

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO TECNOLÓGICO  
DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E SISTEMAS,  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO  
MESTRADO**

**AFONSO MEIER**

**CONTRIBUIÇÃO PARA MELHORIA QUALITATIVA DO CORPO  
DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO  
DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA – PARANÁ**

**FLORIANÓPOLIS – SC**

2004

**AFONSO MEIER**

**CONTRIBUIÇÃO PARA MELHORIA QUALITATIVA DO CORPO  
DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO  
DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA – PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

**FLORIANÓPOLIS - SC**

**2004**

**AFONSO MEIER**

**CONTRIBUIÇÃO PARA MELHORIA QUALITATIVA DO CORPO DOCENTE NOS  
CURSOS DE GRADUAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE  
CURITIBA – PARANÁ**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Engenharia de Produção com ênfase em Gestão de Negócios, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - PPEP, da Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC.

**FLORIANÓPOLIS, 30 DE SETEMBRO DE 2004**

---

**Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.  
COORDENADOR DO CURSO**

Banca Examinadora

---

Prof. Harrysson Luiz da Silva, Dr.  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup> Ana Elizabeth Moiseichyk, Dr<sup>a</sup>  
Examinador(a)

---

Prof<sup>a</sup> Márcia Machado, Dr<sup>a</sup>  
Examinador(a)

### ***Agradecimentos***

Sem o apoio de incontáveis pessoas e algumas instituições, a realização deste trabalho não seria possível, portanto é com muita satisfação que dedico estes agradecimentos ao Prof. Dr. Harrysson Luiz da Silva, pela orientação, além do apoio e da dedicação; aos colegas de curso, minhas auxiliares e meus amigos; ao Dr. Wagner Tadeu dos Santos Gaby, diretor da instituição pesquisada; ao senhor Nivaldo Maldonado Gonçalves, diretor financeiro; ao coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, Professor Jamil Abdanur Júnior e a todos os demais coordenadores dos cursos dos quais recebi contínuo apoio. Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma e, um agradecimento especial a Deus.

O meu Muito Obrigado!

Afonso Meier

***Homenagens***

Aos meus pais **Albino Meier** e **Amália Meier**, *in memoriam*. À minha esposa Maria Dionísio e aos meus filhos, Viviane, Fábio e Vanessa.

### Epígrafe

A sociologia das organizações distingue o agente do ator e do autor. **O agente** designa a engrenagem de uma máquina; age pela finalização do sistema; pede-se-lhe que tenha competências e não pense muito; é um sujeito-agido. **O ator** caracteriza-se por sua intencionalidade; tem estratégias, é provido de consciência e iniciativa. Se é sujeito, permanece, todavia, um executante. Portanto, permanece agido. Não finaliza por si; completa a finalização dos outros. **O autor**, verdadeira origem da ação. Este projeta seus fins e induz o problema da responsabilidade (...). É sujeito-criador.

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS E TABELAS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>IX</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>X</b>
<b>1 - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1 OBJETIVOS.....	13
1.1.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	13
1.1.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	14
1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA .....	16
<b>2 – FUNDAMENTAÇÃO CONCEITUAL .....</b>	<b>18</b>
2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DA ERA DO CONHECIMENTO. ....	18
2.1.1 <i>Inovações e Empreendedorismo nos Serviços Educacionais</i> .....	20
2.1.2 <i>Menos Ensino, mais Aprendizagem</i> .....	22
2.1.3 <i>O Valor das Relações Interpessoais</i> .....	25
2.1.4 <i>A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão</i> .....	30
2.1.5 <i>A Ética do Compromisso com a Docência</i> .....	32
2.2 ENSINAR – APRENDER A APREENDER.....	34
2.2.1 <i>Competências e/ou Qualidades na Docência</i> .....	35
2.2.2 <i>As Dimensões da Técnica, Estética, Ética e Política na Docência</i> .....	37
2.3 QUALIDADE TOTAL NOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS .....	40
2.3.1 <i>O Aluno Frente à Qualidade dos Serviços Educacionais</i> .....	48
2.3.2 <i>A Cultura da Qualidade nas Instituições de Ensino</i> .....	54
<b>3 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
3.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA .....	61
3.2 PERÍODO DA PESQUISA .....	63
3.3 METODOLOGIA PARA COLETA DE DADOS .....	64
3.3.1 <i>Demarcação do Universo da Pesquisa</i> .....	65
3.4 ESTRUTURAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS .....	66
3.4.1 <i>Questionário dos Docentes</i> .....	67
3.4.2 <i>Questionário dos Discentes</i> .....	67
<b>4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>68</b>
4.1 PERFIL DOS DOCENTES DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA .....	68
4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	68
4.2.1 <i>Avaliação Docente</i> .....	69
4.2.2 <i>Avaliação Discente</i> .....	73
4.3 IMPLICAÇÕES INSTITUCIONAIS DA AVALIAÇÃO DOCENTE/DISCENTE.....	76
4.3.1 <i>Implicações relativas ao Corpo Docente:</i> .....	77
4.3.2 <i>Implicações relativas ao Corpo Discente</i> .....	78
<b>5 - CONCLUSÕES .....</b>	<b>80</b>
5.1 RECOMENDAÇÕES .....	82
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE 01- AUTO-AVALIAÇÃO DOS DOCENTES.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE 02 - AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO .....</b>	<b>93</b>

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

<b>Quadro 01 - Avaliação Docente.....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 02 - Avaliação Discente.....</b>	<b>73</b>



## RESUMO

**MEIER, Afonso, Contribuição para melhoria qualitativa do Corpo Docente nos Cursos de Graduação de uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba – Paraná.** Florianópolis, SC, 2004. 95 f. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

Procurou-se neste trabalho efetuar uma avaliação das implicações entre professores e alunos numa instituição de ensino superior privado, com vistas à melhoria contínua. Utilizou-se como referencial conceitual as discussões presentes sobre o setor educacional e os sistemas de avaliação de desempenho de professores e alunos. A metodologia de pesquisa utilizada centrou-se na aplicação de questionários, para o conjunto dos professores e alunos, a partir da avaliação de algumas variáveis que foram valoradas a partir de graus atribuídos pelos alunos e professores. Os resultados apresentados identificam a necessidade de revisão da fundamentação epistemológica das metodologias de ensino, das metodologias de aprendizagem, que implica diretamente no desempenho dos entrevistados, e nas suas relações na instituição de ensino superior privado. Paralelamente foram apontadas as implicações a serem desdobradas em termos de um plano de ação no que diz respeito aos professores e alunos de graduação, para que todo o procedimento seja considerado passível de controle de resultados.

**Palavras-chave:** Desempenho docente/discente, Instituições de Ensino Superior, Melhoria Contínua.

## ABSTRACT

**MEIER, Afonso. A contribution for improvement of educational professional in graduation in a high school of Curitiba city – Parana State.** Florianópolis, SC, 2004. 95 pages. Dissertation of Mastership in Engineering of Production. Post-Graduation Program in Engineering of Production of Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil.

It was looked in this work to effect an evaluation of the implications between teachers and students in a private institution of higher education, with sights to the continuous improvement. We used as conceptual referential the quarrels present on the educational sector and the systems of evaluation of performance of teachers and students. The research of methodology used here was centered in the application of questionnaires, for the set of the teachers and students, from the evaluation of some variable that had been valued from degrees attributed to the students and teachers. The presented results identify the necessity of a revision of the epistemological bases of the methodologies of education, the methodologies of learning that implies directly in the performance of the interviewed ones, and in its relations in the institution of private higher education. Parallel the implications had been pointed to be unfolded in terms of an action plan in that it says respect to the teachers and students of graduation, so that all the procedure be considered passive of control of results.

**Word-keys:** Performance teacher/student, Institutions of Higher Education, Continuous Improvement.

# 1 - INTRODUÇÃO

A avaliação de qualquer processo de ensino-aprendizagem seja ele, no âmbito empresarial ou educacional, tem promovido o surgimento de inúmeras discussões, principalmente, com relação aos critérios de excelência que norteiam as instituições privadas de ensino superior. Isto significa dizer que, uma instituição de ensino superior privada que detenha altos índices de desempenho de seu corpo docente, terá um diferencial de competitividade no mercado educacional, conseqüentemente, terá um corpo discente em franco crescimento.

Para garantir que esse desempenho seja contínuo é necessário, entretanto, que as avaliações dos processos de ensino-aprendizagem sejam garantidas pelos seus públicos-alvos, ou seja, o corpo docente e discente dessas instituições.

Como a preocupação institucional é diferenciar-se para garantir seus níveis de desempenho, a verificação sistemática dos níveis de satisfação das partes envolvidas é um procedimento constante a ser adotado pelas instituições de ensino superior, dentre elas, as de fim privado, nosso objeto de investigação.

O artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), transfere para instituições de ensino superior, a responsabilidade pela qualidade do ensino, que se traduz pela capacitação do quadro docente, dos profissionais que coloca no mercado de trabalho, além da disciplina, administração e finanças das respectivas instituições, normas que articulam o ensino superior com o Ensino Médio, a organização e o funcionamento

dos referidos cursos superiores, tais como: o desenvolvimento das ciências<sup>1</sup>, das letras; a formação de profissionais de nível universitário<sup>2</sup>; e, a autonomia didático-científica, disciplinar, concedida às instituições que ministram o curso.

Visando melhorar a qualidade no ensino, na instituição objeto de investigação, foram constatadas as seguintes ocorrências objetivas relativas ao ensino superior:

- a) com relação aos alunos pesquisados, os mesmos não tem capacidade de integração das ocorrências que fazem parte dos fenômenos que estudam nas várias disciplinas;
- b) inexistente implicação das exigências solicitadas pelos professores, com o grau de responsabilidade dos alunos, no desenvolvimento normativo de suas atividades;
- c) A compreensão que os alunos possuem dos professores e de suas disciplinas não é das melhores. Isto induz os alunos a se envolverem com o "mercado paralelo de produção de conhecimento" que trabalha na perspectiva da orientação científica, e, que se distingue do mercado financeiro de produção do conhecimento, que se define pela produção autônoma do conhecimento sem a presença do pesquisador, que veladamente monetariza essa atividade, como um desserviço para a ciência.

---

<sup>1</sup> Desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes – só haverá o desenvolvimento nas áreas citadas se os cursos de nível superior deixarem de ser simples transmissão de conhecimentos já adquiridos.

<sup>2</sup> Formação de profissionais de nível universitário – o profissional deve receber, no curso de nível superior, o instrumental técnico-científico que o habilite a desempenhar sua atividade com eficiência e segurança, principalmente quando as situações se apresentam diferentes daquelas do ensino.

O resultado é que problemas de toda natureza são constatados, desde psicológicos, pedagógicos, didáticos, administrativos e funcionais em função da falta de implicação entre os processos de ensino aprendizagem.

Esses resultados podem ter como fundamento, questões relativas à formação anterior dos estudantes, motivos de ordem emocional, as expectativas que se frustram, as imagens sociais dos cursos, os problemas de caráter pedagógico ou de relacionamento com professores, o valor econômico e social das profissões, as condições de aprendizagem, e a qualidade de vida na instituição de ensino.

Com base nessas ocorrências objetivas, **demarcou-se como objeto de investigação:** identificar os níveis de avaliação dos docentes por eles mesmos, e pelos seus alunos em relação a algumas variáveis de desempenho profissional.

A partir da demarcação do objeto de investigação, chegou-se ao **problema de pesquisa:** É possível se estabelecer um processo de melhoria contínua numa instituição de ensino superior, utilizando habilidades, competências, processos metodológicos, relação com o ensino e a pesquisa?

## 1.1 Objetivos

A partir da definição do problema de pesquisa elegeram-se os objetivos geral e específicos.

### 1.1.1 Objetivo Geral

Identificar a possibilidade de melhoria contínua numa instituição de ensino superior, a partir de habilidades, competências, processos metodológicos, relação com o ensino e a pesquisa.

### **1.1.2 Objetivos Específicos**

Com base no objetivo geral, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

- desenvolver referencial conceitual acerca das direções que vem sendo apontadas pela literatura para a compreensão atual do fenômeno educacional;
- levantar as informações necessárias junto ao corpo docente e discente a serem analisadas para a melhoria da qualidade de ensino;
- caracterizar os procedimentos metodológicos a serem adotados para verificação do problema da pesquisa, objetivos gerais e específicos;
- analisar os resultados obtidos na instituição de ensino superior privada, objeto de investigação.

### **1.2 Justificativa**

A instituição de ensino superior privado objeto de investigação, tem apresentado problemas relativos ao desenvolvimento de avaliação dos seus docentes, caracterizando dessa forma, a necessidade de um mecanismo de avaliação para suprir essa deficiência mais específica.

Dessa maneira justifica-se uma pesquisa que venha esclarecer as singularidades do fenômeno pesquisado, em face da possibilidade, de que se não se pode mensurar variáveis, não se tem como desenvolver um planejamento setorial que responda as necessidades da instituição, dos docentes e do corpo discente,

bem como, traçar metas e ações estratégicas, na busca da excelência das suas funções e atividades.

Esses desafios requerem, além do compromisso dos professores com a educação, toda a criatividade colocada em prática na busca de soluções possíveis para os problemas enfrentados pelo processo de ensino aprendizagem nas instituições de ensino superior privado, que hoje se interconectam globalmente, através de princípios éticos, cidadania, valores, atitudes e pensamento crítico.

Em contrapartida, a despeito dos significativos avanços nas pesquisas sobre educação em nível mundial, os métodos didáticos ainda se sustentam em modelos de décadas anteriores, centrados em conteúdos expositivos e memorização., dificultando o trabalho docente. Essa postura revela Instituições com princípios meritocráticos, classificatórios, reprovatórios excluindo muitos alunos.

O processo de avaliação institucional e docente precisa superar carências para identificar novos perfis de conhecimento e preparar o seu futuro, o que já deve começar na própria Universidade.

A crise educacional que se espalha pela rede de ensino, exige novo modelo de educação que passa necessariamente por uma reforma do pensar e do ministrar aulas.

Durante o modelo industrial se produziam bens, serviços e valores para depois impô-los à sociedade. Agora é a sociedade que elabora as novas necessidades, os valores emergentes, a demanda. Se a empresa não for capaz de ler essa decodificação, seus bens e serviços correm o risco de serem recusados pelo mercado. A empresas precisam, pois, estar baseadas em escutar e motivar o consumidor. Pourtois & Desmet afirmam que:

... temos características como a busca da excelência, da qualidade total, do desempenho. Por isso, atualmente, adultos e crianças estão submetidos a diversas e intensas pressões, que, custe o que custar precisam enfrentar. Como viver da melhor forma esse grande tumulto e as exigências dessa sociedade de conquista? Essa questão levou-nos a examinar um conjunto de dimensões de ordem afetiva, cognitiva, social e ética que, formando um sistema, constituem o fundamento do ato educativo. Os atos de mudança, as práticas educativas, precisam levar em conta essa totalidade. Nestes tempos difíceis da pós-modernidade, um debate aprofundado sobre o agir pedagógico faz-se urgente. A prática pedagógica é uma construção que se elabora permanentemente dentro de uma perspectiva de desenvolvimento do indivíduo e de respeito pelos outros e pelo meio. (POURTOIS & DESMET, 1999, p.11).

Focalizando as relações interpessoais existentes entre docente e alunos, o professor pressupõe uma atitude na qual o desenvolvimento das relações pessoais, no seu sentido mais autêntico e genuíno, deverá estar centrado no conhecimento e na comunicação.

### 1.3 Estrutura da Pesquisa

Esta dissertação está constituída na seguinte estrutura:

**Na introdução**, apresenta-se a contextualização do problema de pesquisa, bem como, a apresentação da justificativa e dos objetivos geral e específicos.

