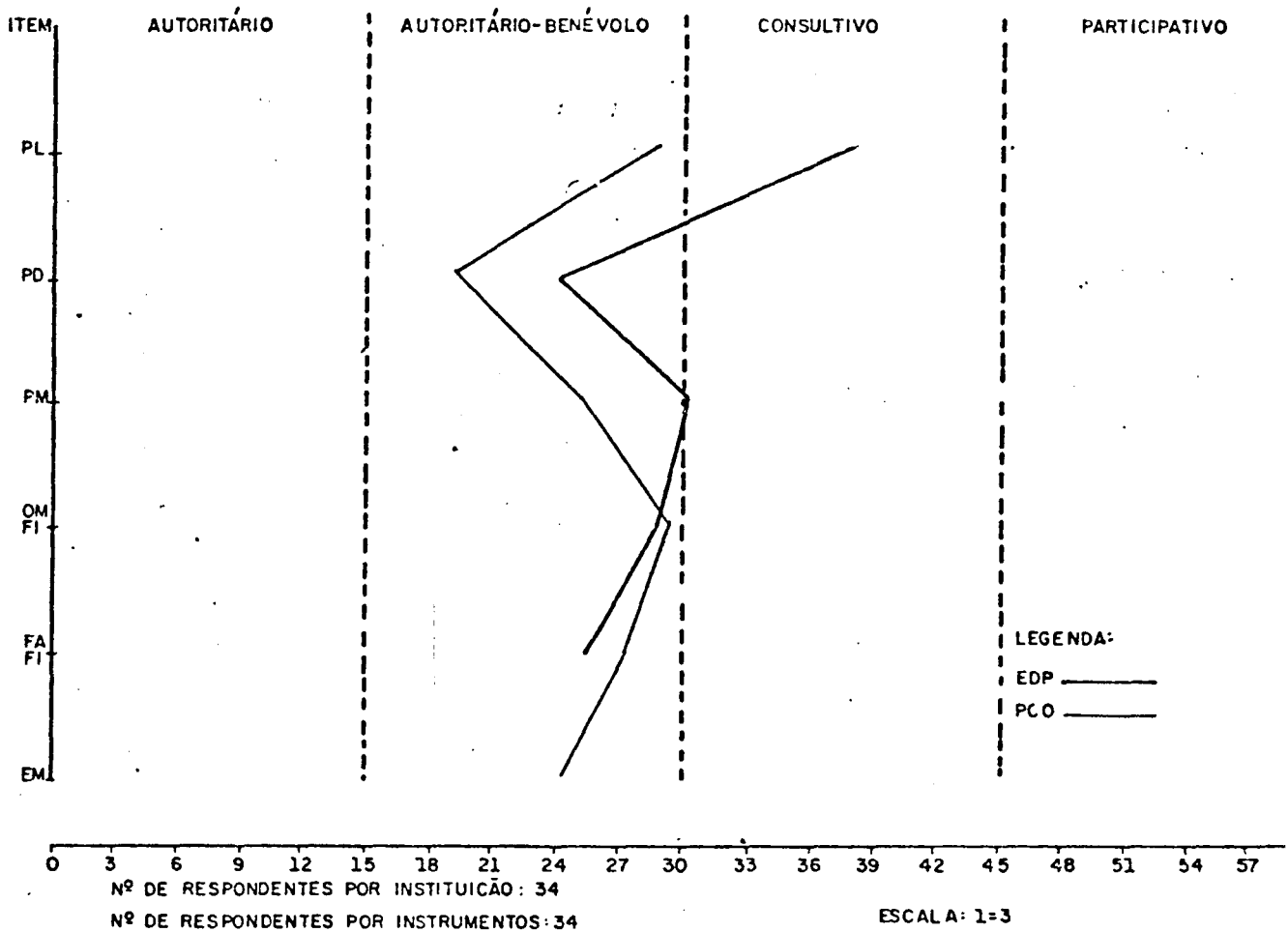
$$PCO_{EPGE} = 8,759 \times 3 = 27,61$$

24. ESTILO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO COMPARATIVO DA EBAP SOB O ENFOQUE DE PROFESSORES E ALUNOS



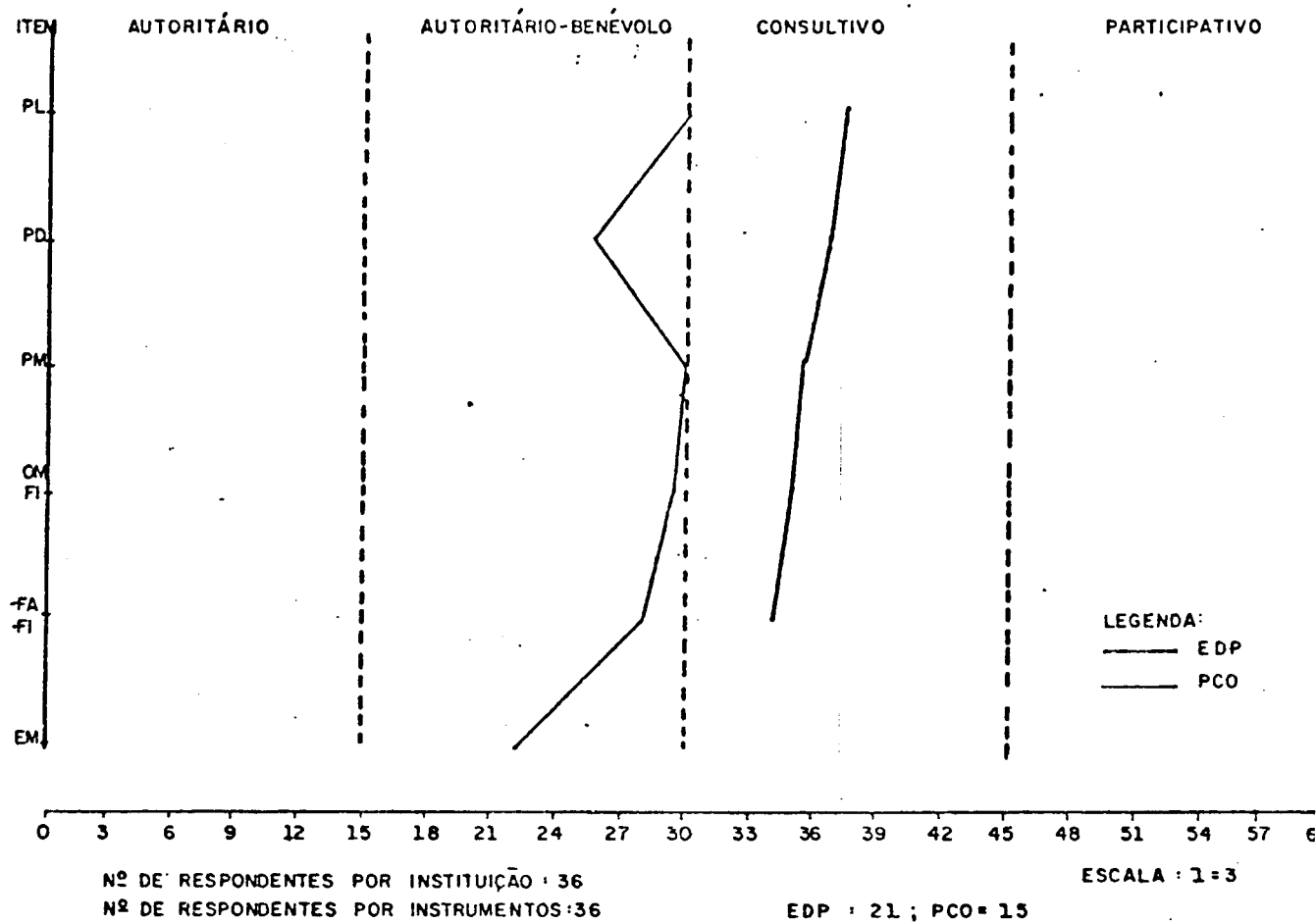
	PROFESSORES	ALUNOS
ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	2,262	2,981
PROCESSO DE LIDERANÇA	2,489	2,989
PROCESSO DECISÓRIO	1,893	2,489
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	2,427	2,767
FINALIDADES DAS AVALIAÇÕES	2,336	2,781

