

JOLMAR LUIS HAWERROTH

ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS COMO ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO DOCENTE: O CASO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ
DE SANTA CATARINA

FLORIANÓPOLIS
2005

JOLMAR LUIS HAWERROTH

ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS COMO ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO DOCENTE: O CASO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ
DE SANTA CATARINA

Tese apresentada para qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Engenharia de Produção
Prof. Orientador: Rogério Cid Bastos, Dr.

FLORIANÓPOLIS
2005

JOLMAR LUIS HAWERROTH

ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS COMO ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO DOCENTE: O CASO DA FACULDADE ESTÁCIO
DE SÁ DE SANTA CATARINA

Esta tese foi julgada e qualificada para a obtenção do grau de Doutor Engenharia de
Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade
Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 16 de setembro de 2005.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

Prof. Rogério Cid Bastos, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Prof. Álvaro Guillermo Rojas Lezana, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Hélio Roberto Hékis, Dr.
Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina

Prof. Jovane Medina Azevedo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Nério Amboni, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Rubens Araújo de Oliveira, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

A minha esposa Márcia, as minhas filhas Gabriela e Carolina, que me apoiaram positivamente com amor e carinho em todas as etapas deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

O trabalho como gestor de uma instituição de ensino superior e os constantes desafios enfrentados na administração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionadas aos cursos de graduação da Estácio em Santa Catarina, levou-me a questionar a melhor forma de avaliar o desempenho dos docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente por estes serem os grandes responsáveis pelo fracasso ou sucesso dos projetos de Educação Superior.

Entretanto, ao alcançar os objetivos delineados no projeto olho para trás e vejo que o caminho não foi trilhado solitariamente, e que muitos seres generosos e solidários ajudaram-me a materializar um sonho que outrora parecia escorregadio e inalcançável. Por isto, preciso expressar minha gratidão àqueles que me estimularam a prosseguir na luta até o fim.

A Deus, presença constante em minha vida!

Aos meus pais Cyrino Hawerth (*in memoriam*) e Arlinda Nienkotter Hawerth por mostrarem a importância da verdade, do amor e do trabalho na vida de um homem.

Aos meus irmãos Rosângela, Edna, Quirino, Jolnei, Fábio e Patrícia, que com a sua convivência ajudaram a forjar os princípios que regem a minha vida.

Ao professor Rogério Cid Bastos que me ofereceu orientação segura e impôs desafios que me fizeram superar os horizontes inicialmente planejados.

Aos professores Álvaro Guillermo Rojas Lezana, Hélio Roberto Hékis, Jovane Medina Azevedo, Nério Amboni e Rubens Araújo de Oliveira, pelas preciosas sugestões feitas na defesa da qualificação e por terem aceitado estar na banca de defesa da tese;

Aos amigos Marcus Tomasi, Regina Zandomênicó, Juarez Jonas Thives Junior, Patrícia Vendramini, Maria Elisa Silveira de Caro, Renata Zimmer, Ana Pickius, Ivete Maria Blatt, Luis Carlos Schlichting, Narcisa Amboni, Ary Oliveira Filho, Fernando Jacó Anderle e

Sabrina Silveira de Souza Jorge, por participarem ativamente da avaliação de desempenho proposta e contribuírem significativamente para os resultados alcançados pela pesquisa em pauta.

Aos amigos Adélcio Machado dos Santos, Álvaro Barros da Silveira, Osvaldir Ramos e Ricardo José Araújo de Oliveira pelos constantes incentivos para o cumprimento de mais esta etapa em minha formação acadêmica e profissional.

Ao amigo Marcelo Schlosser pelo pronto atendimento nas sempre urgentes solicitações de suporte computacional.

Ao amigo César do Canto por abrilhantar o trabalho com a sua reconhecida arte digital.

Ao amigo Felipe pelo suporte incansável na tabulação dos dados e formatação dos resultados do modelo de avaliação proposto.

Enfim, a todos aqueles que de uma forma ou outra contribuíram para a concretização desta importante etapa da minha vida.

O importante em educação não é apenas formar um mercado de trabalho, mas formar uma nação, com gente capaz de pensar.