No **Capítulo 2** apresentam-se os principais conceitos relativos ao objeto de investigação.

No **Capítulo 3** será detalhada a metodologia de investigação a ser adotada na pesquisa.

O **Capítulo 4** apresenta o estudo de caso realizado na instituição de ensino superior privado analisada como objeto de estudo.

Esta pesquisa é finalizada com o **Capítulo 5** onde são discutidas as propostas de ações que contribuirão para o aperfeiçoamento profissional do corpo docente.



E, finalmente, as principais conclusões e **recomendações** para futuros trabalhos.

## **2 – FUNDAMENTAÇÃO CONCEITUAL**

Neste capítulo será analisada a fundamentação conceitual que sustentará as avaliações a serem realizadas no último capítulo dessa dissertação.

### **2.1 O Contexto da Educação da Era do Conhecimento.**

Vive-se numa época em que o conhecimento é o objeto de realização das riquezas, e por outro lado, no plano de ensino e da aprendizagem, o que mais se discute são as dificuldades do ensino e da aprendizagem, para tornar qualificada a mão-de-obra egressa das instituições de ensino superior. Parece que estar-se vivendo um período de contradições.

As mudanças nos processos de organização humana, dos sistemas de produção, de ensino e de aprendizagem, acabam por colocar novos elementos em questão no processo de produção de conhecimento e da avaliação docente.

Segundo Behrens (1999), o caminho da produção do conhecimento encontra sustentação em metodologias que se propõem a ultrapassar a mera reprodução, a repetição e a cópia nos meios acadêmicos. O panorama de estagnação no ensino universitário pode ser alterado através do modelo do "aprender a aprender". Demo (1993) apresenta uma direção norteadora para o trabalho docente, quando propõe:

O que marcaria a modernidade educativa seria a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando, num todo só a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico. A primeira necessidade é da ordem dos insumos instrumentais, enquanto a segunda perfaz mais propriamente o desafio humano da qualidade. A competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz da emancipação das pessoas e da sociedade. Neste contexto, mera transmissão é pouco, embora como insumo seja indispensável. Em termos emancipatórios, competência jamais coincidirá com cópia, reprodução,

imitação. Toma-se essencial construir uma atitude positiva, crítica e criativa, típica do aprender a aprender (DEMO, 1993, p.56).

Segundo a UNESCO apud Werthein (2001), a educação necessita urgentemente abrir novos horizontes. A metodologia do aprender a aprender propõe que, tanto os alunos como os professores passem a ter produtividade própria, o que supõe que sejam criativos e inovadores. Os acadêmicos devem ser desafiados a aprenderem a formular questões e a perseguir caminhos em busca de respostas. O errar deve ser considerado uma oportunidade para aprender. Referindo-se à educação do futuro, Morin (2001) expõe uma visão transdisciplinar da educação, segundo a qual:

...as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição Humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e a Ética do Gênero Humano – constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças, adolescentes e jovens. (MORIN, 2001, p. 11-12).

Dessa forma, o processo de ensino – aprendizagem nas instituições de ensino superior privado tem-se revelado inconstante, inconstante e irredutível, face às novas exigências tecnológicas e sociais de produção de conhecimento dessas organizações de uma maneira geral, o que coloca em questão, o processo de produção do conhecimento e os respectivos níveis de avaliação docente.

### 2.1.1 Inovações e Empreendedorismo nos Serviços Educacionais

As mudanças promovidas pelo processo de desenvolvimento científico e tecnológico têm induzido profissionais do ensino superior, a desenvolver graus de empreendedorismo, para tornar possível e aplicado o conhecimento produzido, para que o mesmo seja passível de geração de emprego e renda.

As atitudes contrárias à inovação não se verificam apenas entre os profissionais do ensino, mas é um comportamento natural nas pessoas. As Instituições de Ensino ainda não estão preparadas para a difícil tarefa de viver a complexidade que caracteriza o mundo atual, conforme Druker:

A Instituição de Ensino terá de sofrer uma mudança radical nos métodos e processos de aprendizagem e nos conteúdos de ensino. Acrescento que não é possível desvincular currículo e pedagogia de políticas de administração. Por isso, para mudar e inovar no ensino, direi que também é preciso mudar a sua organização e o modo como ela é pensada e gerida. Uma coisa é certa. Urge mudá-la. Não apenas nos currículos, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repesá-la, pensando-a em contexto, sistêmica e ecologicamente. Também é preciso agir para transformá-la. (DRUKER apud ALARCÃO 2001, p. 19).

Tavares apud Alarcão (2001), afirma que a formação do cidadão da sociedade emergente deverá possibilitar o desenvolvimento de mecanismos que tornem o aprendizado do aluno mais flexível, menos vulnerável e lhe permita ser um agente com autonomia, ou, melhor dizendo, um autor eficaz na transformação e melhoria da sociedade.

É preciso, pois, rever as metodologias, os processos de ensino-aprendizagem, de formação, de educação, os seus conteúdos, repensar as atitudes e o envolvimento dos sujeitos, bem como, os contextos em que a ação se desenvolve. Esses aspectos são suscitados por Tavares:

Os processos e as estratégias de aprendizagem deverão desenvolver nos alunos e nos professores a capacidade de se deslumbrarem e questionarem este mundo fenomenal que somos e nos envolve no afazer da sua compreensão. Inovar nesta direção deveria ser a grande competência. Em outras palavras, eles deveriam inovar interagindo nos processos do aprendizado como colaboradores de questões inovadoras e não como respondentes a perguntas. Esta dinâmica, porém, pressupõe a aquisição de uma nova cultura. Os docentes e os aprendentes terão que conhecer e experimentar o mundo em que vivem com a sua riqueza e a sua pobreza, os êxitos e fracassos, sua esperança e desespero. Ajudar as pessoas envolvidas a descobrir as suas capacidades aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente; é, em boa medida, a maneira de as tornar mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente. (TAVARES apud ALARCÃO 2001, p. 47-50).

Tavares afirma que o papel clássico do professor universitário consiste em preparar o curso, ensinar, corrigir os trabalhos dos estudantes, dirigir os trabalhos de pesquisa dos estudantes e reunir-se com eles. Neste papel, ele é empreendedor porque prepara projetos de pesquisa, busca financiamento, inova, redige sinopses a partir delas, escreve artigos e livros. O professor empreendedor também precisa assumir funções no âmbito de sua comunidade de negócios.

O professor, na sua ação empreendedora, cabe exercer o papel de “intra-emprendedor” para desenvolver e propor novos cursos e programas, para dedicar a seus estudantes mais tempo que o usual e ser uma espécie de mentor destes últimos. Essa idéia também foi desenvolvida por Alarcão quando diz que:

As funções do professor são hoje acrescidas. Para além de mero lente (sic) e avaliador, o professor que empreende e quer inovar deve ser o mobilizador de conhecimentos e capacidades, o supervisor, o ‘designer’ de tarefas de aprendizagem de grande valor formativo, o treinador, o guia, o ativador, o promotor, o monitor, o tutor. Há uma divisão do trabalho entre professor e aluno (...) que deve ser feita em um processo de co-responsabilização (...). Os professores têm um papel importante no empreendimento e organização das tarefas, na colocação de questões, na identificação e criação de textos e fontes de informação, na monitorização e na avaliação dos progressos. O professor empreendedor se preocupa em aprender a trabalhar, a estudar, a investigar, a refletir de um modo diferente. (ALARCÃO, 2001 p. 107-108).

No que concerne à gestão administrativa, e a avaliação docente, as instituições de ensino e as organizações em geral se encontram hoje sob pressão de inovações múltiplas, num ambiente que exige respostas rápidas. É preciso colocar a gestão administrativa a serviço da formação, da docência, da investigação e acolher as idéias empreendedoras que lhes sejam propostas pelos professores. A dimensão empreendedora nos serviços educacionais é um imperativo do qual a ação docente não pode se eximir.

### **2.1.2 Menos Ensino, mais Aprendizagem**

Na opinião de Tavares apud Alarcão (2001, p. 98), no modelo tradicional o professor universitário, era um bom explicador, e que sabia, com ciência e arte, transmitir as coisas difíceis de um modo acessível, fácil e claro para todos os alunos. O aluno era considerado como uma entidade abstrata, não personalizada, a na quantidade de conhecimentos e não na assimilação.

O poder era apenas do professor, porque era ele que detinha o conhecimento de uma forma absoluta, indiscutível e com autoridade. O aluno era o ignorante, a quem era preciso ensinar, conduzir, disciplinar e controlar. A relação dos professores com os alunos era distante, de superioridade e, em consequência, esperava-se dos alunos uma atitude de docilidade, de seguidor e de imitador.

O foco estava no ensino e não na aprendizagem. Em tal contexto era natural que a aprendizagem se resumisse na aquisição estática dos conhecimentos transmitidos e na imitação do mestre como modelo a ser seguido; bem como, uma modelagem em que a passividade, docilidade, e a disponibilidade, por parte do aprendiz, era essencial e determinante.

Tavares apud Alarcão (2001, p. 99) sustenta a idéia de que este tipo de ensino levava os alunos a aprender memorizando, fórmulas e resumos ditados pelos professores. Nos testes, era reproduzida a ciência aprendida. E o mais importante é que a avaliação final da disciplina iria depender, em grande parte, da obediência a essa orientação fielmente seguida. Era importante ajudar os alunos a pensar, a refletir, a descobrir o mundo.

Os processos de ensino e de aprendizagem de formação devem alicerçar-se em uma atitude investigativa. Paralelamente a isso, a Declaração Mundial sobre Educação Superior, da UNESCO em seu artigo 5º, afirma que:

...a promoção do saber será mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e na divulgação de seus resultados, sendo de especial importância o fomento das capacidades de pesquisa, pois quando a educação superior e a pesquisa são levadas a cabo em uma Instituição, obtém-se uma potencialização mútua de qualidade. (UNESCO, 1998, p. 21).

Mas para que isso aconteça, a aprendizagem exige que os alunos sejam mais participativos, criativos e inovadores.

Ainda, segundo a UNESCO (1998), todo professor universitário, para ser bem sucedido em sua função, e efetivar suas competências, deve dominar, tanto o método de investigação como o método de ensino, sendo que, em ambos, trabalhará com o conhecimento. Contudo, enquanto no processo de pesquisa o professor realiza a busca das soluções para os problemas utilizando um rígido método científico, no processo de ensino o objetivo da explicação deverá ser acompanhado da organização dos elementos essenciais do conteúdo de seus nexos internos e de seus determinantes, num quadro teórico.

A preocupação maior da aprendizagem é com o caminho da metodologia de pesquisa, ou seja, a produção de textos. O professor, segundo Behrens:

... se preocupa com a aprendizagem centra sua ação no aprender a aprender e no ensino com pesquisa; cria espaços para pensar e defender as idéias, provocando aproximação entre teoria e prática; concilia ensino e pesquisa instigando o questionamento sistemático e o diálogo como critério da cientificidade; valoriza a elaboração própria e **coletiva, visando a** participação para intervir na realidade, e por fim, utiliza a aula expositiva como fonte instigadora da problematização provocando a pesquisa, o trabalho em equipe, a motivação para leituras e a integração da qualidade formal e política. Do lado do acadêmico, a ênfase dada na aprendizagem, alicerça seu processo no aprender a aprender reconstruindo o conhecimento; neste contexto, o aluno caracteriza-se como sujeito ativo, produtivo, dialógico, buscando ser questionador, crítico e criativo que abandona a condição de objeto da aprendizagem, assumindo a postura de sujeito no processo. (BEHRENS, 1999, p. 3).

Para Bueno & Kuster (1999, p. 18), o docente do ensino superior deve enfrentar o desafio juntamente com seus alunos, numa prática de ensino coletiva. É importante que professores e alunos se unam em torno de novas formas de ensinar e de aprender com uma visão integradora da realidade. É indiscutível que os docentes do ensino superior almejem e busquem o aperfeiçoamento da produção científica de seus alunos, e que fazem desse desejo objetivo, a sua prática pedagógica. O professor e o aluno, nos cursos superiores, devem, juntos, procurar superar as dificuldades na produção de textos. Para isso, é necessário que o docente superior abandone o lugar de simples espectador e proponha ações que conduzam à elaboração de bons textos.

No sentido de conceituar um professor com condições de levar adiante a tarefa de ensinar com novas metodologias, Behrens (1999, p. 33), ao tratar dos desafios da Universidade frente às necessidades do novo século, preconiza um docente empreendedor de projetos pedagógicos, ou seja, aquele docente que



propõe práticas inovadoras e que faz dessas práticas o seu maior aliado na busca da aprendizagem.

No ensino com pesquisa, cabe ao professor proporcionar as várias orientações, para que o aluno tenha também diversas formas de buscar a transformação do conteúdo. O professor deve deixar de ser o sujeito do processo educativo, para transformar-se em colaborador do desenvolvimento integral do aluno. Dentro dessa ótica de colaboração mútua é que se deve observar e avaliar os textos produzidos por alunos de cursos universitários. Não é correto exigir, nessas ocasiões, textos tão perfeitos como os que possam ser escritos pelos docentes, e nem tão mal redigidos que não possam ser melhor construídos pelos próprios alunos.

### **2.1.3 O Valor das Relações Interpessoais**

As relações interpessoais se aprofundam especialmente, quando existem muitas atividades em grupo de alunos, e estes com seu professor. Seja qual for o ponto de partida, aqueles que desejam se lançar uma dinâmica de cooperação em sala de aula, devem aproveitar as ocasiões, e envolverem-se para fazer com que um projeto comum apareça, para que os participantes não voltem imediatamente para sua torre de marfim, e para que estejam abertos ao diálogo, para não dar a impressão de que tudo está resolvido de antemão.

O desejo difuso de trabalhar de maneira mais cooperativa, segundo Perrenoud (2000) daria, com mais frequência, origem a uma equipe, se as competências requeridas para sustentar essa dinâmica fossem mais bem partilhadas. Muitas vezes, a gênese de uma equipe aborta por falta de habilidade,

excesso de precipitação, ausência de escuta ou de organização, de memória ou de método.

Ele ainda enfatiza que é preciso abandonar imperativamente a ilusão dos discursos sobre a paz e a harmonia. O conflito faz parte da vida, é a expressão de uma capacidade de recusar e de divergir que está no princípio da autonomia e da individualização de nossa relação com o mundo e com os outros. O desacordo pode transformar-se em conflito.

As relações interpessoais exigem, pois, moderação. É preciso, então, construir pontes relacionais, apelando para a tolerância ou para a empatia. No entanto, os diálogos em equipe são feitos de pequenos conflitos que a fazem avançar, se resolvidos com humor e respeito mútuo.

Uma Instituição de Ensino e, no seu interior, a própria sala de aula, pressupõe uma comunidade de sujeitos na qual predomina o desenvolvimento das relações pessoais.

Nem seria possível de outra forma, visto que o diálogo reflexivo é um atributo próprio da pessoa, como espaço aberto que possibilita a vinda das coisas, dos objetos e dos outros sujeitos à presença no ato da sua apresentação e representação. Por isso, são necessários sujeitos inteligentes, responsáveis e livres, sujeitos-pessoa, professores, alunos e demais agentes educativos, onde as relações pessoais e interpessoais assumem uma importância essencial. (TAVARES, 2001, p. 31).

Dessa forma, Tavares (2001) salienta que na sociedade emergente, as relações intra e interpessoais e a sua gestão estão assumindo uma importância crucial porque é por elas que passa, em grande medida, a nova dinâmica que se pretende imprimir às mais variadas organizações, bem como, às estratégias e às lideranças que se implementam em função dos mais variados objetivos a serem atingidos: econômicos, políticos, jurídicos, psicológicos, sociais, axiológicos,

culturais, entre outros. No caso da reciprocidade, as relações interpessoais terão de funcionar nos dois sentidos e ser incondicionalmente positivas.