25 - FIGURA COMPARATIVA DO PERFIL DE CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS
E O ESTILO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO NA EPGE



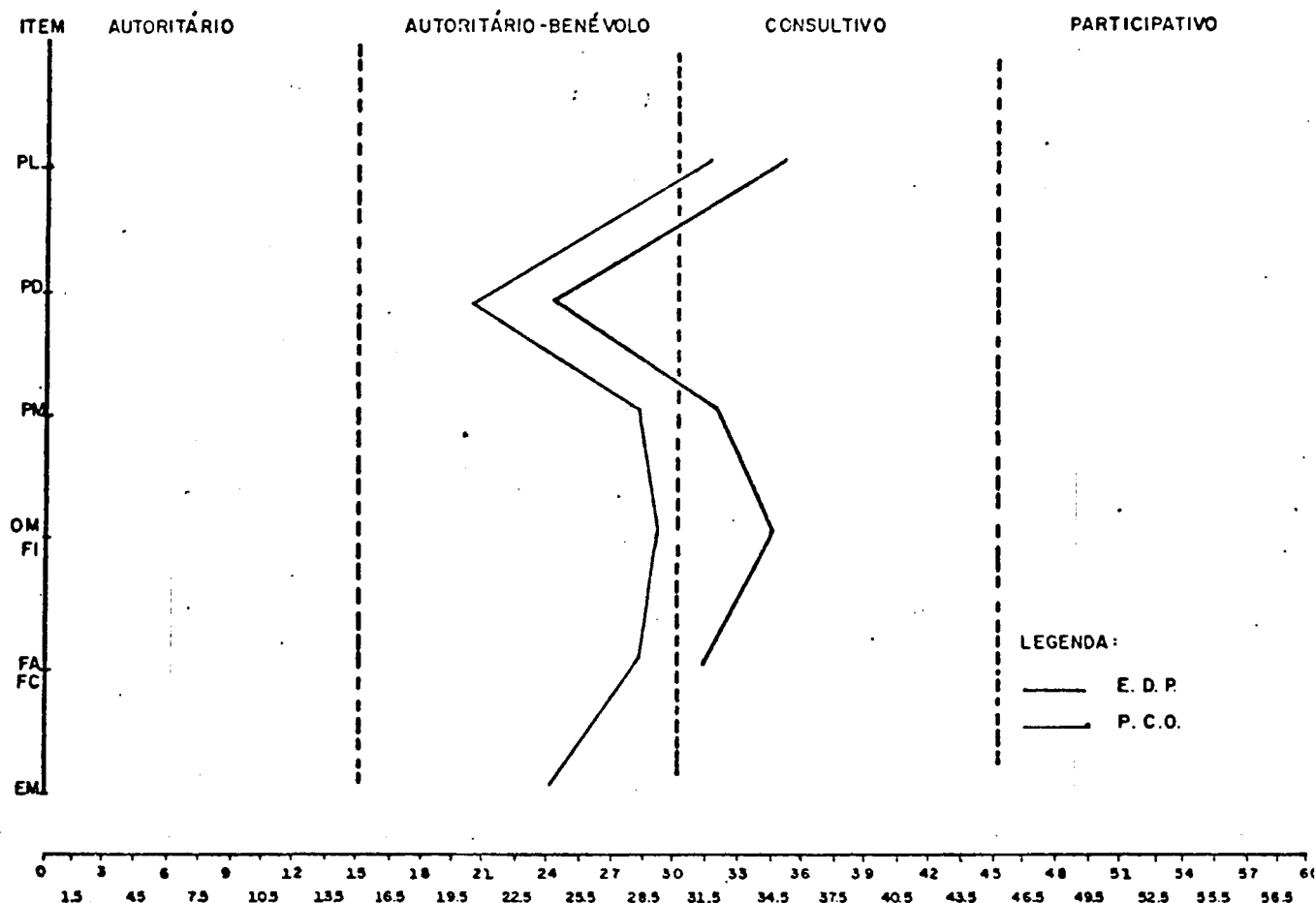
	E DP	PCD
PROCESSO DE LIDERANÇA	37,5	28,99
PROCESSO DECISÓRIO	24,48	19,53
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	30,46	25,24
- ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA - FLUXO DE INFORMAÇÕES	28,2	28,66
- FINALIDADES DAS AVALIAÇÕES - FINALIDADES DE CONTROLE	25,88	27,59
ESTABELECIMENTO DE METAS		24,62

26 - FIGURA COMPARATIVA DO PERFIL DE CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS
E DO ESTILO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NO IESAE



	EDP	PCO
PROCESSO DE LIDERANÇA	37,82	30,05
PROCESSO DECISÓRIO	36,9	24,6
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	35,34	29,93
-ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA -FLUXO DE INFORMAÇÕES	35,12	29,68
-FINALIDADE DAS AVALIAÇÕES -FINALIDADES DE CONTROLE	34,32	28,06
ESTABELECIMENTO DE METAS		22,00

27 FIGURA COMPARATIVA DO PERFIL DE CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS E DO ESTILO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA E BAP



Nº DE RESPONDENTES POR INSTITUIÇÃO: 84

Nº DE RESPONDENTES POR INSTRUMENTOS: 84

EDP = 32 , PCO = 52

ESCALA: 1 = 3

	EDP	PCO
PROCESSO DE LIDERANÇA	35,46	31,36
PROCESSO DECISÓRIO	24,5	20,35
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	32,34	28,67
ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA -FLUXO DE INFORMAÇÕES	34,58	29,12
-FINALIDADES DAS AVALIAÇÕES -FINALIDADES DE CONTROLE	31,7	28,4
ESTABELECIMENTO DE METAS		24,43

Das três instituições, só a EPGE foi vista com o EDP autoritário benévolo, quanto o IESAE e a EBAP viram o EDP no estilo consultivo.

O IESAE apresentou o PCO menos autoritário das três instituições, quanto a EPGE apresentou o PCO mais autoritário e a EBAP, como no caso do EDP, estava no meio das duas. (Ver figura 28, p. 95)

Na média aritmética geral das três instituições, o EDP foi considerado como consultivo, \bar{X} 32,5, quanto o PCO foi identificado como autoritário benévolo, \bar{X} 27,4. (Ver figura 30, p. 97)

A opinião dos professores da EBAP foi a menos benévola de todos os grupos nas três instituições na percepção do EDP. No outro extremo, os professores do IESAE foram o grupo mais benévolo de todos na identificação do EDP.

No grupo dos alunos, considerando-se as três instituições, os da EBAP foram os mais benevolentes, sendo que os da EPGE apresentaram-se como os menos benévolos na apreciação do EDP.