José Arthur Gianotti

RESUMO

A avaliação assume a partir da década de 90 um papel de destaque no contexto das Instituições de Ensino Superior, tanto por proporcionar mais informações para gestão e qualificação dos serviços educacionais prestados à sociedade brasileira, quanto para embasamento das políticas governamentais que regem a sua expansão. Assim, o presente trabalho tem por objetivo geral apresentar um modelo de avaliação de desempenho docente, a partir das estratégias acadêmicas constantes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. Num segundo momento, a pesquisa faz uma análise da evolução histórica do ensino superior no Brasil, com o objetivo de evidenciar o ambiente competitivo que bem caracteriza o mercado da educação neste nível de ensino. Neste contexto, procura-se evidenciar a importância de novos instrumentos de gestão para o sucesso das instituições de ensino superior, principalmente para uma eficaz administração do corpo docente nas estratégias delineadas para consecução dos objetivos organizacionais. Assim sendo, a pesquisa evidencia os principais modelos de avaliação no contexto da educação superior, a importância da avaliação de desempenho e das estratégias para consecução dos objetivos e alcance dos resultados planejados pela organização, com vistas à proposição de um modelo de avaliação com base no desempenho docente nas estratégias acadêmicas em Instituições de Ensino Superior. A pesquisa em pauta é do tipo exploratória, descritiva e avaliativa. O método utilizado é o histórico interpretativo e o modo de investigação o estudo de caso. Os dados foram coletados através de entrevistas do tipo não-estruturadas, análise documental, observação e questionários. O tratamento dos dados se dá de forma qualitativa e quantitativa. O modelo de avaliação com base no desempenho docente nas estratégias acadêmicas é validado no Curso de Administração e Ênfases da Faculdade Estácio de Sá de SC, sendo importante frisar que permite analisar com detalhes a atuação de cada professor no alcance dos objetivos traçados pela Instituição, isto dentro dos parâmetros de gestão estabelecidos pelos administradores acadêmicos. Assim sendo, evidencia tanto os pontos vulneráveis que merecem maior atenção dos gestores acadêmicos, quanto àqueles que estão no caminho certo e precisam tão somente ser mantidos e aperfeiçoados. Portanto, o modelo proposto configura-se como uma nova e importante ferramenta de gestão para instituições de ensino superior, pois permite ao administrador maximizar a eficácia das organizações neste nível de ensino.

Palavras-Chave: Avaliação de desempenho. Estratégia. Instituição de ensino superior.

ABSTRACT

In the 90s, assessments started having a prominent role within higher education institutions, as much for providing more information for management and qualification of the educational services given to the Brazilian society as for support of the governmental policies that conduct its expansion. Given that, the present work has as a general objective to present a model of assessment of teaching performance of constant academic strategies in the pedagogical projects of the graduation courses of Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. The current research also analyses the historical evolution of higher education in Brazil aiming at finding evidences of the competitiveness among institutions of this kind. Within this context, this research tries to make clear the importance of new managerial tools for the success of higher education institutions, especially on what concerns the accomplishment of an efficient administration of their teaching staff regarding the strategies outlined for achieving the organizational objectives. Therefore, the research shows the main models of assessment applied in higher education institutions, the importance of teaching performance assessments and the strategies applied to achieve the objectives and the output planned by the institution, in order to propose an assessment model based on teaching performance of academic strategies in higher education institutions. The present research is of an exploratory, descriptive and evaluative type. The method used is the interpretative historical one and the means of investigation is a case study. The data have been collected through interviews of a non-structured type, documental analysis, observation and questionnaires and have been analyzed qualitatively and quantitatively. The assessment model based on teaching performance of academic strategies is validated in the Administration course and its specifications of Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. It is also important to emphasize that the proposed model allows the detailed analysis of every single teacher's performance on what concerns the accomplishment of the objectives determined by the institutions according to what has been established by the academic management. As a result, the model shows both vulnerable points which deserve further attention from the academic management, and those ones which are moving towards the right path and need only to be followed and improved. Therefore, the proposed model is shown as a new and important management tool for higher education institutions as it allows the administration of such institutions to maximize their effectiveness.

Key words : Performance Assessment. Strategy. Higher education institution.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Gráfico da evolução do número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no período entre 1998 e 2003.	31
Figura 2: Gráfico da Evolução dos cursos por categoria administrativa no período entre 1998 e 2003.	31
Figura 3: Gráfico da Evolução da Relação Candidatos/Vaga nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa no período entre 1998 e 2003.	32
Figura 4: Quadro comparativo dos modelos de avaliação.	36
Figura 5: A história do ensino superior no Brasil.	48
Figura 6: Número de matrículas por categoria administrativa – Brasil 1998-2003	70
Figura 7: Gráfico da Evolução das matrículas no período entre 1998 e 2003.	70
Figura 8: Quadro do número de matrículas por categoria administrativa.	71
Figura 9: Quadro do número de matrículas por categoria administrativa.	72
Figura 10: Quadro da Evolução da Relação de Candidatos/Vaga nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa – Brasil 1993 – 2003	72
Figura 11: Quadro da Projeção de Matrículas.	73
Figura 12: Gráfico de Projeção das matrículas no período entre 1998 e 2010.	73
Figura 13: Bases do SINAES	82
Figura 14: Avaliação do ensino superior no Brasil	88
Figura 15: As organizações enquanto Sistemas Abertos.	105
Figura 16: Metodologia proposta.	109
Figura 17: Estratégias deliberadas e emergentes.	110
Figura 18: Formação de estratégia como um processo racional formal.	116