Outra característica a considerar nas relações interpessoais é a autenticidade, que, segundo o autor, é uma qualidade essencial da reciprocidade e da dialética que, para serem confiáveis, precisam ser autênticas.

Wachowicz (1999, p. 6) enfatiza que a comunicação verbal, amplamente utilizada na Universidade, precisa ser reduzida e substituída por leituras e discussões em sala de aula, seguidas de apresentações dos temas pelos alunos, onde professor e alunos interagem estabelecendo relações interpessoais mais profícuas. Esta postura tem revelado, segundo a autora, uma técnica mais produtora, embora nem sempre viável, tendo em vista o número de alunos por turma e a extensão dos programas estabelecidos, quando comparados ao tempo de que se dispõe.

Em vez de dominar a palavra, o professor chama os alunos para também se expressarem. Quanto menor o grupo de alunos, mais participação cada um poderá ter. A participação poderá efetivar-se, também, na seleção das fontes a serem consultadas: os alunos podem complementar as bibliografias trazidas pelos professores.

A palavra sempre foi, e segue sendo, o principal instrumento de comunicação interpessoal em sala de aula: escrita ou falada, está sempre presente no ensino em todos os seus aspectos. Com essa força histórica, não se trata de diminuir-lhe a importância, mas de utilizá-la num contexto mais amplo e mais completo, de acordo com os tempos atuais. Assim sendo, urge que haja mais interatividade entre professor e alunos.

A aprendizagem se opera no grupo e pelo grupo, enquanto agente de ensino, muito mais do que pela palavra do professor. Este não pode ficar ausente da sala de aula. O professor é o facilitador, o orientador, para que os alunos aprendam a socializar os conhecimentos.

Para Chauí (apud Wachowicz 1999, p. 11), a comunicação se limita a um recurso, pois o trabalho pedagógico, por ser trabalho, não é simples transmissão de conhecimento, mas também não é um simples diálogo, entendido como comunicação de sujeitos. O professor é simples mediador, no embate entre as pessoas de um grupo de aprendizagem e o conhecimento. A comunicação é estabelecida entre professor e alunos, de um lado, e o pensamento e a cultura, de outro. O aluno é posto diante do conhecimento e com ele trava diálogo. Não somente o professor, mas a Instituição de Ensino, o currículo, as relações interpessoais e os componentes do ensino são os mediadores do conhecimento. Nesse sentido, a mediação é institucionalizada.

Becker (apud WACHOWICZ, 1999, p.13) afirma que uma pedagogia centrada na relação tende a minimizar os pólos da relação pedagógica. Nenhum dos pólos dispõe de hegemonia prévia.

Nada, a rigor, pode ser definido previamente. Ao considerar-se a dinâmica própria do processo de construção do conhecimento, os modelos anteriores devem ser continuamente negados. Mas, como a negação é própria de um processo de superação, implica o resgate das qualidades de um e de outro. Do segundo, resgata-se a experiência de vida, o saber até agora construído e a capacidade de construir conhecimento, que a sala de aula tem por função ativar.

Neste contexto, a ação comunicativa refere-se à interação de dois ou mais sujeitos, capazes de linguagem e de ação, que estabelecem uma relação interpessoal. O conceito central, nesse tipo de ação, é o de interpretação – e se refere primordialmente à negociação de definições de situação, definições essas suscetíveis de consenso. A linguagem ocupa, neste modelo, um lugar muito importante.

O professor, como educador e sujeito do processo educativo, deve estabelecer uma relação horizontal com os alunos na busca do diálogo, de sua fonte empreendedora na produção do conhecimento. O docente, sem impor suas idéias e concepções, deve procurar estar a serviço do aluno superando a visão do aluno objeto; portanto, deve negar toda forma de repressão no processo e possibilitar a vivência grupal. Como mediador, o professor deve engajar-se com o aluno no ato de conhecer e liderar o processo pela competência. Pelo diálogo, ele evitará o autoritarismo e buscará uma prática pedagógica transformadora. Na atuação docente, deverá empenhar-se na luta pela democratização da sociedade, instrumentalizando seus alunos para se inserirem no meio social, econômico e científico.

O docente deve ser aquele que garante a “simetria das interações”. É levado a seguir o pensamento de cada um, a velar sobre a participação de todos, a depender do coletivo a fim de reclamar o consenso, a deixar desenvolver-se o processo de aprendizagem. Ele deve questionar, relançar, interpelar constantemente, guiando, fornecendo informações, reformulando.

É na coordenação dos pontos de vista para chegar a um acordo que o indivíduo pode progredir. A oposição de um parceiro não é o único meio de provocar

um desequilíbrio. Mas é um meio privilegiado e particularmente eficaz na construção de novos conhecimentos, graças à oposição ou regulação de um parceiro.

Eis porque é importante colocar em sala de aula momentos que suscitam o conflito e que devem ser geridos com habilidade pelo docente.

#### **2.1.4 A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão**

Para se considerar os principais fatores qualitativos da docência do ensino superior brasileiro, é preciso partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por entender-se que a simples reprodução do conhecimento não oferece à sociedade e ao mercado de trabalho soluções aos problemas econômicos e sociais atuais. Neste contexto, a própria qualidade da reprodução do conhecimento está intimamente relacionada à produção científica.

Segundo Anastasiou (1998, p. 133 -135), antes de iniciar o ato de ensinar em sala de aula, todo professor é um investigador. Quando se propõe a ensinar um conteúdo determinado, é necessário que o tenha aprendido para além da sua aparência, em sua essência, com a clareza dos seus elementos determinantes, dos seus nexos internos, dos elementos que o fizeram ser assim como ele é, num quadro teórico de sua totalidade. Só depois de percorrido esse caminho é que se pode pretender sua explicitação. Esta afirmação inclui em si, o pressuposto de que ensinar vai além do simples dizer o conteúdo.

O ensino como pesquisa exige do professor um profundo domínio do conhecimento, atualização, espírito de pesquisador, compartilhando com seus alunos os avanços e, portanto, sendo também transmissor de conhecimento.

Ensino e pesquisa são encarados separadamente e, às vezes, como atividades diversas e dispersas. No entanto, essas duas atividades trabalham o conhecimento e sua produção: tem assim similitudes em relação à sua função social. Ensinar não se resume mais à passagem de informações; pressupõe também a pesquisa como substrato fundamental do trabalho docente. O ensino como pesquisa sugere postura crítica aos hábitos atuais de entender a profissionalização não mais baseada na transmissão copiada de conhecimento, porque destrói a essência do ser professor. Ensino como pesquisa exige compromisso construtivo para montar o ambiente adequado, mormente na universidade. Só assim pode-se construir o processo de formação da competência humana.

Ensino e pesquisa sugerem a capacidade de questionamento, alicerces da consciência crítica e da leitura vigilante da realidade e do mundo. Possibilita a interpretação própria da história e da natureza, concebendo e efetivando propostas próprias, formuladas com originalidade, o que evita passar pela vida sem percebê-las.

Em relação ao ato de pesquisar, Demo afirma:

Pesquisar não se restringe a seu aspecto sofisticado mais conhecido, que supõe domínio de instrumentações pouco aceitáveis. Também não significa apenas esforço teórico, mera descoberta de lógicas e sistemas, simples experimentação laboratorial. Ainda, não se esgota em ritos tipicamente acadêmicos, como se fosse atividade exclusiva. Ela significa, isto sim, um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Pesquisa é a atitude de “aprender a aprender”. Assim, quem pesquisa, tem o que ensinar. Aprender é uma necessidade, de ordem instrumental, mas a emancipação se processa pelo aprender a aprender. É fundamental, portanto ensinar a pesquisar, ou seja, superar a mera aprendizagem, sempre que possível. No fundo, só aprende quem aprende a aprender. Assim, a universidade não busca o aprendiz mas o pesquisador, ou o mestre capaz de projeto próprio. A pesquisa acolhe, na mesma dignidade, teoria e prática, desde que se trate de dialogar com a realidade. (DEMO, 1993, p. 128-129)

A Indissociabilidade entre ensino e pesquisa é, assim, um dos princípios fundamentais da qualidade do professor porque inclui a capacidade de elaboração própria, de construção auto-suficiente de projeto pedagógico-criativo, de autonomia acadêmica; possibilita a capacidade de conjugar teoria e prática, a constante atualização, atitudes emancipatórias e geração de qualidade formal e política.

Como fator de qualidade na docência do ensino superior, o professor precisa definir-se pela capacidade comprovada de construção própria original, na condição de pesquisador apto a inovar em sua área científica e fecundar o processo da ação docente.

### **2.1.5 A Ética do Compromisso com a Docência**

A ética do compromisso com a docência como fator de qualidade precisa vir fundamentada na verdade e na ação correta porque propicia uma mudança interior e social, bem como contribui com a formação de um caráter íntegro que traga revolução de prioridades e uma nova visão da existência e, portanto, proporcione o surgimento de uma nova ordem social mais compatível com a condição humana.

Cada ser humano é um ser independente, mas cada um depende do bem-estar de todos, e assim também o professor, sua Instituição e alunos. O compromisso com a docência pressupõe respeito pela comunidade acadêmica, pelas pessoas que nela vivem. Tem-se a responsabilidade individual, e o compromisso por tudo o que faz. Todas as decisões, ações e omissões têm conseqüências.

O professor universitário é responsável quando atende os anseios dos que participam das atividades que são promovidas na Instituição; é responsável quando demonstra coerência entre o seu discurso e a sua prática; é responsável quando



sustenta a manutenção dos sonhos para renovar seu dia-a-dia. Sem riscos e sem uma disposição ao sacrifício, não haverá, por parte do docente, mudanças fundamentais em sua ação para construir fatores de qualidade.

A ética do compromisso por parte do docente que quer gerar mais qualidade reflete um comportamento que implica em uma intenção positiva para com a Instituição e a docência. É a intenção positiva que impulsiona o comportamento. É o motivo do seu comportamento.

O que destaca os melhores professores são as estratégias de comunicação e a influência que exercem. Através da ética do compromisso com o aluno, o professor sabe gerar situações orientadas para a motivação, a negociação e a segurança do aluno. Na prática, o comprometimento significa que o professor pode, com um mínimo de esforço: resolver conflitos de maneira elegante; passar idéias, raciocínios e aprendizados mais facilmente; aumentar o poder pessoal em motivação e interesse; lidar com objeções e resistências de forma a eliminá-las ou diminuí-las; identificar os mecanismos do pensamento que levam às decisões construtivas e fazer das limitações, possibilidades reais.

O comprometimento leva o docente a analisar o que está acontecendo no mundo com o qual enriquece seu desempenho. Condiciona o entendimento com que os seus alunos estão expostos, todo o tempo, a um novo mundo de impulsos e impactos gerados pelas novas mídias que os alcançam no dia-a-dia.

O professor nem sempre constata a responsabilidade pelo resultado de seu trabalho, mas quando o faz é onde começa sua valorização no mercado. Em outras profissões a responsabilidade é absoluta, e não se pode pensar de maneira diferente. No caso da Medicina, o médico não pode sequer admitir o erro de

diagnóstico. O de tratamento, então, menos ainda. Na Engenharia, a dimensão do compromisso com a sua obra é a mesma. É assim para o Arquiteto, para o Advogado, para o Químico, para o Farmacêutico, para o Dentista, para o Motorista de ônibus, entre outros, mas o professor nem sempre é cobrado pelo seu comprometimento.

Contudo, os compromissos com a qualidade são intrínsecos à dinâmica da profissão. A ética do compromisso é, pois um dos fatores preponderantes na gestão do negócio das aulas.

Descrevendo o docente compromissado, Anastasiou (1998, p. 47) discorre que ele seria um profissional com domínio do conhecimento e que sabe como transmiti-lo, buscando de forma contínua a sua própria atualização, demonstrando potencial para atuar ou transformar-se em docente com competência; com vontade de ser um bom professor, com disponibilidade para atender os alunos, receptivo a alternativas de mudança, pesquisador e bem-intencionado. Nesta perspectiva, o aluno associa a ação de pesquisa do conteúdo com um processo participativo – compartilhado.

## **2.2 Ensinar – Aprender a Aprender**

Ensinar, e aprender a apreender são uma trilogia fundamental na ação docente, em todas as suas instâncias. Ao discutir o ensinar, o próprio conceito torna-se elemento a ser elucidado. Segundo Anastasiou:

A palavra ensinar – derivada do latim – *insignare* – significa marcar com um sinal, de vida, de busca do conhecimento, do possibilitar um despertar da consciência do indivíduo para a percepção de sua própria existência e a transmissão do saber elaborado e considerado como o mais atual da humanidade, mas também e principalmente a postura de pesquisa deste mesmo conhecimento em progressão horizontal e vertical, na busca da

solução de problemas ainda não solucionados e determinantes de mais qualidade de vida. (ANASTASIOU, 1998, p. 167).

O ato de ensinar, segundo a autora, efetiva-se quando a definição da meta é explicitada e o resultado previsto é atingido. Quando o professor aparece como fonte de conhecimento, torna-se portador e garantia da verdade. Todo professor precisa ensinar, e nisso precisa expressar qualidade e competência.

Nisso existe uma dinâmica que constitui uma unidade dialética no processo, caracterizada pela precedência do papel condutor do professor e conseqüente auto-atividade do aluno, onde o ensino existe para a aprendizagem, e mediante o ensino provoca-se a aprendizagem, como tarefas constantes dos sujeitos do processo.

Assim, compreender algo exige a apreensão da rede de relações que revele seu significado, o que inclui a compreensão de seus determinantes, dos seus nexos internos, ou seja, aquilo que faz que o objeto de conhecimento tenha sido constituído tal qual se apresenta. Exige que os alunos sejam parceiros no processo e o professor tenha competência no domínio do conteúdo a ser ensinado.

O grande desafio nesta relação é o conteúdo a ser apreendido pelos alunos, desafio pela complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade constante. Esse é um dos elementos fundamentais a ser dominado pelo docente, e pelos futuros profissionais que saem da universidade.

### **2.2.1 Competências e/ou Qualidades na Docência**

Como fator de qualidade, as competências do professor, na gestão de sua aula, levam a buscar um ensino competente e de boa qualidade.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos os aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. (RIOS, 2001 p.64).

A qualidade pode mobilizar os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e competente; os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas.

Assim, a competência ganha a feição de uma competência privada, ideológica, identificada como um modelo sustentado pela linguagem do especialista que detém os segredos da realidade vivida e que permite ao não especialista a ilusão de participar do saber. Os vários discursos competentes se dispõem a trazer fórmulas fechadas do saber, e do comportamento nas relações entre os indivíduos, fazendo desaparecer a dimensão propriamente humana da experiência.

É preciso, pois, ampliar a compreensão dos conceitos de competência e qualidade e tornar mais claros seus significados. Todo conceito tem sua extensão, isto é, sua abrangência, e tem sua compreensão, isto é, as propriedades que o caracterizam como sendo o que efetivamente é, que esse mesmo termo designa, são as qualidades que formam sua compreensão.

A competência ainda enfatiza que a extensão e a compreensão dos termos que a expressam têm sofrido modificações em virtude das características dos contextos em que são utilizados, pois se designam a partir dos seguintes conceitos: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade.

O termo qualidade se apresenta com várias significações. Fala-se da qualidade de um programa de computadores, das qualidades de um atleta, do

controle de qualidade de produtos industriais, da qualidade de um projeto educacional.

O fazer competente aponta para uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, bem como, para um conjunto de ações dos indivíduos que possuem essas qualidades.