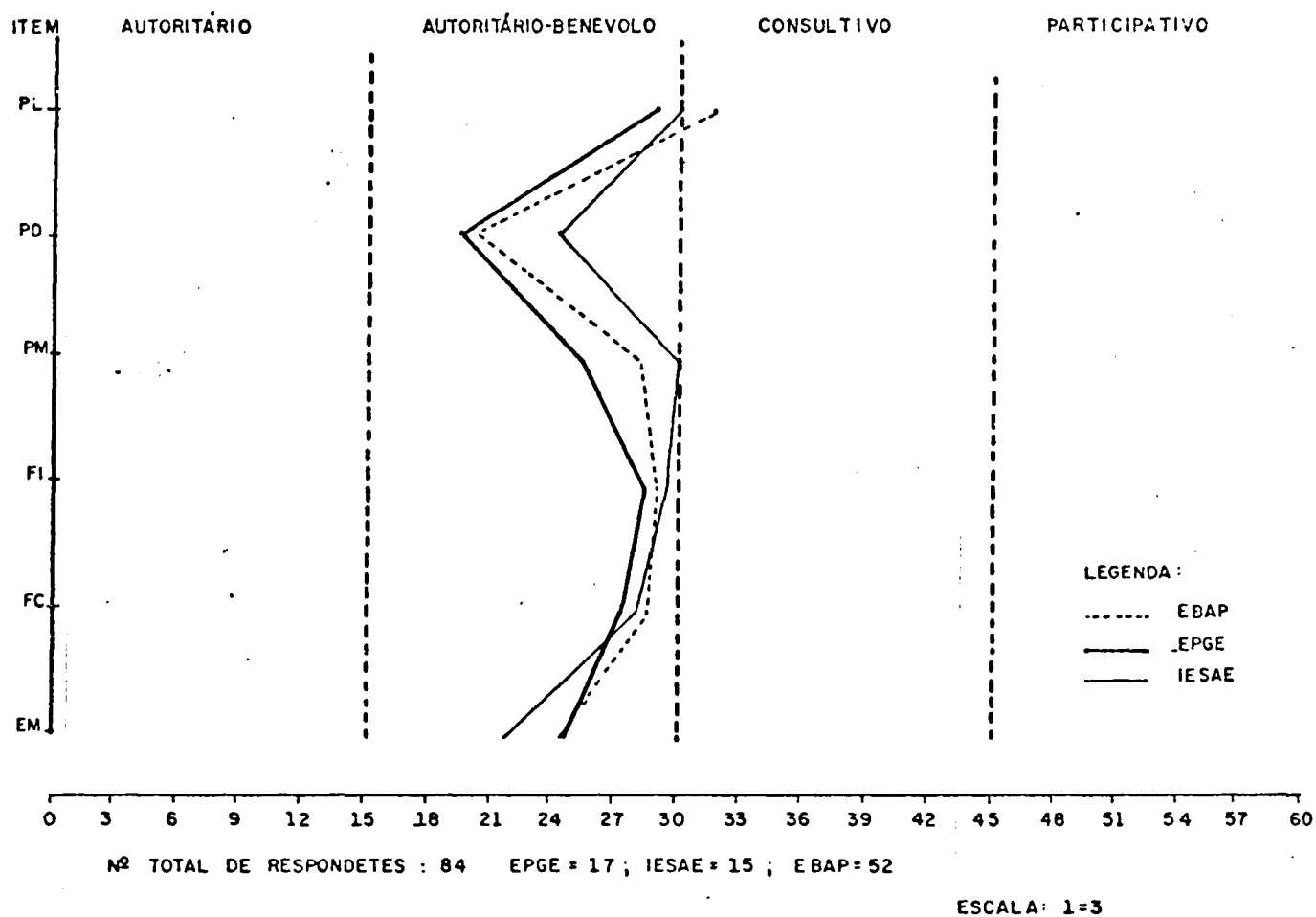
A opinião dos chefes da EBAP foi a mais benévola de todos os grupos nas três instituições na percepção do PCO, quanto os subordinados da EPGE foram os menos benévolos de todos os grupos.

Dentre o grupo dos chefes, os da EPGE foram os menos benévolos na identificação do PCO.

No grupo dos subalternos, os do IESAE foram os mais benévolos na apreciação do PCO.

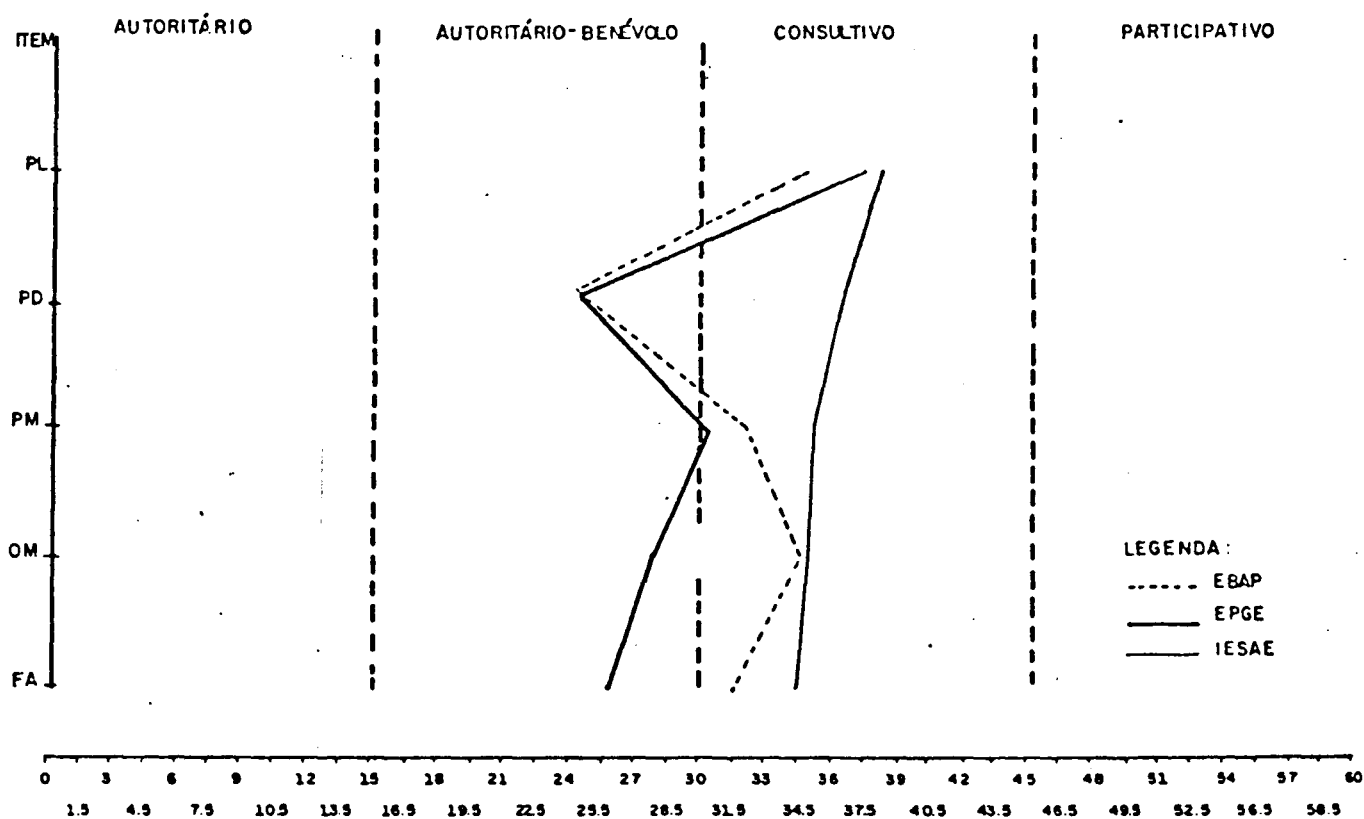
Fazendo uma comparação entre grupos, verifica-se que os alunos foram mais benévolos que os professores na percepção do EDP, e os chefes foram, na identificação do PCO, mais benévolos que os subordinados. (Ver Tabelas IV e V)

28. PERFIL COMPARATIVO DO SISTEMA GERENCIAL DA EPGE, IESAE E EBAP



	EPGE	IESAE	EBAP
PROCESSO DE LIDERANÇA	28,99	30,05	31,36
PROCESSO DECISÓRIO	19,53	24,6	20,35
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	25,24	29,93	28,67
FLUXO DE INFORMAÇÕES	28,66	29,68	29,12
FINALIDADES DE CONTROLE	27,59	28,06	28,4
ESTABELECIMENTO DE METAS	24,62	22,00	24,43