Figura 19: Avaliação do desempenho estratégico como elemento de ligação.	117
Figura 20: Fase 01 – Identificação das Estratégias Acadêmicas.	119
Figura 21: Fase 02 – Identificação dos Indicadores de Desempenho.	121
Figura 22: Fase 03 – Medição do Desempenho Docente.	122
Figura 23: Fase 04 – Definição e Apresentação dos Resultados.	123
Figura 24: Fluxo completo do modelo de avaliação	124
Figura 25: Média das estratégias acadêmicas sem o estágio supervisionado.	161
Figura 26: Média das estratégias acadêmicas com o estágio supervisionado.	162
Figura 27: Exemplo de um bom desempenho docente nas estratégias acadêmicas frente aos parâmetros de gestão da Instituição.	164
Figura 28: Exemplo de um baixo desempenho docente nas estratégias acadêmicas frente aos parâmetros de gestão da Instituição.	164
Figura 29: Exemplo de bom desempenho docente nas estratégias acadêmicas.	165
Figura 30: Comparação entre a avaliação com base nas estratégias acadêmicas e a avaliação com base na avaliação discente.	166
Figura 31: Exemplo de baixo desempenho docente nas estratégias acadêmicas.	167

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEPRO – Associação Brasileira de Engenharia de Produção

ABRUEM – Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ACE – Avaliação das Condições de Ensino

ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação

ACO – Avaliação das Condições de Oferta

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AVALIES – Avaliação das Instituições de Educação Superior

CRUB – Clube de Reitores das Universidades Brasileiras

DEPROT – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

GED – Gratificação de Estímulo à Docência

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NDA – Núcleo de Desenvolvimento Acadêmico

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PTP – Programa de Treinamento Profissional

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEN – Unidade Estratégica de Negócios

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
LISTA DE ABREVIATURAS	11
1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA.....	22
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	27
1.3 OBJETIVOS	28
1.3.1 Geral.....	28
1.3.2 Específicos	29
1.4 RELEVÂNCIA E INEDITISMO	30
1.4.1 Relevância.....	30
1.4.2 Ineditismo	34
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO	37
1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
1.6.1 A natureza da pesquisa	39
1.6.2 Caracterização da pesquisa: tipo, método, perspectiva de análise e modo de investigação	40
1.6.3 População.....	43
1.6.4 Técnicas de coleta e tratamento dos dados	43
1.6.5 Limitações do estudo	45
2 A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	47
2.1 DO DESCOBRIMENTO ATÉ A VINDA DA FAMÍLIA REAL PARA O BRASIL ..	48

2.2 DA VINDA DA FAMÍLIA REAL PARA O BRASIL ATÉ A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA	51
2.3 DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA AO GOLPE MILITAR DE 1964	53
2.4 DO GOLPE MILITAR DE 1964 ATÉ A CONSTITUIÇÃO DE 1988	61
2.5 DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AOS DIAS ATUAIS.....	67
3 A CULTURA DA AVALIAÇÃO	75
3.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	75
3.2 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO GESTOR ACADÊMICO.....	83
3.3 MODELOS DE AVALIAÇÃO APLICADOS NO BRASIL	87
3.3.1 Programa de Avaliação da Universidade Brasileira (PAIUB)	90
3.3.2 Avaliação das Condições de Oferta (CO) e Avaliação das Condições de Ensino (ACE)	92
3.3.3 Exame Nacional de Cursos (ENC)	94
3.3.4 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	97
3.3.5 Avaliação Docente.....	99
4 AS ESTRATÉGIAS E AS ORGANIZAÇÕES	104
4.1 AMBIENTE EXTERNO DAS ORGANIZAÇÕES	104
4.2 AS ESTRATÉGIAS E A GESTÃO EMPRESARIAL	107
5 ESTRUTURAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO COM BASE NO DESEMPENHO DOCENTE.....	118
5.1 FASE DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	118
5.2 FASE DE IDENTIFICAÇÃO DOS INDICADORES DE DESEMPENHO	120
5.3 FASE DE MEDIÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE.....	121
5.4 FASE DE DEFINIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	122
5.5 FLUXO COMPLETO DO MODELO DE AVALIAÇÃO	124