Para dizer se um professor é competente, é preciso levar em conta que ele assuma uma postura crítica, indagando sobre o fundamento e o sentido dos conteúdos, dos métodos e dos objetivos, bem como, o domínio sobre eles, e a definição das finalidades para a ação. A este respeito Rios comenta que:

O domínio de conhecimentos, a articulação desses conhecimentos com a realidade e os sujeitos com quem vai atuar, o compromisso com a realização do bem comum, são as competências esperadas e que se articulam com a qualidade, que implica conotação de valor e valor não tem caráter individual. Da mesma maneira, a competência se amplia na construção coletiva, na partilha de experiências, de reflexão. (RIOS, 2001, p.90-01).

Pode-se dizer que as competências e/ou qualidades na docência também são fatores básicos para uma gestão pela melhor qualidade no ministrar aulas.

### **2.2.2 As Dimensões da Técnica, Estética, Ética e Política na Docência**

Em toda ação docente, encontramos algumas dimensões que tem estreita relação com competências (técnicas, políticas, estéticas e morais) (RIOS, 2001)

A **dimensão técnica** consiste num conjunto de habilidades especiais para se executar ou fazer algo. Ela é um suporte dos fatores de competência e qualidade. A técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho e nas relações,

precisando estar inserida num contexto social e político. Técnica é um conjunto dos processos de ensino, ou seja, a maneira ou habilidade especial de executar a ação docente.

Técnica no ensino revela que o professor tem estratégias, caracteriza-se por aplicar meios para construir sua intencionalidade. Mostra que tem projeto para possibilitar mudanças.

Para que a práxis docente seja competente, não basta, então, o domínio de alguns conhecimentos e o recurso a algumas “técnicas” para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade. (RIOS, 2001, p. 94).

A técnica precisa vir permeada pelas demais dimensões: pela estética, pela ética e pela política. A dimensão estética, em paralelo, é outro fator de qualidade na docência.

De acordo com Rios (2001, p. 96), os gregos usavam o termo *aesthesis* para indicar exatamente a percepção sensível da realidade. A **estética** pode elucidar a presença da sensibilidade – e da beleza – como elemento constituinte do saber e do fazer docente. Ao produzir sua vida, ao construí-la, o indivíduo realiza uma obra, análoga a uma obra de arte. Afirmar uma dimensão estética na prática docente é trazer luz para a subjetividade do professor, subjetividade construída na vivência concreta do processo de formação e de prática profissional. A imaginação e a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade do homem e não podem ser desconsideradas quando se fala na sua realização.

Ao falar-se em competência, não se trata de uma sensibilidade ou de uma criatividade qualquer, mas de um movimento na direção da beleza, aqui entendida

como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo. E o professor que não a tiver, jamais será um verdadeiro professor. A ação docente envolve, portanto, técnica e sensibilidade.

Afirmar uma dimensão estética na ação docente é trazer luz para a subjetividade do professor e sua prática profissional. E a docência competente mescla técnica e sensibilidade orientadas por determinados princípios: a ética e a política.

Na **ética**, manifesta-se um aspecto fundamental da existência humana: a criação de valores é um modo de relacionar-se com o mundo, não se mostrando indiferente a ele, dando-lhe uma significação. Tende-se a qualificar como boa ou correta uma conduta que seja costumeira e a estranhar, e mesmo a qualificar de má, uma conduta a que não se está acostumado, surgindo assim, as leis.

Nenhuma pessoa pode afirmar sua identidade por si só. Há necessidade da moral como uma instituição que informa acerca do melhor modo de comportar-se para resistir mediante a consideração e o respeito, a extrema vulnerabilidade das pessoas. A técnica e a estética são, pois, insuficientes para assegurar a sobrevivência da espécie humana. É com a instauração da ética, configurada na política, que se instala a condição humana.

É no **espaço político** que transita o poder, que se configuram acordos, que se estabelecem hierarquias, que se assumem compromissos. Daí sua articulação com a moral e a ética. A Moral corresponde aos costumes, valores e princípios que orientam a conduta dos indivíduos e grupos na sociedade, de modo particular, enquanto a ética é norteadada por princípios universais, não podendo, portanto, ser confundida com moral. Rios, referindo-se à docência com qualidade, afirma que:

A docência da melhor qualidade, que temos de buscar continuamente, se afirmará na explicitação dessa qualidade – o quê, por quê, para quê, para quem. Essa explicitação se dará em cada dimensão da docência: na técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes, junto com a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; nas dimensões estéticas, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva inovadora; na política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; e na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. (RIOS, 2001, p.108).

As dimensões da técnica, da estética, da ética e da política, como princípios qualificadores no trabalho docente, mobilizam, assim, os principais aspectos de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade.

O trabalho docente competente e de boa qualidade é aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação. Utiliza todos os recursos de que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve sua prática de ensino.

### **2.3 Qualidade Total nos Serviços Educacionais**

Qualidade do trabalho na educação é fundamental. Mas é preciso considerar que ela é uma meta, um processo, uma busca pela melhoria. Neste sentido ministrar aulas atualmente, não se restringe mais à sala de aula, mas além de seus limites, no envolvimento de professores e alunos, devendo haver um relacionamento com a realidade e com o próprio mercado de trabalho. Realizar a docência é, para o professor, uma experiência que demandará recurso a múltiplos saberes.



Investigar a qualidade na docência implica em questionar seus desdobramentos. A melhor qualidade para o ensino é criar condições para a formação de alguém que saiba ler, escrever e contar. Assim se expressa Rios.

Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar – nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas. (RIOS, 2001, p.110).

Expectativas e exigências podem ser aplicadas no aspecto humano de qualidade, isto é, na atitude e no comportamento das pessoas que produzem um produto ou prestam um serviço.

A qualidade visa satisfazer exigências e expectativas concretas como: o tempo, as finanças, taxa de defeitos, função, durabilidade, segurança e garantia. Ela satisfaz expectativas e desejos emocionais como as atitudes, comprometimentos, comportamento, atenção, credibilidade, consistência e lealdade.

Várias instituições têm promovido mudanças em suas respectivas filosofias, métodos e ferramentas, representam uma revolução em qualidade e vem acrescentando uma nova dimensão à compreensão predominante de qualidade e ampliando sua definição.

A qualidade identifica que o cliente não é uma presa a ser dominada, mas um colaborador e um parceiro na obtenção dos objetivos maiores da organização. A qualidade veio mostrar que toda organização deve definir sua própria identidade, estabelecer sua missão, formular os valores que a caracterizam e os princípios que orientam as suas atividades.

Mirshawka (1990, p. 28) enfatiza que a qualidade não é uma simples pintura ou decoração, é um compromisso nascido do conhecimento e alimentado com decisão, dedicação e constância.

Deming (1990, p. 27) enfatiza que "a qualidade é o resultado do envolvimento de todos na busca da perfeição crescente e na remoção das causas verdadeiras dos problemas que comprometem o desempenho da organização".

Infere-se que a qualidade não ocorre aleatoriamente, ela é o resultado de um esforço inteligente, fruto da vontade de produzir algo de forma diferente, objetivando gerar vantagens para todos os agentes envolvidos. Na verdade, a qualidade sempre foi uma preocupação dos homens para aumentar suas performances, no entanto foram poucas as organizações que fizeram dela sua grande bandeira, e por mais paradoxal que pareça, foi a indústria que ensinou a qualidade, e não o Sistema Educacional. Mas ela é paradoxal apenas na aparência; devido à deficiência da educação, por ser elitista e fora da realidade, foi na Indústria que se formaram os aprendizes; na realidade ela se tornou a escola para atender sua apropriada demanda. Neste sentido, não há paradoxalidade.

Convém ressaltar que grandes mudanças nos sistemas educacionais foram decorrentes, da ampliação e utilização dos diferentes sistemas de produção industrial, dentre eles posteriormente, o sistema fordista e o sistema toyota de produção.

É preciso apoiar-se nos pressupostos de Deming (1990, p. 89), que afirma ser "a qualidade uma filosofia de administração e uma metodologia de trabalho, uma abordagem estruturada e disciplinada para identificar e resolver problemas".

A busca da qualidade no ramo educacional surgiu mediante a insatisfação frente ao desempenho das instituições educacionais, fato este salientado por Ramos quando afirma que:

Nas últimas décadas, líderes e estudiosos buscam alternativas capazes de melhorar o desempenho das instituições educacionais na busca da qualidade, porém lamentavelmente, os caminhos até então apontados como solução não têm obtido o êxito esperado, e a frustração em busca de soluções agrava ainda mais o estado de ceticismo de todos os envolvidos, inclusive a própria sociedade. (RAMOS *et al* 1995, p. 58)

Estudos e pesquisas que envolvem questões relacionadas às Universidades e Faculdades vêm sendo realizados, mas mesmo assim, nenhum deles conseguiu se posicionar contra a falta de credibilidade que envolve o ensino-aprendizagem da maioria das instituições de Ensino Superior no Brasil, aspecto esse que faz com que de todas as partes aflorem reivindicações e denúncias, todas em busca da almejada qualidade de ensino. A causa destes reclamos vem do fato de que o principal não é discutido: que a qualidade de ensino vem da base.

A sociedade, de modo geral, segundo Mezomo (1997, p. 100-101), almeja que a educação dos futuros universitários seja permeada por uma qualidade de ensino produtora de profissionais com um amplo conjunto de habilidades que envolvam a comunicação, a intelectualidade, o relacionamento com as pessoas, a criatividade e praticidade, dentre outros. Uma Universidade envolvida na filosofia da qualidade de ensino torna claro que trabalha em função do seu aluno, destacando-o com o propósito de enriquecê-lo como ser humano e cidadão. Partindo desse princípio, a Universidade deve empregar processos e desenvolver atividades profissionais interessantes e variadas, deve ter plena consciência de sua missão,

sobretudo saber que sua razão de "ser" são seus alunos, independente dos cursos de graduação que freqüentam.

Deve-se ter a clareza que a Universidade não existe para si mesma, mas para aqueles a quem ela serve, seja aos estudantes, à sociedade, ao sistema empregador ou ao conjunto das instituições sociais, que é afetado seriamente pela qualidade da instituição de ensino, a qual passa pelo conhecimento das necessidades e expectativas de seus clientes externos, cujo atendimento deve constituir a preocupação básica de todos aqueles que são conhecidos como seus clientes internos: diretores, pessoal técnico-pedagógico, professores, pessoal administrativo e auxiliar.

Como qualquer organização, o resultado na Universidade depende do esforço integrado e da colaboração das muitas pessoas que estão envolvidas no processo de produção do conhecimento e dos que possuem os recursos necessários.

Segundo Mirshawka (1990, p. 63), "a qualidade é uma jornada e não um destino, ela precisa ser melhorada dia a dia, se ela não evolui, perde a sua identidade". Nesse sentido, a qualidade espera que a Universidade não aceite nada que signifique menos do que o possível. Ela precisa ter objetivos elevados em todas as suas atividades e deve exigir o mesmo de seus alunos e professores. Estes, na realidade, são os grandes parceiros dos alunos e não podem esperar que ela sozinha cumpra este papel.

Nas organizações com qualidade, a mesma não é fortuita ou casual, mas é fruto de uma "motivação" que provoca mudanças radicais no seu modo de ser, na sua missão, nos seus valores, e na utilização de meios ou mecanismos adequados.

Segundo Mezomo (1997, p.23), "não basta à motivação e nem bastam os meios. É necessário que ocorram os dois fatores. A motivação sem meios cria uma frustração, e meios sem motivação criam um desperdício que só piora a situação".

A motivação nasce da própria constatação de que a qualidade valoriza e respeita a pessoa que a produz. Em uma Instituição esta evidentemente deve acontecer em função da qualidade, da imagem e da sua reputação, que passa a ser mais criticamente avaliada na medida em que seu sucesso passa a ser divulgado.

A Universidade deve requerer a qualidade de ensino de forma persistente e decidida, porque a sua obtenção dá-se passo a passo, e não aos saltos. A qualidade exige profundidade de pensamento e de esforço no sentido de melhorar cada dia mais tudo o que faz.

O desafio é criar uma cultura organizacional na qual as pessoas entendam que a mudança é uma constante. O líder da Universidade por palavras e por ações deve transmitir a mensagem de que a satisfação do aluno através de um processo de melhoria contínua é responsabilidade de todos, isto porque toda Universidade possui inúmeros sistemas e subsistemas que são responsáveis por resultados positivos e negativos.

É imprescindível, portanto, que todos os envolvidos descubram os erros e falhas e tentem eliminar as suas causas, sem ter medo de qualquer restrição, e, em se tratando de educação é preciso envolver todos os que trabalham no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem criando relações interfuncionais e eliminando o controle sobre as pessoas, agir no sentido de motivá-las a sugerir novos sistemas e novas idéias para resolver os problemas e, sobretudo para evitá-los.

A introdução dos processos de qualidade nas empresas abriu novos campos para a busca da melhoria continuada da qualidade dos produtos e serviços. A qualidade tem provocado um repensar global da própria administração e priorizou a pessoa, na figura do cliente, como fundamento e razão de ser de todo o esforço empresarial.

Em paralelo às empresas e, aprendendo com elas, também as Instituições de Ensino estão sendo influenciadas nos seus processos de ensino-aprendizagem, preocupadas com a qualidade. No Brasil, esta perspectiva também está crescendo e a cada dia aumenta, tanto o número de administradores e educadores voltados para o tema, como também o número de cursos a respeito.

No Brasil, cujo sistema educacional mostra deficiências históricas profundas em todos os seus níveis, mais do que nunca as Instituições “precisam voltar às aulas”; precisam passar pela escola da qualidade. É necessário aprender com as empresas que estão acertando, qualificar os processos educativos, pois só a contínua articulação entre educação e qualidade pode criar espaço para a formação da cidadania.

A Instituição de Ensino tem características próprias porque as necessidades de seus “clientes” (os alunos) que vêm a ela, vêm com ou sem preparo, com ou sem motivação, com ou sem apoio da família e com ou sem hábitos de leitura. Neste contexto, e, num mundo em constante mudança que exige sempre novos caminhos e técnicas para a solução dos problemas, não é fácil atender às necessidades dos alunos.

Mezomo (1997, p. 14-15) salienta que a Escola precisa se revitalizar, redefinindo a sua missão, objetivos, redesenhando seus processos, reavaliando

seus resultados e redescobrimo e reafirmando seus valores. Ao afirmar que a qualidade sempre foi preocupação de homens de elevada performance, Mezomo (1997) afirma que:

A qualidade na Escola resulta do compromisso de todos: pais, professores, alunos, pessoal auxiliar e diretores de atenderem (antecipar e exceder) às necessidades de seus clientes de forma colaborativa e de cumprirem a missão da Instituição. Nela também existe retrabalho e o processo de ensino e aprendizagem pode resultar num “produto” de segunda categoria, e, nesse caso o aluno deve ser retreinado ou reensinado. Como em qualquer organização, o resultado na Escola depende do esforço integrado e da colaboração das muitas pessoas que estão envolvidas no processo de produção do conhecimento e dos que possuem os recursos necessários. A Escola regula o comportamento dos alunos, prevê material, padroniza e uniformiza os procedimentos operacionais. Tudo acontece como na Indústria e na produção de outros serviços. Eles têm em comum: missão, valores, princípios, objetivos, líderes, cultura, redes de comunicação, certa dinâmica de adaptação e de resposta ao meio. (MEZOMO,1997, p. 14-15).

Considerando a Escola como sendo uma “organização do aprendizado”, Guillon & Mirshawka (1994) afirmam que:

...ela deve se tornar, o mais breve que possa, uma verdadeira organização do aprendizado de todos, incluindo-se aí seus professores e seus administradores, de forma que todos possam participar da reengenharia do futuro por meio da Educação. É fundamental que nela se pratique a maestria pessoal onde todos se comprometem a expandir a própria capacidade e a dos outros para criar o futuro; é fundamental construir uma visão compartilhada com senso comum de propósito, ação e pensamentos sistêmicos; é fundamental ainda que a aprendizagem seja em grupo onde todos tenham uma visão do todo, a valorização das interdependências e a correção de estruturas no lugar de buscar culpados. (GUILLON & MIRSHAWKA, 1994, p. 209-210).