29. ESTILO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO COMPARATIVO DA EPGE, IESAE E EBAP



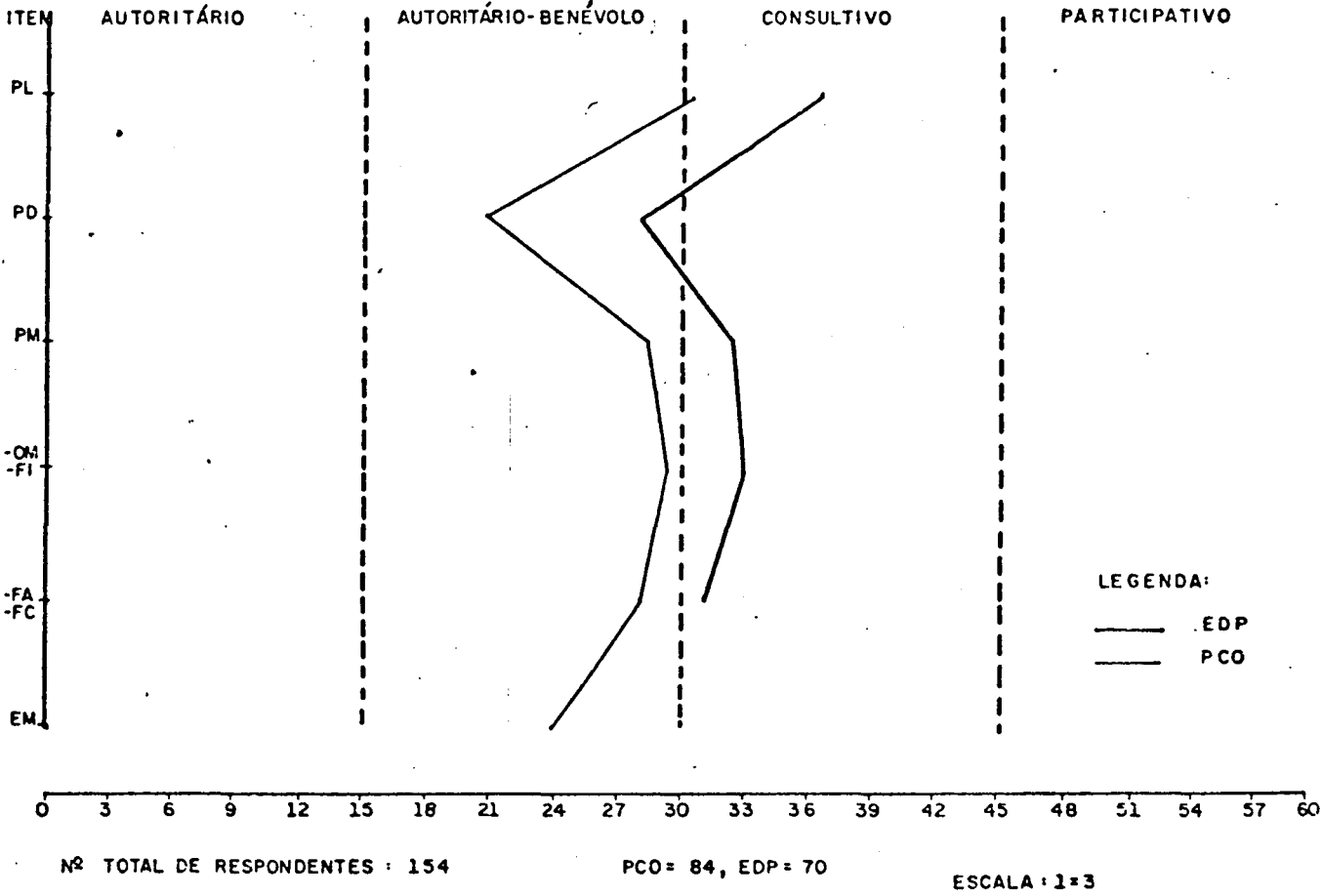
Nº TOTAL DE RESPONDENTES : 70

EPGE = 17 ; IESAE = 21 ; EBAP = 32

ESCALA: 1=3

	EPGE	IESAE	EBAP
PROCESSO DE LIDERANÇA	37,5	37,82	35,46
PROCESSO DECISÓRIO	24,48	36,9	24,5
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	30,46	35,34	32,34
ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	28,2	35,12	34,58
FINALIDADES DAS AVALIAÇÕES	25,88	34,32	31,7

30. PERFIL DE CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS E ESTILO DIDÁTICO -
PEDAGÓGICOS NA EPGE, EBAP E IESAE



	E D P	P C O
PROCESSO DE LIDERANÇA	36,66	30,64
PROCESSO DECISÓRIO	28,22	20,94
PROCESSO DE MOTIVAÇÃO	32,72	28,2
-ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA -FLUXO DE INFORMAÇÕES	33,16	29,13
-FINALIDADES DAS AVALIAÇÕES -FINALIDADES DE CONTROLE	31,06	28,18
ESTABELECIMENTO DE METAS		24,04

TABELA IV

DISTRIBUIÇÃO DAS MÉDIAS ARITMÉTICAS POR INSTITUIÇÃO E POR GRUPOS
NA IDENTIFICAÇÃO DO EDP

INSTITUIÇÃO	\bar{X} GERAL	\bar{X} PROFESSORES	\bar{X} ALUNOS
EPGE	2,477	2,446	2,502
IESAE	2,799	2,923	2,725
EBAP	2,595	2,319	2,814
\bar{X} T O T A L	2,626	2,563	2,680

TABELA V

DISTRIBUIÇÃO DAS MÉDIAS ARITMÉTICAS POR INSTITUIÇÃO E POR NÍVEL
HIERÁRQUICO NA IDENTIFICAÇÃO DO PCO

INSTITUIÇÃO	\bar{X} GERAL	\bar{X} CHEFES	\bar{X} SUBALTERNOS
EPGE	8,759	9,1	8,591
IESAE	9,340	9,99	9,150
EBAP	9,203	10,829	8,736
\bar{X} T O T A L	9,137	9,973	8,826

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

23. CONCLUSÕES

Considerando-se a natureza e objetivos do trabalho, as "conclusões" aqui apresentadas têm mais o caráter de levantamento de hipóteses que poderão servir de orientação para futuros empreendimentos de pesquisa.

A. Pontos Comuns às Três Instituições

Considerando-se as três instituições:

1. O PCO foi visto no estilo autoritário-benévolo enquanto o EDP foi colocado no estilo consultivo.
2. A opinião dos alunos foi mais benévola que a dos professores na percepção do EDP.
3. A opinião dos subordinados foi menos benévola que a dos chefes na percepção do PCO.

Hipóteses

1. Existe correlação positiva entre o Perfil Gerencial e o Estilo Didático-Pedagógico de uma instituição dedicada ao ensino superior, isto é, quanto mais participativo o primeiro, menos autoritário o segundo.
2. O processo ensino-aprendizagem, pela sua própria natureza, oferece a professores e alunos um maior espaço de liberdade do que o permitido no sistema administrativo.

B. Diferenças entre as Instituições

1. No grupo dos alunos, considerando-se as três instituições, os da EBAP foram os mais benévolos na apreciação do EDP, sendo que os da EPGE apresentaram-se como os menos benévolos.

Um trabalho de investigações posterior à aplicação dos questionários desta pesquisa permitiu encontrar os seguintes dados complementares:

- a. 60% dos alunos da EBAP encontram-se engajados na administração pública estadual ou federal
- b. 75% dos alunos da EPGE não se encontram engajados na administração estadual ou federal
- c. A faixa etária dos alunos da EBAP oscila entre 32 e 37 anos
- d. A faixa etária dos alunos da EPGE oscila entre 25 e 30 anos.

Hipótese

3. O engajamento na administração pública dos alunos, tanto quanto a faixa etária, influi positivamente na sua opinião a respeito do EDP no sistema educativo de que, temporalmente, forma parte.

C. Pontos peculiares às Instituições

1. Os professores do IESAE foram o grupo mais benévolo de todos na identificação do EDP
2. Os professores da EBAP foram, de todos os grupos os mais benévolos na percepção do PCO

Hipóteses

4. O sistema específico de que faz parte o respondente o induz a justificá-lo influenciando na sua percepção desse sistema.

Em linhas gerais pode-se afirmar, tendo por base as evidências empíricas encontradas, que:

1. Os sistemas administrativo e educativo da FGV não estão rigidamente padronizados, permitindo relativa autonomia às instituições que desenvolvem atividades sob seu amparo.
2. A EPGE tem o Perfil Gerencial e o Estilo Didático-Pedagógico menos participativo das três instituições.
3. O IESAE tem o Estilo Didático-Pedagógico e o Perfil Gerencial menos autoritário das três instituições.

24. REFLEXÕES FINAIS

Considera-se importante, em futuras pesquisas nesta área, testar estatisticamente (análise fatorial) a validade dos instrumentos utilizados, e no caso, reformulá-los se for preciso; procurar associações significativas entre o Estilo Didático-Pedagógico e o Perfil de Características Organizacionais que permitam um maior conhecimento de ambas dimensões; finalmente, ampliar o universo da pesquisa.

Cumpre, porém, ressaltar que:

- ao nível teórico, na elaboração do instrumento (EDP), que permitiu dimensionar-se a relação professor-aluno no seio do processo ensino-aprendizagem, procedeu-se a um raciocínio dedutivo que, apesar de suas limitações, representa algum avanço no caminho da recuperação da vocação ontológica do homem, isto é, na sua capacidade reflexiva e crítica da realidade objetiva na qual está inserido;
- a nível empírico, a pesquisa abre horizontes para o conhecimento, ainda que parcial, da realidade administrativo-pedagógico do contexto objeto do estudo, aspecto essencial para a definição ou redefinição dos objetivos educacionais e organizacionais das instituições dedicadas ao ensino;
- finalmente, espera-se, utilizando uma linguagem convencional, que o trabalho permita e induza docentes, docentes e administradores, uma auto-reflexão sobre o seu cotidiano na

procura da sua racionalidade substantiva que, no dizer de Mannheim:

"... está diretamente ligada à capacidade crítica que o homem tem, para refletir sobre si mesmo e sobre suas ações". (Caravantes e Pereira, 1981:29)

O pano de fundo de toda discussão sobre educação, que implica um fim, um projeto social a ser realizado, está na seguinte indagação: a educação deve visar à adaptação do homem à sociedade, o que significa a conservação do status quo econômico, social e político, ou pelo contrário, deve procurar a transformação do homem e a mudança da sociedade nas suas dimensões política, econômica e social?

O posicionamento a respeito dessa questão fundamental, ao mesmo tempo em que implica uma visão do mundo, induz o homem a uma tomada de consciência a respeito dele próprio e da sociedade de que faz parte. O resultado dessa consciência crítica talvez possa levar a uma postura mais eclética e menos dogmática. De qualquer modo, em algum ponto desse processo de reflexão, a visão rogeriana do aprendizado humano e a conscientização preconizada por Paulo Freire, além da preocupação likertiana com os estilos comportamentais de administradores e organizações se entrelaçam e parecem-se fundir na retomada socrática do "conhece-te a ti mesmo".

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, I. R. de - O processo de comunicação professor-aluno: uma pesquisa preliminar, Monografia de mestrado, IESAE-FGV. Rio de Janeiro, 1977.
- ARGYRIS, C. - A integração indivíduo-organização, São Paulo, Atlas, 1975 (a)
- - Personalidade e Organização: o conflito entre o sistema e o indivíduo, Rio de Janeiro, Renes, 1975 (b)
- BALCÃO, Y. F. e CORDEIRO, L. L. - O comportamento humano na empresa, Rio de Janeiro, FGV, 1967.
- BEAUVOIR, S. de - El pensamiento político de la derecha, Bs. Aires, Siglo Veinte, 1963.
- BELTH, M. - La educación como disciplina científica, Bs. Aires, Ateneo, 1971.
- BERGAMINI, C. W. - Desenvolvimento de recursos humanos, Rio de Janeiro, Atlas, 1980.
- BERGER, G. - Carácter y Personalidad, Bs. Aires, Paidós, 1977.
- BERGER, P. e LUCKMAN, T. - A construção social da realidade, Rio de Janeiro, Vozes, 1976.
- BERNDSSEN, C. A. F. e MACHADO, J. L. - "Os estilos de administração em Prefeituras do Rio Grande do Sul", Revista de Administração Pública, FGV, 8(3) 1974.
- BLAU, P. M. e SCOTT, W. T. - Organizações formais: uma abordagem comparativa, São Paulo, Atlas, 1970.
- BLOOM, B. S. et all - Taxionomia de objetivos educacionais, Porto Alegre, Globo, 1972.
- BORDENAVE, J. D. e PEREIRA, A. M. - Estratégias de ensino-aprendizagem, Rio de Janeiro, Vozes, 1982.

- BRAATZ, R. - "A validade da gerência participativa na cultura latina," Revista de Administração Pública, FGV, 7(4), 1973.
- BROCK, S. - Correlação entre o clima organizacional e o grau de satisfação profissional de professores dos colégios de 2º grau da rede oficial de ensino do município do Rio de Janeiro, monografia de mestrado, UFRJ, 1980.
- BUTTERFIELD, D. A. e FARRIS, G. F. - "O perfil organizacional de Likert; uma análise metodológica e teste da teoria do sistema 4 no Brasil," Revista de Administração Pública, FGV, 7(3) 1973.
- CAMPOS, E. (comp. e trad.) - Sociologia da burocracia, Rio de Janeiro, Zahar, 1966.
- CARAVANTES, G. e PEREIRA, M. J. L. de B. - "Aprendizagem organizacional vs. estratégia de mudança organizacional planejada: um confronto crítico," Revista de Administração Pública, FGV, 15 (2), 1981.
- CARVALHO, I. M. - Introdução à psicologia das relações humanas, Rio de Janeiro, FGV, 1979.
- CHANEL, E. - Grandes temas da pedagogia, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- CHIAVENATO, I. - Administração de recursos humanos, Rio de Janeiro, Atlas, 1978.
- - Teoria geral da administração, São Paulo, McGraw-Hill, 1979.
- CIRIGLIANO, G. F. J. - Filosofia de la educación, Bs. Aires, Humanitas, 1973.
- CODIGNOLA, E. - Historia de la educación y de la pedagogía, Bs. Aires, Ateneo, 1964.
- CONFERÊNCIA INTER. SOBRE O PLAN. DA EDUCAÇÃO - Planejamento da educação: um levantamento mundial de problemas e perspectivas, Rio de Janeiro, FGV, 1981.

COSTA, R. do E. S. - A Teoria de Rensis Likert e o perfil organizacional da Universidade de Amazonas, monografia de mestrado, IESAE-FGV, Rio de Janeiro, 1977.

DEBESSE, M. e MIALARTE, G. (Org.) - Tratado das ciências pedagógicas, Cia. Ed. Nal. - USP, São Paulo, 1974.

DEWEY, J. - Experiência e educação, São Paulo, Ed. Nacional, 1971.

DRUCKER, P. F. - Uma era de descontinuidade, Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

_____ - "Novos padrões para as organizações de hoje administração de empresas," Expansão, Revista Brasileira de Negócios, julho, 1974.

DURKHEIM, E. - Educação e Sociologia, São Paulo, Melhoramentos, 1967.

ESCOBAR, C. H. (comp.) - O método estruturalista, Rio de Janeiro, Zahar, 1963.