Também Motumura, apud Guillon & Mirshawka (1994), afirma que um dos mais renomados especialistas nacionais em estratégia e administração ressalta que a “revolução em Educação precisará ser: rápida, abrangente, inovadora, profunda e

auto-sustentada”, no sentido da continuidade no aprendizado, estando a par de toda evolução do conhecimento.

Na nova Escola, a cooperação tem de ser um valor mais elevado do que a competição; as informações e o processo de decisão devem ser descentralizados; o compartilhamento e a complementaridade entre homens e mulheres têm prioridade sobre as estruturas de comando de cima para baixo; O ser humano é um fator crucial em todas as fases do sistema educacional e nunca poderá ser substituído nem mesmo pelos melhores computadores. (HOUSTON apud GUILLON & MIRSHAWKA, 1994, p. 215).

A gestão da qualidade total numa Instituição Educacional circunscreve-se ao gerenciamento das diversas atividades, ou seja, ela vem constituir-se em auxiliar para que as atividades da Instituição possam ser mais bem conduzidas, em benefício do cumprimento da sua missão.

### **2.3.1 O Aluno Frente à Qualidade dos Serviços Educacionais**

Ainda não há uma cultura bem estabelecida, tanto em termos de buscar prestar um bom serviço, como de exigir um bom serviço pelo qual se paga. Alguns motivos podem ser apontados como responsáveis pela generalizada baixa qualidade na indústria de serviços. O mesmo acontecendo na área da educação. No caso de Instituições de Ensino, os motivos dessa baixa qualidade concentram-se na excessiva ênfase em corte de custos e uma busca "miope" por produtividade de recursos que causam degradação no nível de personalização e qualidade de atendimento.

Além disso, é normalmente difícil padronizar serviços, principalmente os intensivos em mão-de-obra, como é o caso do processo educacional, pela variabilidade de clientes e suas necessidades. Entretanto, existem pesquisas e



trabalhos científicos que utilizam dos princípios do processo de flexibilização do sistema Toyota de produção aliado a metodologias de compreensão da personalidade, para identificar tipos psicológicos específicos para determinados tipos de conteúdos dirigidos.

O serviço, também no educacional, normalmente é produzido e consumido simultaneamente, o que dificulta a análise qualitativa do mesmo, além da sua intangibilidade, não raro significando irritação, indignação e sensação de impotência.

Do ponto de vista do prestador de serviços, no entanto, isto pode significar oportunidade contatada para gerenciar serviços com mais qualidade.

Assim, Giansi (1994) define qualidade em serviços (e neles estão incluídos os serviços educacionais) como sendo o grau em que as expectativas do cliente são atendidas/excedidas por sua compreensão do serviço prestado.

As expectativas do serviço prestado se dão em relação aos aspectos da consistência, competência, velocidade de atendimento, clima, flexibilidade, segurança, acesso tangível e custo.

O conceito de qualidade total fundamenta-se em algumas considerações importantes, tais como; todos na Instituição têm algo para contribuir para a qualidade final constatada pelos alunos; todos os custos devem ser envolvidos nas análises; todos esforços repercutem junto aos clientes; há sempre uma forma melhor de fazer as coisas; e, a qualidade deve ser construída ao longo do tempo, pois ela é um processo.

Se o nível de constatação estiver aquém do nível de expectativa, o aluno levará a impressão de um serviço de baixa qualidade. Neste caso, a alta

administração pode tomar algumas medidas para corrigir e/ou prevenir as falhas através da seleção dos clientes para reduzir a amplitude de expectativas, através de pesquisas quantitativas e qualitativas periódicas e focalizadas na qualidade e através da pré-formação das expectativas dos clientes, tais como preço, consistência na prestação do serviço e comunicação. Em relação à prestação de serviços, a UFMG (1995) destaca que:

Todas as pessoas, independentemente de sua área de atuação, docente ou administrativa, estão prestando serviço a alguém, ou seja, realizam sua atividade “para alguém”, ou para algum outro processo. As pessoas ou processos a quem tais serviços se destinam são os seus clientes. É fácil imaginar que para cada fornecedor corresponde, pelo menos, um cliente. Este via de regra, expressa de alguma forma seus desejos ou o que espera do serviço. Tais expressões são as verdadeiras características de qualidade que vão ao encontro de suas necessidades e expectativas. (UFMG, 1995, p. 14).

O resultado de um processo, produto ou serviço, depende da conjugação harmônica dos seguintes fatores: pessoas, equipamentos, materiais, métodos ou procedimentos, medidas e meio ambiente.

Quando se fala em produtividade no processo do ensinar-aprender, a UFMG (1995) define como “a relação entre resultados alcançados em quantidade e/ou qualidade e os recursos despendidos para alcançá-los”.

Para se ter alta produtividade é preciso “fazer certo da primeira vez”. A repetência é o re-trabalho no processo. Uma instituição com grandes índices de repetência possui baixa produtividade. E, toda produtividade é aumentada pela melhoria da qualidade”.

A sobrevivência de qualquer organização depende fundamentalmente do nível de satisfação dos seus clientes internos e externos. O mesmo ocorre com as

Instituições de Ensino, mormente as de iniciativa privada. Guillon & Mirshawka (1994), em seus estudos, ressaltam que:

Qualidade, de uma maneira simples, é o que distingue um produto do outro, um serviço do outro, um professor do outro, uma Instituição da outra. De fato o que todos nós devemos buscar é muito mais, ou seja, a qualidade total na nossa vida, no nosso trabalho e especialmente na Instituição de Ensino. Aliás, desde já, pode-se e deve-se salientar que só se chega à GT por meio da educação. A QT é uma filosofia que já vem sendo aplicada em muitas empresas, com o intuito de incorporar às pessoas e à própria organização um comportamento de busca da melhoria contínua. (GUILLON & MIRSHAWKA, 1994, p. 151).

Desta forma, tanto o aluno, quanto o funcionário, como o professor (os clientes internos), precisam constantemente de injeção de ânimo, de reconhecimento, de estímulo, enfim, da vitamina da motivação para poder impedir a continuação ou o ressurgimento da síndrome da passividade.

Guillon & Mirshawka (1994) dizem que o ensino de má qualidade passa a ser questionado cada vez mais pelos seus clientes (alunos, pais, comunidade e mercado de trabalho) e, é por isso que surgiram várias tentativas e uma multiplicidade de metodologias (construtivismos, interacionismos, psicologismos, pedagogismos) para reverter esse quadro, pois todos os outros apresentaram falhas, por não se fundamentarem em procedimentos de investigação científica.

Entretanto, uma das saídas apontadas é a qualidade Total - QT na Escola. Assim, começar certo, no sentido de se manter um programa de melhoria contínua na Instituição significa principalmente ter a capacidade de resolver não conformidades de qualquer natureza.

No caso de uma Instituição de Ensino, pode-se dizer que o produto é o conhecimento transmitido para o cliente aluno. A educação que os estudantes

recebem é uma preparação para o futuro, ou seja, é aí que os alunos aprendem o que deverá ser importante para eles nos próximos anos. Desta forma, o comprometimento com as necessidades e os desejos dos alunos é algo fundamental para todas as Instituições porque gera autonomia na forma de aprender.

Conforme Deming: (apud GUILLON & MIRSHAWKA 1994, p. 170), consegue-se grande melhoria no processo educacional e uma maior satisfação dos alunos, quando se utilizam os 14 pontos de qualidade: estabelecer a constância de propósito para melhorar o produto e o serviço; adotar a filosofia da Qualidade; acabar com a dependência da inspeção em massa; cessar a prática de negociar apenas com base no preço; melhorar sempre e constantemente o sistema de produção e serviço; instituir o treinamento e o re-treinamento; instituir a liderança; afastar o medo; eliminar as barreiras entre as áreas de apoio; eliminar slogans, exortações e metas para os empregados; eliminar as cotas numéricas; remover as barreiras ao orgulho da execução; instituir um sólido programa de educação e re-treinamento; e, agir no sentido de concretizar a transformação.

Assim, a Instituição de ensino Superior precisa planejar para onde pretende caminhar e como entrará no futuro. O planejamento estratégico precisa organizar sua estrutura tornando-a mais flexível, ágil e compromissada com os resultados; deve agir, sob a liderança do Diretor Geral, envolvendo-se na realização do que foi estabelecido e avaliar, buscando informações necessárias para aprimorar constantemente o Programa de Qualidade Total - PQT, já implementado. Nesses casos a avaliação docente passa a ser um dos requisitos da qualidade total nas instituições de ensino superior.

Uma educação, se oferecida no esquema de Qualidade Total, criará a nova sociedade, formando seres humanos completos em várias dimensões, que usarão plenamente o seu cérebro para a construção de valores positivos e evitar que seja colocado à margem desse processo de mudança, de revolução do aprendizado e de renovação.

A busca permanente da satisfação das necessidades dos clientes, no caso dos alunos, é fundamental. Por isso, necessário se faz conhecer suas expectativas e necessidades.

Referindo-se à satisfação e às necessidades dos clientes, Guillon & Mirshawka afirmam que:

Satisfazer os clientes internos significa torna-los “sócios” e “parceiros” da organização, significa fazer o jogo do “ganha-ganha”, significa substituir a conhecida relação “nós e eles”, onde o “nós” representa os diretores e o “eles” os funcionários, professores e alunos, pela relação “nós e eles”, onde o “nós” representa todas as pessoas e o “eles” os erros e problemas que devem ser eliminados em sua causa. Assim, satisfazer os clientes, alunado no meio, significa dar-lhes liberdade para agirem com responsabilidade. Clientes internos satisfeitos são a condição e garantia de que a organização precisa para, ela própria, satisfazer seus clientes externos – a família, a sociedade e o mercado de trabalho. Os alunos não podem continuar “aborrecidos” com a Instituição, com seus programas e métodos. Chegou a hora de motivá-los pelo desafio da qualidade de sua produção e do seu conhecimento. Chegou a hora de mostrar-lhes a beleza do bem feito, da disciplina, da ordem, da responsabilidade e o uso adequado da liberdade. Chegou a hora de convidá-los a participarem da construção do conhecimento e de sua inserção na comunidade como elementos ativos e transformadores. Agir como “facilitador” do processo, ousando e persistindo, atirando-se às águas e completar a travessia, é o que precisa uma Instituição de Ensino de Qualidade. Resistências precisam ser superadas para não sucumbir por suas próprias rotinas. (GUILLON & MIRSHAWKA, 1994, 144-145).

Em outras palavras:

Ter habilidade para entender e expressar idéias de forma clara e concisa, tanto por escrito quanto oralmente. Ter habilidade para ouvir efetivamente, ou seja, interpretando e analisando o que ouvem. Saber estabelecer objetivos pessoais (projeto pessoal) e ter motivação suficiente para persegui-los, mantendo uma auto-imagem positiva. Ter habilidade para trabalhar em grupo e para participar do esforço da sociedade em se renovar

e crescer de forma integrada e eqüitativa. Isto implica numa reversão da atual cultura que privilegia o individualismo e as vantagens pessoais. Ter habilidade para resolver problemas (situações críticas) e tomar decisões de forma metodológica, identificando e analisando as diversas alternativas possíveis. Ter um pensamento criativo, inovador e empreendedor. Ter consciência da necessidade da educação continuada pela rápida obsolescência do conhecimento. (GUILLON & MIRSHAWKA, 1994, 144-145).

Denota-se que a Instituição de Ensino que visa alcançar a Qualidade Total deve focar mais as necessidades dos seus clientes, do que seus próprios interesses e métodos de trabalho, o que fortalece os alunos – os potencializa para o conhecimento e os entende, na prática, como sua primeira razão de ser.

### **2.3.2 A Cultura da Qualidade nas Instituições de Ensino**

Segundo Bowditch (1997), cultura é o todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos por membros de uma sociedade. Pode ser considerada como a parte do repertório completo da atividade humana e de seus produtos, que seja socialmente, e não geneticamente, transmitida. Há dois temas centrais que emergem da análise de cultura. Primeiramente, há o conceito integrativo de costume, ou seja, o modo tradicional e regular de se fazer coisas. A cultura pode ser considerada como adquirida e não genética ou biológica por natureza. Ela pode ser compartilhada por pessoas como membros de um grupo social.

No seu sentido mais amplo, a cultura, de acordo com os pressupostos de Bowditch (1997), também é passada de uma geração a outra. Finalmente, é simbólica por natureza e estruturada, ou seja, organizada e integrada em nossas vidas. Em segundo lugar, há uma distinção entre a cultura material ou objetiva e a

idealista ou subjetiva. A cultura objetiva se refere aos artefatos e produtos materiais e de serviços de uma sociedade. A cultura subjetiva, por sua vez, refere-se à maneira característica de uma sociedade constatar seu ambiente, suas regras, normas, papéis e valores.

Schein (1992) define o conceito de cultura como sendo um conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados aos novos membros como a forma correta de contatar, pensar e sentir esses problemas.

Por volta da última década do século XX, ela foi utilizada por alguns pesquisadores de organizações e gerentes para indicar o clima e as práticas que as mesmas desenvolvem entre as pessoas com quem lidam ou para se referir aos valores impostos e à filosofia de uma organização.

Schein (1992) enfatiza ainda que os gerentes falam em desenvolver o tipo certo de cultura ou uma cultura de qualidade, sugerindo que ela se preocupa com certos valores que os dirigentes estão tentando inculcar em suas empresas. Essa prática também implica assumir que existem culturas melhores ou piores, culturas mais fortes ou mais fracas, e que o tipo "certo" de cultura influenciaria no quanto uma organização é eficaz. Neste sentido, o conceito de cultura será mais significativo se ela ajudar a entender melhor os aspectos obscuros e complexos da vida organizacional.

Schein diz que:

...muitos de nós, em nossos papéis de estudantes, funcionários, gerentes, pesquisadores ou consultores, trabalhamos e lidamos com organizações de todos tipos. Se somos gerentes, tentando mudar o comportamento de subordinados, geralmente encontramos resistência a mudanças a um nível que parece além da razão. Se somos líderes tentando fazer com que nossa organização se torne mais eficaz, tendo em vista diversas pressões do ambiente, algumas vezes ficamos espantados até o ponto de nos indagar quais indivíduos e grupos continuarão a se comportar de forma obviamente ineficaz. Se somos professores, percebemos algumas vezes misteriosos fenômenos, onde, turmas distintas se comportam completamente diferentes umas das outras, mesmo quando nosso material e nossa maneira de ensinar permaneçam os mesmos. (SCHEIN 1992, p. 3-15).

Desta forma, o conceito de cultura ajuda, efetivamente, a explicar todos esses fenômenos e os “normaliza”. Na proporção que se entende a dinâmica da cultura de uma organização, aprofunda-se o entendimento de certos comportamentos confusos, irritados ou ansiosos, desconhecidos ou irracionais. Isto é necessário para decifrar o que acontece e serve para identificar as questões que podem ser prioridade para a liderança. Em todas as organizações, e nelas estão incluídas as Instituições de Ensino, as culturas são criadas em parte por líderes, sendo uma das funções mais decisivas da liderança, a sua criação e gerenciamento. Desta maneira, liderança e cultura são conceitualmente entrelaçadas.