ETZIONI, A. - Organizações modernas, São Paulo, Pioneira, 1967.

FREIRE, P. - Educação como prática da liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

_____ - Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

_____ - Ação cultural para a liberdade e outros escritos, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____ - Conscientização, Teoria e prática da libertação, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

_____ - Educação e mudança, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FURTER, P. - Educação e reflexão, Rio de Janeiro, Vozes, 1968.

- GADOTTI, M. - Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito, São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1980.
- - Educação contra a educação, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- - Concepção dialética da educação: um estudo introdutório, São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1983.
- GARCIA MORENTE, M. - Fundamentos de filosofia, São Paulo, Mestre Jou, 1976.
- GRUBER, F. C. - Antropologia e educação, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1963.
- GUERREIRO RAMOS, A. - A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1965.
- HAIRE, M. - Teoria da organização moderna, São Paulo, Atlas, 1966.
- HIRST, P. H. e PETERS, R. S. - A lógica da educação, Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- HOWELBS, G. W. - Aspectos humanos da gerência, Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
- HYMAN, H. - Planejamento e análise de pesquisa, Rio de Janeiro, 1955.
- JOHNSON, D. W. - Psicologia social de la educación, Bs. Aires, Kapelusz, 1972.
- JUSTO, H. I. - Carl Rogers, Porto Alegre, Livraria São Antônio, 1973.
- KATZ, D. e KAHN, R. L. - Psicologia social das organizações, São Paulo, Atlas, 1975.
- KILPATRICK, W. H. - Educação para uma civilização em mudança, São Paulo, Melhoramentos, 1973.

- KNELLER, G. F. - Introdução à filosofia da educação, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- LEMUS, L. A. - Pedagogía: Temas fundamentales, Bs. Aires, Kapelusz, 1969.
- LIKERT, R. - Novos padrões de administração, São Paulo, Pioneira, 1971.
- - A organização humana, São Paulo, Atlas, 1975.
- - Equipes interfuncionais: controle mais eficaz de custos, Rio de Janeiro, INCISA, 1976.
- MESSER, A. - Fundamentos filosóficos de la pedagogia, México, Nacional, 1965.
- MASLOW, H. A. - Motivación y personalidad, Barcelona, Sagitario, 1975.
- MAYER, F. - Historia del pensamiento pedagógico, Bs. Aires, Kapelusz, 1967.
- MCDONOUGH, P. - Notas sobre operacionalização de variáveis sociais, Rio de Janeiro, FGV, 1972.
- MCGREGOR, D. - Os aspectos humanos da empresa, Lisboa, Clássica, 1965.
- NICK, E. e KELLNER, S. - Fundamentos de estatística para as ciências do comportamento, Rio de Janeiro, Renes, 1971.
- NOGUEIRA, E. - Motivação para o trabalho sob a perspectiva gerencial, Tese de Livre-Docência, 1975.
- NOGUEIRA, E. W. - Estudo dos estilos gerenciais em pequena e média empresas, Monografia de mestrado, EBAP-FGV, Rio de Janeiro, 1978.
- PENTEADO, W. M. A. (Org.) - Psicologia e Ensino, São Paulo, Papelibros, 1980.

REZENDE, A. M. de - "Administrar é educar ou ... deseducar," Educação e Sociedade, São Paulo, n. 2, 1979.

ROGERS, C. R. - Some implications of client centered conseling for college personel work, Boston, Edic. and Psychol, 1948.

————— - Client-centered Therapy: Its current practice implications and theory, Boston, Houghton Mifflin, 1951.

————— - "Implications of recent aduances in the prediction and control of behavior", Teachers College Record, 57: 316-322, 1956.

————— - Liberdade para aprender, Minas Gerais, Interlibros, 1971.

SALVADOR, A. D. - Métodos e Técnicas de pesquisa biliográfica, Porto Alegre, Sulina, 1977.

SARTRE, J. P. - Crítica de la razón dialéctica: precedida de cuestiones de método, Bs. Aires, Losada, 1963.

SCHMIEDER, A. e J. - Didáctica General, Bs. Aires, dosada, 1953.

SIEGEL, S. - Estatística não paramétrica, McGraw-Hill, São Paulo, 1975.

A N E X O 1

INSTRUÇÕES E INSTRUMENTO PARA A CARACTERIZAÇÃO
DO PERFIL DE CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS (PCO)

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CURSO DE MESTRADO

Rio de Janeiro, novembro de 1983.

Prezado Senhor:

Estou realizando pesquisa que objetiva identificar o Estilo Gerencial dos cursos de mestrado da Fundação Getúlio Vargas. Este trabalho está sendo elaborado para cumprir exigência curricular do Curso de Pós-Graduação em Administração, da Escola Brasileira de Administração Pública, para a obtenção do Título de Mestre.

Para tanto, solicito sua colaboração, respondendo às perguntas deste questionário, esclarecendo que, as respostas são individuais, bem como os dados referidos à Fundação Getúlio Vargas são estritamente confidenciais.

O questionário é anônimo, portanto V.Sa. não deve identificar-se.

Agradeço sua valiosa cooperação.

Orlando Parada Vaca

Prof. Paulo Reis Vieira
Orientador

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO
QUESTIONÁRIO PCO

Este questionário é desenvolvido para descrever o sistema gerencial de uma organização.

Ao responder, faça-o de maneira mais ponderada e sincera possível.

Importante é V.Sa. responder cada pergunta como sente ou vê os fatos.

INSTRUÇÕES ESPECIAIS

Na linha correspondente a cada pergunta, coloque um "X" no ponto que melhor descreve sua organização no momento atual. Trate cada item como variando continuamente de um extremo ao outro da linha. Por exemplo de 1 a 20.

Ex.: Qual a confiança que os chefes depositam nos funcionários, considerando toda a organização?

Muito pouca	Alguma	Substancial	Muito grande
.			
1	5	10	15 20

Se V.Sa. responder na casa 2, para a pergunta acima, isto indicaria que, na sua organização, os chefes depositam muito pouca confiança nos funcionários (X = 2).

Desde já queremos registrar os nossos agradecimentos a V.Sa. e à Direção dessa instituição pela oportunidade que nos é concedida.

Grato

QUESTIONÁRIO

1ª PARTE

1. Instituição a que pertence:

- A. () EPGE
- B. () IESAE
- C. () EBAP

2. Sexo:

- A. () Masculino
- b. (-) Feminino

3. Função do respondente

4. Anos de serviço na organização

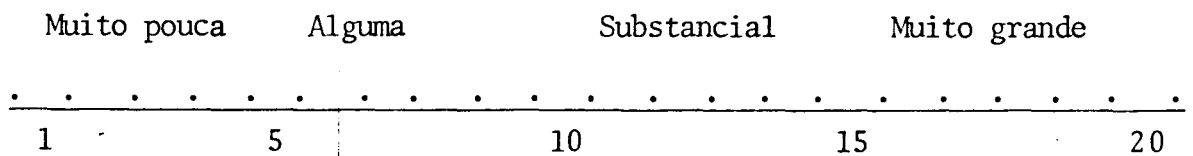
5. Grau de instrução:

- A. () Primário incompleto
- B. () Primário completo
- C. () Secundário, 1º grau incompleto
- D. () Secundário, 1º grau completo
- E. () Secundário, 2º grau incompleto
- F. () Secundário, 2º grau completo
- G. () Graduação, incompleto
- H. () Graduação, completo
- I. () Pós-Graduação

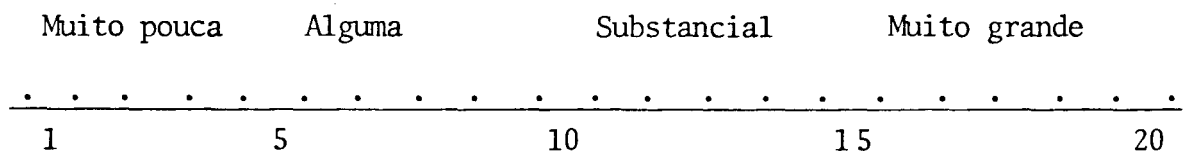
2^a PARTE

PERFIS DE CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DE RENSIS LIKERT

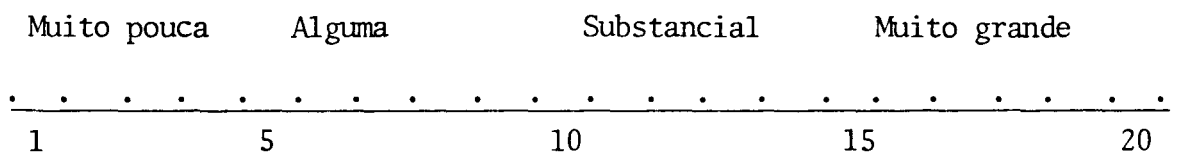
- 1) Qual a confiança que os chefes depositam nos funcionários, considerando toda a organização?



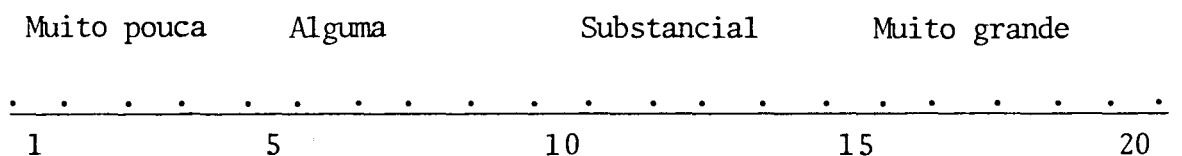
- 2) Qual a confiança que os funcionários sentem pelos chefes, considerando toda a organização?



- 3) Qual a liberdade que os funcionários sentem ao falar com os seus chefes a respeito do trabalho?



- 4) As idéias (ou sugestões) dos funcionários são solicitadas e aplicadas se forem úteis?



- 5) Os principais processos de motivação, isto é, medidas que provoquem mais interesse no serviço, usados na organização são: medo, ameaças, punição, recompensas, participação.

Medo, ameaças, punição e ocasionalmente recompensas.

Recompensas, um pouco de punição.

Recompensas, um pouco de punição e participação.

Participação, recompensas, com base no grupo.

.
1 5 10 15 20

- 6) Por quem é mais sentida a responsabilidade em atingir as metas, os objetivos da organização?

Principalmente pelos superiores (diretos, pessoais, de alto nível)

Pelos chefes intermediários e superiores.

De forma geralizada.

Em todos os níveis, desde os mais simples funcionários até os diretos.

.
1 5 10 15 20

- 7) Os serviços da organização são feitos, realmente, em equipe e com a cooperação de todos?

Quase nunca

Um pouco

Bastante

Muito

.
1 5 10 15 20

- 8) Qual a direção usual do fluxo de informação, isto é, como são passadas as comunicações e informações?

Dos superiores para os subordinados.

Principalmente dos superiores para os subordinados.

Para os subordinados e para os superiores.

Para os subordinados, para os superiores e para os de médio nível.

.
1 5 10 15 20

- 15) A maneira como são tomadas as decisões contribui para que os funcionários fiquem mais interessados no serviço?

Não; ao contrário

Pouco

Bastante

Muito

1 5 10 15 20

- 16) Como são estabelecidas as metas, os objetivos da organização?

Administração superior da ordens.

Ordens. Pedem-se alguns comentários.

Depois de debates, emitem-se ordens.

Em grupos, usualmente.

1 5 10 15 20

- 17) Que grau de resistência disfarçada existe para alcançar as metas ou objetivos da organização, isto é, quando há uma reforma há muitas pessoas que se opõem disfarçadamente?

Grande

Moderado

Algum, às vezes

Pouco ou nenhum

1 5 10 15 20

- 18) Como se distribuem as funções de controle interno, fiscalização, inspeção das atividades, etc., da entidade?

Concentradas no alto; somente a alta administração cuida disso.

Relativamente concentradas no alto.

Moderada delegação nos níveis inferiores.

São largamente distribuídas, isto é, permite-se inclusive o autocontrole.

1 5 10 15 20

- 19) Existe alguma organização informal resistindo à formal, ou melhor, existe uma espécie de "panelinha"?

Sim

Normalmente sim

Às vezes, sim

Não

1 5 10 15 20

- 20) Para que são usados os dados de controle interno, isto é, de fiscalização de empregados, de inspeção de serviço, de produtividade, etc.?

Para vigiar e punir.

Para punir e recompensar.

Para recomendar e orientar.

Para orientação e solução de problemas.

1 5 10 15 20

A N E X O 2

INSTRUÇÕES E INSTRUMENTO PARA A CARACTERIZAÇÃO
DO ESTILO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO (EDP)

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CURSO DE MESTRADO

Rio de Janeiro, novembro de 1983.

Prezado(a) Professor(a)

Em anexo encontra-se um questionário, precedido pelas instruções necessárias, para cujo preenchimento solicito um lapso de tempo de sua atenção, uma vez que o mesmo é parte integrante da dissertação de mestrado que, atualmente venho desenvolvendo na área de Política Educacional da Escola Brasileira de Administração Pública.

Pretendo identificar o Estilo Didático-Pedagógico dos cursos de mestrado na Fundação Getúlio Vargas e estudar o possível relacionamento com o Estilo Administrativo dos referidos cursos.

É muito importante que haja sempre uma resposta para cada situação exposta e, se tiver alguma observação a fazer sobre as proposições ou alguma informação que o questionário não considera, por favor utilize o espaço (folha em branco anexa) reservado para essa finalidade.

Gostaria de esclarecer, finalmente, que as respostas são individuais, bem como os dados referidos à Fundação Getúlio Vargas são estritamente confidenciais. O questionário é anônimo, portanto V.Sa. não deve identificar-se.

Esperamos com este trabalho poder contribuir de alguma forma para o aperfeiçoamento do ensino na FGV.

Agradeço antecipadamente a sua atenção em aquiescer a minha solicitação.

Orlando Parada

Prof. Paulo Reis Vieira
Orientador

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO EDP

O presente instrumento é constituído por 52 proposições, referidas aos seguintes parâmetros: ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA, LIDERANÇA, PROCESSO DECISÓRIO, MOTIVAÇÃO E AVALIAÇÃO.

Peço que leia, cuidadosamente, cada uma das perguntas assinalando logo a seguir, com um "X", a alternativa que na sua opinião expressa com que intensidade a situação ocorre na instituição a que pertence. Para tal você dispõe de quatro alternativas:

- . SEMPRE
- . FREQUENTEMENTE
- . RARAMENTE
- . NUNCA

Importante é V.Sa. responder cada pergunta como sente ou vê os fatos e não como deveria ser ou gostaria que fosse.

Desde já queremos registrar os nossos agradecimentos a V.Sa., e a Direção e Coordenação dessa instituição pela oportunidade que nos é concedida.