Ao se definir cultura, constata-se que ela se refere àqueles elementos de um grupo ou organização que são mais estáveis e menos maleáveis. Cultura é o resultado de um processo complexo de aprendizado de grupo que é influenciado pelo comportamento do líder. Schein ainda comenta:

Analistas de cultura têm uma grande variedade de maneiras de ver o conceito. A definição do autor coloca ênfase em suposições compartilhadas, suposições básicas tidas como certas e sustentadas pelos membros do grupo ou organização. Neste sentido, uma história de aprendizado compartilhado, desenvolve algum tipo de cultura. Contudo, nem todo o conjunto de pessoas desenvolve uma cultura; isto só acontece quando houver suficiente história compartilhada. (SCHEIN, 1992, p. 3-15).



Cultura e liderança são dois lados da mesma moeda, em que “líderes criam culturas antes de criar grupos e organizações”. Uma vez que existe cultura, eles determinam o critério para liderança e assim determinam quem será ou não o líder. Mas se a cultura não se torna funcional, é função única da liderança constatar os elementos funcionais e não funcionais da cultura existente e controlar as evoluções culturais e mudar de tal forma que o grupo possa sobreviver num ambiente em mudanças. Assim, o fundamento para os líderes é que se não se tornarem conscientes das culturas nas quais estão embutidos, elas os controlarão. O entendimento cultural é desejável para todos, mas é essencial para os líderes.

Em paralelo a Schein, Kotter, John & Heskett (1994) também afirmam que “o conceito de cultura foi criado para representar, em um sentido muito amplo e holístico, as qualidades de qualquer grupo humano específico que passem de uma geração para a seguinte”. A cultura é definida como uma totalidade de padrões de comportamento, artes, crenças, instituições e de todos os outros produtos do trabalho e do pensamento humanos característicos de uma comunidade ou população, transmitidos socialmente.

O atual momento é de fato muito crítico para as empresas, para as Instituições de Ensino, e conseqüentemente para a sociedade como um todo. As mudanças vêm acontecendo numa velocidade tal que é quase impossível acompanhá-las e absorvê-las, e isso pode destruir qualquer cultura, a qual precisa de “elos fortes como continuidade de liderança, concentração geográfica, tamanho do grupo, para ser igualmente forte e ágil”.

A visão compartilhada é fator importante numa cultura organizacional. Ela muda o relacionamento das pessoas com a empresa. Em lugar de sua empresa, ela se transforma em nossa empresa. Uma visão compartilhada é o primeiro passo para conseguir que pessoas que não confiam umas nas outras comecem a trabalhar em conjunto e criem uma identidade em comum. Na verdade, a noção compartilhada de propósito, visão e valores operacionais da organização estabelece o nível mais básico de compartilhamento.

Com uma visão compartilhada, as pessoas estão mais propensas a expor novas idéias, desistir de posições extremamente arraigadas e reconhecer dificuldades pessoais e organizacionais. Ela estimula o risco e a experimentação, a inovação e o empreendedorismo.

A visão compartilhada é um dos aspectos fundamentais na formação de cultura organizacional. O domínio pessoal é a pedra fundamental do desenvolvimento de visões compartilhadas. Isto significa não somente visão pessoal, mas compromisso com a verdade e a tensão criativa.

A cultura da qualidade numa Instituição de Ensino é um processo que caracteriza esta visão compartilhada de todos em direção à execução da sua missão. Todos precisam ter seu foco centrado na satisfação do cliente, na satisfação de todas as pessoas envolvidas.

A cultura da qualidade nas Instituições de Ensino é uma questão de atitude que, segundo Mezomo (1997, p. 183-188) determina os valores e idéias de uma pessoa em relação à instituição de ensino. Ela precisa reagir às situações e passar a refletir criticamente, antecipando os problemas e evitando-os em suas causas.

Problemas podem vir tanto da administração, quanto dos professores, dos alunos e de todas as outras partes envolvidas: família, comunidade e governo; porque todos têm seus conceitos e valores relativos à educação e ao seu processo.

Para formar a cultura da qualidade “não bastam boas intenções” e “boas políticas”. É necessário que tanto as intenções como as políticas sejam coerentes com o sentido da educação.

Para criar uma cultura da qualidade, cabe ao executivo superior, à administração, a função de mudar a cultura da organização para garantir e melhorar a performance da qualidade.

Mezomo (1997, p. 183-188) ressalta que a cultura da qualidade pode ser entendida como a totalidade do conhecimento coletivo dos valores relativos à qualidade com a qual a Instituição desenvolve sua capacidade para sobreviver. A criação de uma cultura da qualidade é pré-requisito para qualquer esforço de melhoria da qualidade; é, por isto mesmo, fundamental.

O tipo de cultura da qualidade desejada depende do ambiente organizacional, e deve levar em conta as características da empresa. Cabe aos administradores conhecer o ambiente e desenvolver o perfil de uma cultura da qualidade ideal de acordo com o tamanho da organização, da tecnologia e concorrência.

Em todos os setores da atividade humana, tanto na produção, quanto nos serviços, a qualidade total é uma premência e está aprofundando suas raízes. Com as Instituições de Ensino, que são prestadoras de serviços educacionais, não poderia ser diferente. Apesar das dificuldades e resistências encontradas por parte dos envolvidos, a sociedade espera, cada vez mais, por um serviço educacional de qualidade.

Existe um consenso entre os teóricos de que as práticas de ensino na atualidade passam por estas variáveis ( rumos da educação para o terceiro milênio, suas propostas e finalidades, procedimentos metodológicos, compromissos com a ação pedagógica de qualidade, habilidades e competências do professor).

A UNESCO (1998), Pourtois e Desmet (1999), Rios (2001), Anastasiou (1998), Alarcão (2001), Perrenoud (2000), Behrens (1999) Pedro Demo, Jacques Delors (2003) e outros autores apresentam os temas do Ensino com Pesquisa, o compromisso ético do docente com os alunos e a Instituição, as qualidades e/ou competências, a inovação e o empreendedorismo, as habilidades técnicas, estéticas, políticas e éticas, como os grandes eixos norteadores da filosofia didática atual.

### **3 - METODOLOGIA DE PESQUISA**

Para a realização desta pesquisa foram considerados o histórico da Instituição pesquisada, o período em que a pesquisa se realizou, a metodologia para a coleta de dados, a composição da amostra e demarcação do universo da pesquisa, questionário dos docentes e questionário dos discentes que avaliaram seus professores.

#### **3.1 Histórico da Instituição Pesquisada**

As raízes da Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL - encontram-se no ano de 1997, com a criação do Estatuto da Mantenedora, e dos Projetos Pedagógicos dos cursos. A instituição submeteu ao egrégio Conselho Nacional de Educação, o Regimento Geral da Instituição, aprovado pela Portaria Ministerial nº 508/99. A FACEL é uma Instituição de ensino, instalada em Curitiba – Centro. Funciona em dois turnos, manhã e noite e foi criada há quatro anos, iniciando suas atividades acadêmicas no dia 29 de julho de 1999.

Iniciou suas atividades com 230 alunos e, atualmente conta com cerca de 1250 acadêmicos e um corpo docente com 100 professores, para cumprir a missão de *Educar para transformar o futuro da sociedade* sem perder o objetivo de: desenvolver o ensino superior, em áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento sócio-econômico-político-cultural da comunidade. Patrocinar e contribuir na melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional dos egressos para uma melhor integração na sociedade. Produzir reelaboração conceitual e produção de conhecimento renovados.

Baseia-se numa educação integrada, onde têm particular importância as relações humanas, a busca da verdade, o ensino de qualidade e a visão cristã do mundo dentro de princípios éticos e num espírito de compartilhamento.

**Seus princípios:** Respeito à dignidade do cidadão e sua autonomia;

Responsabilidade social e ética profissional;

Formação humanística, cultural e técnico-científica.

**Seu negócio:** Ministras aulas para a formação de profissionais nas áreas:

Curso de Administração com ênfase em Comércio Exterior;

Curso de Administração com Sistemas de Informação;

Curso de Ciências Contábeis;

Curso de Pedagogia;

Curso de Letras Português/Espanhol;

Curso de Letras Português/Inglês;

Curso de Licenciatura e Bacharelado em Filosofia.

A FACEL foi credenciada pela Portaria Ministerial Nº 508/99 de 12 de março de 1999, com os seguintes cursos autorizados pelo CNE:

- **Pedagogia:** Portaria MEC 508/99, de 12/03/99;
- **Letras – Português/Espanhol:** Portaria MEC 792/99, de 28/05/99;
- **Administração com ênfase em Comércio Exterior:** Portaria MEC, 983/99, 28/06/99;
- **Filosofia – Bacharelado e Licenciatura:** Portaria MEC 984/99 de 28/06/99;
- **Administração com ênfase em Sistemas de Informação:** Portaria MEC 1377/01, de 04/07/01;
- **Letras – Português/Inglês:** Portaria MEC 1969/01, de 30/08/01;

- **Ciências Contábeis:** Portaria MEC 2696/01, de 121/12/01.

Hoje a FACEL conta com dois Campi, bem localizados geograficamente.

Quando olhamos para um passado de aproximadamente três anos e meio, refletimos sobre o nosso início. As dificuldades foram inúmeras diante das incertezas do mercado, da falta de recursos financeiros e de muitas outras. No entanto, quando nos deparamos com o presente, vemos um trabalho parcialmente realizado, pois ainda temos muito que fazer. Já Deus tem nos ajudado desde o princípio, pois muitas foram as conquistas, fruto de um trabalho árduo de um grupo constituído pelos membros do Conselho Deliberativo, Conselho de Administração e Conselho Fiscal da mantenedora, por Diretores, Coordenadores, professores, Funcionários e Alunos da FACEL. Por falar em alunos, quão grande é a nossa gratidão a todos aqueles que acreditaram nesta Instituição, dando-nos um voto de confiança. Reconhecemos que juntos estamos construindo uma Instituição séria, cuja prioridade sempre está na qualificação pessoal e profissional de seus alunos, professores e funcionários. Hoje, já podemos nos orgulhar daquilo que desenvolvemos e num futuro não muito distante poderemos mais ainda, por tudo que conquistamos juntos, no passado, criando um farol norteador para o futuro de nossa FACEL, cujo objetivo maior é contribuir para o crescimento de uma sociedade cada vez mais preparada para o mercado de trabalho e para uma vida mais justa (Nivaldo M. Gonçalves – REVISTA FACEL, v.1, nº1 – abril de 2003.)

Após a apresentação do histórico da Instituição pesquisada, além de definir o período em que a pesquisa se efetuou, foi necessário fazer uma reflexão sobre a metodologia usada, sobre os instrumentos de aferição, sua validade, pré-testes e aplicações em anos anteriores tratando-os na seqüência.

### **3.2 Período da Pesquisa**

A Metodologia para a Coleta de Dados, com suas diferentes etapas e fases, realizou-se durante o segundo semestre de 2002. O período em que a pesquisa se realizou foi durante o primeiro semestre de 2003. Quanto à pesquisa de auto-avaliação dos docentes e a pesquisa de avaliação dos discentes sobre seu corpo docente, foi durante o segundo bimestre de 2003, entre os meses de maio e junho.

### 3.3 Metodologia para Coleta de Dados

Para tornar possível, a coleta de dados, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos, que se desdobraram nas seguintes etapas, a saber:

**A primeira etapa** ocorreu através de algumas reuniões junto aos membros que compõem a Comissão de Avaliação Institucional, os quais foram indicados pela direção da Faculdade em conjunto com a Coordenadoria de Ensino e Pesquisa. Como principal sugestão recebida, criou-se uma idéia de caixa coletora na Portaria da Faculdade onde a comunidade institucional pôde depositar as reivindicações, sugestões, problemas e dificuldades vivenciados pelos diversos setores do sistema. Esta caixa coletora ficou à disposição durante todo o segundo semestre do ano letivo de 2002. Foram ainda ouvidas as reivindicações dos representantes das turmas de alunos, cujas reuniões (feitas pelos coordenadores de cada curso) ocorriam geralmente ao final de cada bimestre, após a realização das provas e fechamento das notas bimestrais. Conversas com o Diretório Acadêmico da Instituição, *e-mails* recebidos pelos coordenadores, através da página na Internet da instituição pesquisada, que vêm funcionando desde o início do ano de 2002, contribuíram para o levantamento de mais sugestões.

**Na segunda etapa** procedeu-se a compilação das sugestões e necessidades levantadas junto aos principais seguimentos da Instituição, ou seja: alunos, professores e funcionários, que originaram os questionários da avaliação, paralelamente comparados com os indicadores de desempenho dos cursos, conforme recomendação do PAIUB (Programa de avaliação institucional da Universidade brasileira) .



**Na terceira etapa** o pesquisador planejou as diferentes fases da pesquisa propriamente dita. Essa ação desdobrou-se em quatro fases distintas:

1. primeira fase: **da auto-avaliação** (aplicado pelo próprio pesquisador), aos professores, por ocasião das reuniões dos colegiados dos cursos que se sucedem bimestralmente, e com o apoio dos respectivos coordenadores dos cursos (apêndice 1);
2. segunda fase: **das sugestões** levantadas (feitas pelos coordenadores dos cursos) junto ao corpo docente e que também foram feitas por ocasião das reuniões dos colegiados;
3. terceira fase: **da elaboração das fichas de avaliação discente sobre seu corpo docente** feita pelo pesquisador (apêndice 2);
4. **Na quarta fase**, foi necessário verificar a validade e a viabilidade dos diferentes instrumentos de aferição. Houve mais uma seqüência de reuniões com grupos de professores para submeter os diversos instrumentos à análise crítica e ao aprimoramento.

### **3.3.1 Demarcação do Universo da Pesquisa**

A estrutura acadêmica da Instituição é constituída pelos setores de Ciências Sociais Aplicadas e da Educação, aos quais se encontram vinculados oito cursos de graduação atualmente oferecidos. O quadro de docentes atual é constituído por 96

professores, 04 coordenadores de cursos que são professores e 27 funcionários técnico-administrativos, que atendem um total de 1250 alunos. Foram pesquisados 335 (trezentos e trinta e cinco) alunos dos Cursos de Pedagogia; Letras (Português/Espanhol); Letras (Português/Inglês); Administração (Comércio Exterior); Filosofia; Administração (Sistema de Informação) e Ciências Contábeis.

O grau de representatividade da auto-avaliação dos docentes foi de 100% já que os 96 professores responderam o questionário bem como os 04 professores, coordenadores de curso.

335 alunos, ou seja, 26,8% do total de 1250, responderam o questionário da avaliação dos discentes sobre seu corpo docente. Os mesmos opinaram sobre todos os professores da instituição pesquisada. Das 335 respostas obtidas foram aproveitados 100 questionários, isto é, uma amostragem de aproximadamente 8% de todo o universo de 1250 alunos da instituição.

### **3.4 Estruturação dos Questionários**

Utilizaram-se, como instrumento de avaliação, dois questionários. Um sobre a auto-avaliação dos docentes e o outro a avaliação dos discentes sobre seu corpo docente. A base de referência para a construção dos dois questionários seguiu alguns modelos já utilizados em outras instituições de ensino superior particulares, principalmente da PUC-Pr e da Universidade Católica de Campinas. Contudo, o pesquisador fez as adequações necessárias para adaptar os questionários às variáveis fundamentadas na análise conceitual deste trabalho e ao próprio contexto da realidade da instituição pesquisada e seu corpo docente.

### **3.4.1 Questionário dos Docentes**

O primeiro questionário, relativo a auto-avaliação docente, foi estruturado a partir das seguintes variáveis, que circunscreveram um total de dezoito perguntas, que seriam valoradas pelos respectivos atributos (excelente, bom, regular, insuficiente) conforme apêndice I:

- a relação que o professor estabelece entre ensino e pesquisa;
- o compromisso do docente com seus alunos e a Instituição;
- os procedimentos metodológicos do docente;
- a avaliação das competências e/ou qualidades do docente;
- a avaliação das habilidades técnica, estética, ética e política.

### **3.4.2 Questionário dos Discentes**

O questionário dos discentes foi estruturado a partir das seguintes variáveis, que circunscreveram um total de vinte perguntas, que seriam valoradas pelos respectivos atributos (excelente, bom, regular, insuficiente) conforme apêndice II:

- a relação que o professor estabelece entre ensino e pesquisa;
- o compromisso do docente com seus alunos e a Instituição;
- os procedimentos metodológicos do docente;
- a avaliação das competências e/ou qualidades do docente;
- a avaliação das habilidades técnica, estética, ética e política.

## **4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **4.1 Perfil dos Docentes da Instituição Pesquisada**

Com relação aos professores que atuam na Instituição pesquisada, pode-se observar que em função de suas diversas procedências, os mesmos apresentam uma gama variada de experiências (alguns lecionaram também em instituições públicas, outros só em instituições privadas).

Esta heterogeneidade é um elemento que favorece a riqueza do corpo docente, por outro lado, exige com que sejam realizadas periodicamente avaliações de suas atividades, visando a qualidade dos cursos de graduação. A relação entre as exigências de formação acadêmica, e os níveis de remuneração acabam por criar desníveis de remuneração. Em linhas gerais, a necessidade de otimização financeira para viabilizar empreendimentos faz com que os princípios básicos da qualidade do ensino sejam sacrificados. De posse dessas ocorrências, a cada quinze dias, a direção geral, em conjunto com a coordenadoria de ensino e pesquisa, promove uma reunião com os coordenadores dos cursos, para resolução de problemas relativos aos cursos de graduação.

### **4.2 Análise dos Resultados**

A partir das respostas dos questionários I e II fez-se a seguir a análise dos resultados que está dividida em duas partes: avaliação discente e docente.

#### 4.2.1 Avaliação Docente

Conforme Quadro I, os docentes analisados apresentaram um alto índice de relação entre o ensino e a pesquisa na instituição analisada, conferindo a mesma uma aplicação do ensino nos cursos de graduação voltados para o mercado de trabalho, garantindo que eles propiciam oportunidades de pesquisa, exercícios. Simulações, autonomia intelectual e acompanhamento bibliográfico.

VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO DAS QUESTÕES DO FORMULÁRIO	E B R I			
		%	%	%	%
Avaliar a relação que o docente estabelece entre ensino e pesquisa	1 – Você propicia aos acadêmicos oportunidades de pesquisa...	70	30		
	2 – Efetiva exercícios práticos, pesquisas, debates, seminários ou discussões em sala de aula...	80	16	4	
	3 - Incentiva a autonomia intelectual dos seus alunos...	20	80		
	4 –Indica as fontes bibliográficas que fundamentam os trabalhos acadêmicos...	100			
Avaliar o compromisso que o professor tem com seus alunos e	5 – Se ele atende às expectativas dos alunos	48	52		
	6 – Atua como facilitador, mediador, orientador entre conhecimento e aluno...	40	46	14	
	7 – Constrói com os alunos uma postura ética quanto à prática da futura profissão...	60	40		
Avaliar os processos metodológicos do docente	8 – Executa o plano da matéria apresentado no início do ano aos alunos...	70	30		
	9 – Muda contextos quando necessário...	40	30	30	
	10 – Esclarece as dúvidas apresentadas pelos alunos...	50	36	14	

Avaliar as competências e/ou qualidades do professor	11 – Define as finalidades das suas aulas...	30	50	20	
	12 – Relaciona seus conhecimentos com a realidade e os fatos sociais...	70	20	10	
	13 – Possui o conjunto de habilidades necessárias para o exercício da boa docência: técnica, estética, ética e política...	62	30	8	
	14 – Revela a capacidade de lidar com conteúdos, conceitos, comportamentos, emoções e atitudes seus e dos alunos...	38	36	26	
Avaliar as habilidades técnicas, estéticas, éticas e políticas do docente.	15 –Solicita a participação dos alunos, perguntando e ouvindo opiniões...	66	34		
	16 – Estabelece limites aos alunos...	42	50	8	
	17 – Revela imparcialidade, justiça, liderança e humildade...	70	20	10	
	18 – Procura garantir direitos e deveres iguais a todos os alunos...	80	20		

Fonte: Organizado por Afonso Meier, 2003.

Quadro I: Auto-Avaliação dos Docentes, em Percentuais

**Legenda:**

E – Excelente

B – Bom

R – Regular

I – Insuficiente

No que diz respeito ao compromisso que o professor tem com os alunos da instituição há expressamente um atendimento as expectativas dos alunos, como mediadores e facilitadores do processo de ensino aprendizagem. Entretanto, existe uma minoria 14% que se apresentaram incapazes de serem mediadores com os alunos na relação ensino aprendizagem. Por outro lado, 18% dos professores entrevistados não se sentem parte da Instituição se considerarmos os valores agrupados (regular e insuficiente).

Os professores apresentam flexibilidade de adequação das metodologias para adequar conteúdos relativos ao desenvolvimento, e aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, bem como, pequena parcela (12%) não se sente preparada, em motivar os alunos para o desenvolvimento das suas atividades se considerarmos os valores agrupados (regular e insuficiente).

No que diz respeito às competências e qualidades do professor, 8% dos entrevistados considera que seria necessário o desenvolvimento de capacitações, pois se apresentam como não tendo as habilidades necessárias para o cumprimento dos objetos de ensino e aprendizagem. Outro dado interessante, é que 26% dos entrevistados se considera com dificuldades no tratamento com conteúdos, conceitos, comportamentos e emoções dos alunos em sala de aula, o que lhes proporciona insegurança no ensino que se reflete na aprendizagem.

Com relação às habilidades técnicas, estéticas e políticas 8% dos entrevistados se considera incapaz de estabelecer limites aos alunos, e 10% revela que não conseguem ser imparciais, líderes e humildes na relação com os alunos, mesmo considerando que todos os entrevistados tem a compreensão de que preservam os direitos dos alunos na relação ensino-aprendizagem.

Invariavelmente a auto-avaliação dos docentes, representa um marco na avaliação da instituição de ensino superior privado, o que lhe confere a necessidade de alguns direcionamentos que serão detalhados na conclusão como parte das diretrizes a serem implantadas pela administração da respectiva instituição.

De uma maneira geral existe um bom nível avaliação entre o ensino e a pesquisa, do compromisso do professor com a instituição e os alunos, dos processos metodológicos, das competências e qualidades do professor, além das habilidades, técnicas, estéticas, éticas e políticas dos professores entrevistados.

Ficou constatado que há necessidade da revisão da relação de alguns professores com a instituição, a capacitação dos professores, questões de caráter psicológico, decorrente certamente de problemas pessoais de cada um, além, das dificuldades relativas ao processo de produção de conhecimento e das orientações dos alunos nos respectivos cursos de graduação.

Estas não conformidades encontradas precisam ser trabalhadas em termos de plano de gestão estratégica das instituições, para que programas específicos sejam implantados, para otimizar o processo de ensino aprendizagem, garantindo que o que uma instituição produz é conhecimento científico com capacidade de intervenção.

A partir do Quadro II passou-se a descrever a avaliação dos discentes em relação aos docentes da instituição pesquisada.



## 4.2.2 Avaliação Discente

VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO DAS QUESTÕES DO FORMULÁRIO	E	B	R	I
		%	%	%	%
Avaliar a relação que o docente estabelece entre ensino e pesquisa	1 – Se o professor propicia aos acadêmicos oportunidades de pesquisa...	37,14	40	18.57	4.28
	2 – Se ele efetiva exercícios práticos, pesquisas, debates, seminários ou discussões em sala de aula...	2.14	47.14	22.85	8.57
	3 – Se ele incentiva a autonomia intelectual dos seus alunos...	24.28	38.57	25.71	11.42
	4 – Se ele indica as fontes bibliográficas que fundamentam os trabalhos acadêmicos...	44.28	27,14	21.42	8.57
Avaliar o compromisso que o professor tem com seus alunos e a Instituição	5 – Se ele atende às expectativas dos alunos	35,71	47,14	24,28	7,14
	6 – Se ele atua como facilitador, mediador, orientador entre conhecimento e aluno...	21,42	31.42	14.28	5.71
	7 – Se ele tem orgulho e satisfação em ser professor na Instituição...	42.85	37.14	14.28	5.71
	8 – Se ele constrói com os alunos uma postura ética quanto à prática da futura profissão...	41.42	42.85	11.42	2.85
Avaliar os processos metodológicos do	9 – Se ele executa o plano da matéria apresentado no início do ano aos alunos...	42.85	42.85	12.85	1.42
	10 – Se ele muda contextos quando necessário...	31.42	32.85	24.28	11.42

	11 – Se ele tem empenho em motivar seus alunos à participação das atividades...	41.42	40	7.14	11.42
	12 – Se ele esclarece as dúvidas apresentadas pelos alunos...	37.14	44.28	14.28	4.28
Avaliar as competências e/ou qualidades do professor	13 – Se ele define as finalidades das suas aulas...	34.28	15.71	7.14	14.28
	14 – Se ele relaciona seus conhecimentos com a realidade e os fatos sociais...	34.28	40	14.28	11.42
	15 – Se ele possui o conjunto de habilidades necessárias para o exercício da boa docência: técnica, estética, ética e política...	35.71	42.85	11.42	10
	16 – Se revela a capacidade de lidar com conteúdos, conceitos, comportamentos, emoções e atitudes seus e dos alunos...	30	41.42	22.85	5.71
Avaliar as habilidades técnicas, estéticas, éticas e políticas do docente.	17 – Se o professor solicita a participação dos alunos, perguntando e ouvindo opiniões...	32.85	41.42	14.28	5.71
	18 – Se ele estabelece limites aos alunos...	37.14	41.42	11.42	10
	19 – Se ele revela imparcialidade, justiça, liderança e humildade...	38.57	41.42	14.28	5.71
	20 – Se ele procura garantir direitos e deveres iguais a todos os alunos...	3.14	45.71	15.71	17.14

Fonte: Organizado por Afonso Meier, 2003.

Quadro II: Auto-Avaliação dos Docentes pelos Discentes, em Percentuais

**Legenda:**

E – Excelente

B – Bom

R – Regular

I – Insuficiente

A avaliação dos alunos acabou sendo contundente em função da distribuição de frequência atribuída para o conjunto das questões colocadas, o que caracteriza que não houve efetivamente uma correspondência entre a avaliação dos alunos pelos professores e vice-versa.

Considerando as avaliações verificadas, o plano de avaliação discente, precisará ser avaliado cuidadosamente pela instituição pois denota, um conjunto de ocorrências que precisarão se implicar com os docentes, e os resultados de suas avaliações.

Os resultados apresentados pelos alunos vão além da compreensão atribuída pelos professores as suas atividades, na relação com os alunos e com a instituição. Entretanto, nos deteremos nos aspectos analisados e nos possíveis desdobramentos decorrentes dos mesmos.

No que se refere à relação que o docente estabelece com a pesquisa, temos os seguintes resultados, sempre considerando os dados agrupados: 32.85% dos alunos entrevistados demarcaram que os professores não propiciam aos acadêmicos oportunidades de pesquisa; 31.42% apontam as condições irregulares e insuficientes de atividades; 37,13% não se consideram com autonomia para o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula; 29,99% consideram que as referências bibliográficas recomendadas não possibilitam uma relação eficiente entre o ensino, a aprendizagem e as atividades práticas;

Quando os alunos foram questionados acerca da relação do professor com os mesmos e a instituição, as respostas foram as seguintes: 31.32% dos alunos consideram que os professores não atendem as suas expectativas; 46.13% considera que os professores não constituem em mediadores no processo de ensino-aprendizagem; 19,99% dos alunos reconhecem que alguns professores não estão satisfeitos com a instituição onde lecionam; e, 14.27% consideram que os professores não possibilitam o crescimento de uma postura ética quanto à prática da futura profissão.

Com relação aos procedimentos metodológicos adotados pelos professores os alunos fizeram as seguintes avaliações: 14.27% considera que o plano de ensino apresentado pelos professores é insuficiente para cumprir os objetivos da aprendizagem; 35.70% caracteriza que as metodologias utilizadas não possibilita uma mudança em termos de contextos, em face da dificuldade dos procedimentos adotados serem sempre dirigidos para determinados objetos de aprendizagem; 18,56% considera que os professores não os motivam em sala de aula; e, 18.56% dos alunos entrevistados considera que os professores não esclarecem as suas dúvidas.

#### **4.3 Implicações Institucionais da Avaliação Docente/Discente**

A partir dos resultados encontrados podemos verificar as seguintes implicações decorrentes da avaliação docente/discente para a estrutura da instituição de ensino superior em análise. Todas as implicações listadas a seguir poderão se constituir num plano de gestão:

#### 4.3.1 Implicações relativas ao Corpo Docente:

- reavaliação das atividades de ensino e sua relação com a pesquisa desenvolvida em sala de aula, considerando que 4% dos docentes avaliaram regularmente esta ocorrência. Esta constatação demarca a necessidade de que se estabeleçam as implicações entre os processos de investigação e de intervenção, com as etapas da relação ensino-aprendizagem;
- capacitar os professores em procedimentos de produção de conhecimento científico, para que os mesmos se tornem mediadores dos processos de ensino aprendizagem, haja visto que 14% dos alunos identificou essa não-conformidade como uma ocorrência a ser revista;
- identificar através de pesquisa ou de avaliação psicológica as demandas e necessidade dos professores, na sua relação com a instituição, e com os alunos, já que 18% não se sentem confortáveis no relacionamento com alunos e a instituição;
- capacitar os professores para que saibam analisar as variáveis que implicam em fenômenos, já que 30% dos mesmos apresentam problemas de mudanças de contextos relativos aos objetos de investigação;
- garantir para os professores condições técnicas emocionais para que possam motivar seus alunos no desenvolvimento das atividades sugeridas, pois, 12% dos professores entrevistados apresentam essas condições em sala de aula;

- identificar porque os professores não conseguem responder as perguntas e necessidades dos alunos, ao utilizarem metodologias recomendadas e consagradas de intervenção;
- analisar planos de ensino para verificar se os objetivos de cada disciplina implicam com a relação ensino, pesquisa, e atividades práticas dos alunos no campo profissional;
- capacitar os professores em processo de produção de conhecimento para que saibam estabelecer relações entre a investigação e a intervenção, ou entre a teoria e prática, pois, 10% dos professores entrevistados elegeram essa não-conformidade; e, 26% se consideram com problemas em trabalhar com conceitos;
- desenvolver junto aos professores estratégias de relacionamentos em sala de aula, já que 8% não conseguem estabelecer limites para os alunos, e, 10% tornam intransigentes, pois não admitem que os alunos tenham autonomia no desenvolvimento de suas atividades;

#### **4.3.2 Implicações relativas ao Corpo Docente**

- desenvolver condições para que pesquisas sejam desenvolvidas, através da captação de recursos de agentes de financiamento e de fomento;
- desenvolver novas dinâmicas de avaliação de aprendizagem, a partir da refundamentação da metodologia de ensino;

- garantir sistemas de busca para atualização permanente da revisão bibliográfica, bem como, a compra permanente de títulos que reflitam a compreensão corrente dos objetos de investigação nas respectivas disciplinas;
- verificar o grau de satisfação dos alunos através de sistemas de avaliação de desempenho com base em variáveis passíveis de mensuração;

Pode-se verificar que existe uma lacuna a ser vencida tanto do corpo docente, quanto do corpo discente referente aos processos de ensino, aprendizagem e sua aplicação no mercado de trabalho.