Grato

QUESTIONÁRIO PARA A IDENTIFICAÇÃO
DO ESTILO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

PARTE I

1. Instituição a que pertence o respondente:

- A. ☐ EPGE
- B. ☐ IESAE
- C. ☐ EBAP

2. Sexo:

- A. ☐ Masculino
- B. ☐ Feminino

3. Posição do respondente:

A. Aluno:

- A.1. ☐ Tempo Integral ; ☐ Tempo Parcial
- A.2. ☐ Bolsista ; ☐ Sem bolsa
- A.3. ☐ Com vínculo empregatício ; ☐ Sem vínculo empregatício

B. Professor:

- B.1. ☐ Tempo Integral ; ☐ Tempo Parcial

PARTE II

1. Os professores têm-se interessado em conhecer os objetivos que os alunos perseguem ao cursar uma disciplina?
 - A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
2. As decisões sobre os pesos a serem atribuídos às avaliações têm sido tomadas pelo professor sem participação dos alunos?
 - A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
3. Os professores têm aceitado com naturalidade e sem reprovação as dúvidas dos alunos?
 - A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
4. As avaliações têm sido mais utilizadas pelos professores para cumprir requisitos administrativos, do que como instrumento de "feedback"?
 - A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
5. Os professores têm procurado desenvolver nos alunos, capacidade analítica e visão crítica na solução de problemas?
 - A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA

6. A interação professor-aluno tem sido mais caracterizada pela distância e formalidade, do que pela amizade e informalidade?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
7. Os professores têm procurado motivar os alunos oferecendo "feedback" às avaliações e trabalhos apresentados?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
8. O "que" deve ser ensinado, isto é, o conteúdo programático das disciplinas tem sido decidido pelo professor sem participação dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
9. As atividades de aprendizagem desenvolvidas no curso têm-se centrado em projetos de pesquisa e trabalhos de aplicação prática?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
10. Os professores têm-se preocupado em criar um ambiente de confiança e amizade com os alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA

11. A motivação dos alunos para aprender tem tido relação direta com a possibilidade de obter maiores vantagens ocupacionais?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
12. Os professores têm estimulado os alunos a descobrirem as coisas por si próprios?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
13. Os professores têm tido disposição para atender os alunos fora da sala de aula, estimulando-os a um contato permanente?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
14. Os objetivos das disciplinas têm sido definidos e determinados pelo professor sem participação dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
15. As atividades de aprendizagem desenvolvidas no curso têm-se centrado na exposição dos temas pelo professor e tarefas de leitura?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA

16. Os professores têm utilizado as avaliações como instrumento de "feedback" para orientar e facilitar a aprendizagem dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
17. A possibilidade de recomendação do professor para futuros trabalhos tem despertado grande motivação nos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
18. Os alunos têm tido a oportunidade de escolher e fixar seus próprios objetivos de aprendizagem?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
19. Os professores têm transmitido os seus conhecimentos como se fossem verdades inquestionáveis sem admitir a sua relatividade?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
20. Na avaliação dos alunos, os professores têm considerado o levantamento de questões para debate e a participação nas discussões em sala de aula?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA

21. O comportamento dos professores tem-se caracterizado pela distância e formalidade no trato com os alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
22. A curiosidade intelectual tem sido um importante fator de motivação dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
23. A experiência dos alunos tem sido considerada e utilizada pelos professores no processo ensino-aprendizagem?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
24. Os alunos têm procurado e preferido descobrir as coisas sob a direção do professor, mais do que por si próprios?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
25. Os professores têm reformulado as decisões por ele tomadas e que foram questionadas pelos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA

26. A comunicação professor-aluno tem-se limitado ao nível acadêmico e intelectual sem se estender ao nível afetivo e emocional?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
27. A capacidade de inovação e criatividade dos alunos tem sido considerada pelos professores nas avaliações?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
28. A aprendizagem tem-se orientado mais para a solução de problemas empíricos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
29. Em relação às atividades de ensino-aprendizagem, os professores têm feito prevalecer a sua posição de autoridade e poder em sala de aula?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
30. Os temas dos trabalhos a serem apresentados pelos alunos tem sido escolhidos por eles próprios?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA

31. O fato das decisões serem tomadas só pelos professores, têm-se constituído em fator de motivação dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
32. As avaliações têm sido utilizadas pelos professores para medir a capacidade dos alunos de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
33. As necessidades de aprendizagem dos alunos têm sido estimadas pelo professor, ao invêz dos próprios alunos tê-las levantado?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
34. Os professores têm considerado nas avaliações, as características e diferenças individuais dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
35. Para motivar os alunos na sua aprendizagem, os professores têm utilizado como único instrumento os conceitos por ele outorgados?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA

36. Em sala de aula, os alunos têm tido a possibilidade de expressar as suas idéias e convicções num ambiente de amplas liberdades?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
37. Os professores têm mostrado desinteresse na solução das dificuldades acadêmicas dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
38. Os alunos têm participado ativamente nas decisões sobre datas para provas e apresentação de trabalho?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
39. A aprendizagem tem-se orientado mais para a acumulação dos conhecimentos transmitidos pelo professor?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
40. Os professores têm-se esforçado por compreender os alunos colocando-se na situação destes?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA

41. O "como" deve ser ensinado, isto é, os métodos a serem empregados em sala de aula para lecionar uma disciplina têm sido decidido pelo professor sem participação dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
42. Os professores têm-se mostrado em disposição de aprender junto com os alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
43. A disposição do aluno para aprender tem sido determinada em parte pelo desafio dos problemas a serem resolvidos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
44. Os professores têm utilizado as avaliações para medir a quantidade de conhecimentos acumulados pelos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
45. Os alunos têm escolhido os trabalhos acadêmicos a serem apresentados de acordo com seus próprios objetivos e interesses?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA

46. Os alunos têm sido mais estimulados a aceitarem as opiniões dos professores do que a criticá-las e questioná-las?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
47. Os professores têm confiado na responsabilidade dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
48. Os professores têm procurado motivar os alunos a partir dos problemas e tarefas da disciplina?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
49. As formas ou modalidades de avaliação têm sido decisões tomadas pelo professor, sem participação dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA
50. Os professores têm confiado na capacidade de inovação e criatividade dos alunos?
- A. ☐ SEMPRE
 - B. ☐ FREQUENTEMENTE
 - C. ☐ RARAMENTE
 - D. ☐ NUNCA

51. Nas avaliações os professores têm levado mais em conta a capacidade de memorização, do que o senso crítico desenvolvido pelos alunos?

- A. ☐ SEMPRE
- B. ☐ FREQUENTEMENTE
- C. ☐ RARAMENTE
- D. ☐ NUNCA

52. Os alunos têm-se mostrado motivados ao adquirir e assumir novas responsabilidades acadêmicas?

- A. ☐ SEMPRE
- B. ☐ FREQUENTEMENTE
- C. ☐ RARAMENTE
- D. ☐ NUNCA

A N E X O 3

TABELA DE APURAÇÃO DO INSTRUMENTO EDP

TABELA DE APURAÇÃO
ESTILO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

VALORES NA ESCALA					VALORES NA ESCALA				
ITEM	A	B	C	D	ITEM	A	B	C	D
1	4	3	2	1	27	4	3	2	1
2	1	2	3	4	28	4	3	2	1
3	4	3	2	1	29	1	2	3	4
4	1	2	3	4	30	4	3	2	1
5	4	3	2	1	31	1	2	3	4
6	1	2	3	4	32	4	3	2	1
7	4	3	2	1	33	1	2	3	4
8	1	2	3	4	34	4	3	2	1
9	4	3	2	1	35	1	2	3	4
10	4	3	2	1	36	4	3	2	1
11	1	2	3	4	37	1	2	3	4
12	4	3	2	1	38	4	3	2	1
13	4	3	2	1	39	1	2	3	4
14	1	2	3	4	40	4	3	2	1
15	1	2	3	4	41	1	2	3	4
16	4	3	2	1	42	4	3	2	1
17	1	2	3	4	43	4	3	2	1
18	4	3	2	1	44	1	2	3	4
19	1	2	3	4	45	4	3	2	1
20	4	3	2	1	46	1	2	3	4
21	1	2	3	4	47	4	3	2	1
22	4	3	2	1	48	4	3	2	1
23	4	3	2	1	49	1	2	3	4
24	1	2	3	4	50	4	3	2	1
25	4	3	2	1	51	1	2	3	4
26	1	2	3	4	52	4	3	2	1

A = SEMPRE

B = FREQUENTEMENTE

C = RARAMENTE

D = NUNCA