Para que se possa integrar todas as implicações listadas anteriormente é necessária, uma nova postura epistemológica de produção de conhecimento, que antes de estruturar os conteúdos, refundamente o status corrente do pensamento a ser trabalhado em cada disciplina. Pois, só assim será possível se estabelecer diferenciais de competitividade no âmbito do ensino superior.

## 5 - CONCLUSÕES

A partir dos resultados encontrados chegou-se às seguintes conclusões:

- não basta implantar um sistema de avaliação de desempenho para garantir a qualidade do ensino superior;
- ainda persistem problemas de fundamentação epistemológica na fundamentação das metodologias de ensino e de aprendizagem, que se refletem em não-conformidades na relação professor-aluno em sala de aula;
- a sustentação das disciplinas acadêmicas por não serem avaliadas em termos epistemológicos, acaba por ser ministrada, sem uma preocupação com a aplicação no mercado de trabalho;
- as instituições de ensino superior ainda não se deram conta de como transformar conhecimento em negócio, ao reduzir todas as possibilidades de ganhos financeiros ao campo exclusivo da docência. Isso implica que a racionalidade dominante do modo de administrar uma instituição de ensino superior está centrada num modelo de produção do século XV (racionalismo cartesiano);
- as instituições de ensino superior ainda não se deram contas que precisam passar por reformulações para poder evitar todos os problemas levantados pelos alunos, quanto pelos docentes, ou seja, é preciso mudar de horizonte de racionalidade educacional;



- as instituições de ensino superior ainda não são administradas como um fenômeno educacional, que implicaria uma dinâmica administrativa de gestão empresarial. Ao contrário administrada suas unidades organizacionais como fatos isolados num contexto de gerenciamento dos processos educacionais.
- as instituições de ensino superior ainda não fizeram o grande salto de inovação tecnológica que é transformar todas as unidades de produção de conhecimento em negócio. Dessa forma, todas as possibilidades político-pedagógicas de investigação e de intervenção estariam orientadas para atender as demandas da sociedade e do mercado;
- o processo pedagógico de avaliação via sistema de controle social (provas), não mais se identifica com uma sociedade e um mercado que estão a exigir intervenções com controle de resultados, a partir da transformação do conhecimento em negócio e riqueza;
- enquanto os envolvidos na educação do ensino superior, gestores e corpo docente, não se derem conta, que não é mudando metodologias de ensino, de aprendizagem, ou recriando modelos lógicos para resolução de problemas objetivos, que se estará dando contas do projeto e desejo de cada aluno, ou professor, na mesma medida em que se estará retornando para a sociedade, o resultado efetivo do conhecimento científico;
- enquanto a universidade não se der conta que não é um instrumento de controle social, não se consegue avançar sobremaneira na resolução dos problemas a que a elas são colocadas a partir das demandas provindas da sociedade organizada;

- o processo de desenvolvimento institucional de uma universidade não reduz ao plano de ensino, nem ao processo político pedagógico, que antes de tudo deve ser, científico, pedagógico e num segundo momento político. Dessa inversão resultam muitos problemas relativos ao desempenho dos alunos e docentes;
- para todas as implicações verificadas se constituam em melhoria contínua é necessário que elas façam parte de um programa de ação que envolva toda a estrutura organizacional da instituição e não somente os cursos analisados, pois de outra forma, qualquer ação desenvolvida não encontrará amparo em termos de controle de resultados.

Dessa forma constatou-se ser possível se estabelecer um processo de melhoria contínua numa instituição de ensino superior, utilizando habilidades, competências, processos metodológicos, relação com o ensino, e a pesquisa.

## **5.1 Recomendações**

A partir das conclusões apresentadas serão recomendados temas 'para trabalhos futuros:

- avaliar a fundamentação epistemológica de todas as disciplinas que formalizam os currículos dos cursos de graduação nas universidades, a partir das exigências do Ministério da Educação e Cultura;

- fundamentar os processos de avaliação de desempenho tanto dos alunos, quanto dos professores numa perspectiva científica, para que seja possível o controle dos resultados;
- iniciar nas instituições de ensino superior privado um processo de melhoria do ensino a partir da implantação de um processo de garantia da qualidade do que se ensina, para que se tenha o controle dos resultados e a aplicação do que foi aprendido, poderá ser aplicado para resolver problemas e demandas objetivas.

## 6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel et al. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

ALBRECHT, K. e BRADFORD, L. **Serviços com Qualidade: a vantagem competitiva**. São Paulo: Makron Books, 1999.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalho na graduação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1997, 152p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUDA, J.R.C. **Políticas & indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

BALZAN, Newton C. e PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. **Ciência e Cultura**. 40 (2): p. 27-31, 1998.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia escolar**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica na formação universitária. **Revista da PUC-Pr: Linha de Pesquisa: Teoria e prática pedagógica na Educação Superior**, p. 27-41, Curitiba: maio de 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas: Papirus, 1994.

BOWDITCH, J.L. & BUONO, A.F. **Elementos de comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRANDÃO, Hugo Pena & GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho. **Revista de Administração de Empresas** – R.A.E - jan./mar. EAESP/FGV, São Paulo, v. 41 jan./mar., p. 8-15, 2001.

BRITO, M. R. F. **Adaptação e validação de uma escala de atitudes em relação à Matemática. Zetetiké**, 6(9), 109-162, 1998.

BRYMAN, Alan. **Research Methods and Organization Studies**. London: Unwyn Hyman, 1989.

BUENO, Jayme Ferreira e KUSTER, Ana Maria de Barros. A produção do texto universitário: teoria e prática pedagógica a partir da coesão e da coerência textual. **Revista da PUC-Pr: Linha de Pesquisa: Teoria e prática pedagógica na Educação Superior**, p. 17-25, Curitiba, maio de 1999.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof.. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1988.

CELISNKI, Leszek. **Treinamento gerencial básico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CHAUÍ, Marilena. Vocação científica e voca o política da universidade. **Educa o Brasileira**, CRUB, volume 15, n 30, janeiro/julho, 1993.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHURCHILL, G. **Marketing research: methodological foundations**. 3. ed., New York: The Dryden Press, 1998

COSTA, Rosane Marques Crespo (org.) et al. **Implanta o da qualidade total na educa o**. Funda o Christiano Ottoni, UFMG, Minas Gerais: Editora Littera Maciel Ltda. 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 11. ed., Campinas, SP: Papirus, 1989.

CURY, Carlos R.J. **Educa o e contradi o: elementos metodológicos para uma teoria - crítica do fen meno educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. **Pesquisa e produção do conhecimento**. S. Paulo: Biblioteca Tempo Universitário, 1994.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. Crise dos paradigmas da educação superior. **Educação Brasileira**, CRUB, vol. 16, n. 32, jan./jul. 1994.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

DEMING, W. Edwards. **The new economics: for industry, government, education**. Massachussets: MIT - Center for advanced Engineering Study. 1990.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. Crise dos paradigmas da educação superior. **Educação Brasileira**, CRUB, vol. 16, n. 32, jan./jul. 1994.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e produção do conhecimento**. São Paulo: Biblioteca Tempo Universitário, 1994.

DIBELLA. Anthony J. & NEVIS, Edwin C. **Como as organizações aprendem**. trad. Claudiney Fullmann. São Paulo: Educator-Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios.** In.: VII ENDIPE - Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Vol. II. Anais, Conferências, Simpósios, Mesas Redondas. Florianópolis, 1996.

GAL, I.; GINSBURG, L. & SCHAU, C. Monitoring Attitudes and Beliefs in Statistics Education. In.: Gal, I. e Garfield, J. B. (Edit.) **The Assesment Challenge in Statistics Education.** International Statistical Institute. Amsterdam: IOS Press, 1997.

GARCIA, Walter Esteves. **Educação: visão teórica e prática pedagógica.** São Paulo: Mc Graw-Hill, 1985.

GENTILE, Pablo, et. al. **Pedagogia da exclusão.** Crítica ao neoliberalismo em educação. 5. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GIANESI, N. Irineu, et. al. **Administração estratégica de serviços: para a satisfação do cliente.** São Paulo: Editora Atlas, 1994.

GODOY, Arilda. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Estado da arte. **Didática.** UNESP, vol. 30: 09-26, 1995.

GRASEL, Dirceu. Qualidade e melhoria do ensino superior brasileiro. **Revista da ANDES: Universidade e Sociedade.** Brasília, DF, ano X, N. 22, p. 84-89, nov./2000.

GRILLO, A. N. **Desenvolvimento de pessoal nas universidades: em busca da qualidade do ensino superior.** Florianópolis: Insular, 1996.

GUILLON, Antônio Bias Bueno & MIRSHAWKA, Victor. **Reeducação, qualidade, produtividade e criatividade: caminho para a escola excelente do século XXI.** São Paulo: Makron Books, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

INSTITUTO Euvaldo Lodi. **Empreendedorismo: ciência, técnica e arte.** 2. ed. Brasília: CNI. IEL Nacional, 2001

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da Universidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - UNESP, 1990.

KOTTER, John P. & HESKETT, James. **A cultura corporativa e o desempenho empresarial**. São Paulo: Makron Books, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos.. **Exigências educacionais contemporâneas e meios de comunicação**. 9º Encontro Nacional de Vídeo e Educação. São Paulo: SENAC, 1996.

LUCKES. **Práticas docentes e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

LUCKESI, Cipriano. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1988.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIS, Domenico De, et.al. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: Editora: Senac, 1999.

MATTAR, João. **Filosofia e administração**. São Paulo: Makron Books, 1997.

MEZOMO, João Catarin. **Educação e qualidade total: a escola volta às aulas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIRSHAWKA, Victor. **Implantação da qualidade e produtividade pelo método do Dr. Deming**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1990.

MOLLER, Claus. **O lado humano da qualidade: maximizando a qualidade de produtos e serviços através do desenvolvimento das pessoas**. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1992.

MORAN, José Manuel, et. al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PETRAGLIA, Izabel Cristina . (org.) et al. **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. Trad. Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

RAMOS, Cosete. **Sala de aula de qualidade total**. Rio de Janeiro: Quality Mark, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANT' ANNA, Ilza Martins; MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática: aprender a ensinar**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. São Paulo: **Revista do Ande**. (9): 27-28, 1995.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational Culture and Leadership**. 2ª ed. São Francisco: Jossey-Bass, p. 3-15, 1992.

SILVEIRA NETO, Heitor Amílcar da (org.).**Declaração mundial sobre educação superior**. Trad. Amós Nascimento. Piracicaba, SP: Unimep, 1998.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1978.

TAVARES, José, et.al. **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TEBOUL, J. **A era dos serviços**. São Paulo: Qualitymark, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI**: visão e ação. Trad. Amós Nascimento. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni. **Implantação da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: Editora Littera Maciel, 1995.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIEIRA, Flávia. **Supervisão**: uma prática reflexiva de formação de professores. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A Comunicação Didática nos Cursos Superiores de Ensino Regular. **Revista da PUC-Pr**: Linha de Pesquisa: Teoria e prática pedagógica na Educação Superior, p. 5-15, Curitiba, maio, 1999.

WERTHEIN, Jorge. Educação: o desafio da qualidade. **Revista Educação**, 2001.

## APÊNDICE 01- AUTO-AVALIAÇÃO DOS DOCENTES

Procurando levantar junto aos professores a satisfação referente ao seu trabalho, solicitamos que você preencha os dados abaixo e assinale o grau que melhor represente sua qualidade e sua competência.

Nome dos Cursos: _____ Períodos : _____					
Turmas : _____					
Data ____/____/____					
		<b>Excelente</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Insuficiente</b>
VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO DAS QUESTÕES DO FORMULÁRIO	CONCEITO			
		%	%	%	%
Avaliar a relação que o docente estabelece entre ensino e pesquisa	1 – Você propicia aos acadêmicos oportunidades de pesquisa...				
	2 – Efetiva exercícios práticos, pesquisas, debates, seminários ou discussões em sala de aula...				
	3 - Incentiva a autonomia intelectual dos seus alunos...				
	4 –Indica as fontes bibliográficas que fundamentam os trabalhos acadêmicos...				
Avaliar o compromisso que o professor tem com seus alunos e a Instituição	5 – Se ele atende às expectativas dos alunos				
	6 – Atua como facilitador, mediador, orientador entre conhecimento e aluno...				
	7 – Constrói com os alunos uma postura ética quanto à prática da futura profissão...				

Avaliar os processos metodológicos do docente	8 – Executa o plano da matéria apresentado no início do ano aos alunos...				
	9 – Muda contextos quando necessário...				
	10 – Esclarece as dúvidas apresentadas pelos alunos...				
Avaliar as competências e/ou qualidades do professor	11 – Define as finalidades das suas aulas...				
	12 – Relaciona seus conhecimentos com a realidade e os fatos sociais...				
	13 – Possui o conjunto de habilidades necessárias para o exercício da boa docência: técnica, estética, ética e política...				
	14 – Revela a capacidade de lidar com conteúdos, conceitos, comportamentos, emoções e atitudes seus e dos alunos...				
Avaliar as habilidades técnicas, estéticas, éticas e políticas do docente.	15 – Solicita a participação dos alunos, perguntando e ouvindo opiniões...				
	16 – Estabelece limites aos alunos...				
	17 – Revela imparcialidade, justiça, liderança e humildade...				
	18 – Procura garantir direitos e deveres iguais a todos os alunos...				

## APÊNDICE 02 - AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO

### (avaliação dos docentes pelos discentes)

Procurando levantar junto aos acadêmicos a satisfação referente à ação docente dos professores do seu curso, solicitamos que você preencha os dados abaixo e assinale o grau que melhor represente a qualidade e a competência de cada professor.

Nome do Curso: _____	Período : _____
Disciplina: _____	Nome do Professor: _____
Turma : _____	Data ____/____/____

		Excelente	Bom	Regular	Insuficient
VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO DAS QUESTÕES DO FORMULÁRIO	CONCEITO			
		%	%	%	%
Avaliar a relação que o docente estabelece entre ensino e pesquisa	1 – Se o professor propicia aos acadêmicos oportunidades de pesquisa...				
	2 – Se ele efetiva exercícios práticos, pesquisas, debates, seminários ou discussões em sala de aula...				
	3 – Se ele incentiva a autonomia intelectual dos seus alunos...				
	4 – Se ele indica as fontes bibliográficas que fundamentam os trabalhos acadêmicos...				

Avaliar o compromisso que o professor tem com seus alunos e a Instituição	5 – Se ele atende às expectativas dos alunos				
	6 – Se ele atua como facilitador, mediador, orientador entre conhecimento e aluno...				
	7 – Se ele tem orgulho e satisfação em ser professor na Instituição...				
	8 – Se ele constrói com os alunos uma postura ética quanto à prática da futura profissão...				
Avaliar os processos metodológicos do docente	9 – Se ele executa o plano da matéria apresentado no início do ano aos alunos...				
	10 – Se ele muda contextos quando necessário...				
	11 – Se ele tem empenho em motivar seus alunos à participação das atividades...				
	12 – Se ele esclarece as dúvidas apresentadas pelos alunos...				
Avaliar as competências e/ou qualidades do professor	13 – Se ele define as finalidades das suas aulas...				
	14 – Se ele relaciona seus conhecimentos com a realidade e os fatos sociais...				
	15 – Se ele possui o conjunto de habilidades necessárias para o exercício da boa docência: técnica, estética, ética e política...				
	16 – Se revela a capacidade de lidar com conteúdos, conceitos, comportamentos, emoções e atitudes seus e dos alunos...				

Avaliar as habilidades técnicas, estéticas, éticas e políticas do docente.	17 – Se o professor solicita a participação dos alunos, perguntando e ouvindo opiniões...				
	18 – Se ele estabelece limites aos alunos...				
	19 – Se ele revela imparcialidade, justiça, liderança e humildade...				
	20 – Se ele procura garantir direitos e deveres iguais a todos os alunos...				