6 APLICAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO PROPOSTO.....	126
6.1 IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DELINEADAS PARA O SUCESSO DO CURSO.....	127
6.1.1 Filosofia interdisciplinar	127
6.1.2 Iniciação científica e pesquisa.....	128
6.1.3 Estágio Supervisionado	129
6.1.4 Programa de treinamento profissional	130
6.1.5 Núcleo de desenvolvimento acadêmico	131
6.1.6 Extensão.....	132
6.1.7 Coordenação do curso de graduação	133
6.2 DEFINIÇÃO DOS INDICADORES ESSENCIAIS PARA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NAS ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS	137
6.2.1 Filosofia interdisciplinar	137
6.2.2 Iniciação científica e pesquisa.....	140
6.2.3 Estágio supervisionado	142
6.2.4 Programa de treinamento profissional	144
6.2.5 Extensão.....	146
6.2.6 Núcleo de desenvolvimento acadêmico	148
6.2.7 Coordenação do curso de graduação	150
6.3 PARAMETRIZAÇÃO DOS RESULTADOS	153
7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA APLICAÇÃO DO MODELO.....	159
8 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	169
8.1 CONCLUSÕES	169
8.2 RECOMENDAÇÕES	172
REFERÊNCIAS	174

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES DE CURSO, COORDENADORES ACADÊMICOS E RESPONSÁVEIS POR ÁREAS ...	184
ANEXO B - QUESTIONÁRIOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS E INFORMAÇÕES	187
ANEXO C - RESULTADO GERAL DA AVALIAÇÃO DISCENTE DO CORPO DOCENTE NO SEMESTRE 2004.01	194
ANEXO D - RESULTADO PARAMETRIZADO DA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DOCENTE COM BASE NO DESEMPENHO DOS PROFESSORES NAS ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS SEMESTRE 2004.02.....	200

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior privada registrou acentuada expansão no Brasil na década de 90, principalmente em função da política educacional instituída pelo Governo Fernando Henrique Cardoso no período compreendido entre 1995 e 2002. A histórica falta de planejamento e de recursos para oferecer ensino público gratuito e de qualidade bem caracterizaram as políticas públicas nas últimas décadas, acabando por criar assim uma demanda reprimida que precisava ser atendida para viabilizar os projetos de desenvolvimento nacional. Este contexto delineou o surgimento de um novo e pujante mercado que se mostrou extremamente atraente para a iniciativa privada, o que acarretou em investimentos maciços na abertura de novas instituições de ensino superior.

Para Pereira (2003), o mercado atual caracteriza-se pela contínua expansão das instituições de ensino superior e seus respectivos cursos, como também pela baixa procura constatada para a grande maioria dos cursos, com exceção para os mais tradicionais e elitistas, e pela elevada evasão discente verificada principalmente nas turmas de formandos. Com relação às instituições privadas que dependem das mensalidades para continuar no mercado, o autor frisa ainda a necessidade destas reverem suas estratégias de atuação e implementarem iniciativas que busquem a melhoria contínua dos serviços educacionais que prestam.

Passado o auge da expansão e atendida grande parte da demanda que possuía condições de arcar com o investimento necessário para alcançar o importante grau de cidadania e empregabilidade conferido pelo ensino superior, fica para grande parte das instituições privadas ou de origem mista (confessionais, comunitárias e outras) a certeza de um mercado altamente competitivo e completamente carente de recursos para financiar os milhares de brasileiros à margem social. É importante ressaltar a idéia secular de que o ensino

superior é uma das poucas formas de promover a distribuição de renda, principalmente em um país com milhares de excluídos ávidos pela oportunidade de burlar o destino social que lhes fora reservado.

Drucker (1997) observa o cenário de expansão ao afirmar que “é possível que o maior mercado potencial no momento seja o da educação, porque o ensino é a área na qual as novas tecnologias podem ter o maior impacto”. O contexto de rápido crescimento que bem delineava o mercado da educação superior acabou por levar as autoridades educacionais a estabelecer mecanismos para buscar uma qualidade mínima requerida para o sistema de ensino em análise, principalmente para estabelecer parâmetros mínimos de formação de mão-de-obra em tempos de globalização e economia do conhecimento. Nos países em desenvolvimento como o Brasil, os recursos humanos especializados são essenciais para o domínio das tecnologias impostas pela modernidade, bem como para alcançar a competitividade exigida pela globalização dos mercados.

Drucker (2001) afirma que surge um grupo dominante denominado trabalhadores do conhecimento e que estes logo representarão uma força tão grande quanto à dos operários. O autor observa ainda que:

os novos empregos exigem, na grande maioria, qualificações que o operário não possui e tem poucas condições de adquirir. Os novos empregos exigem uma boa quantidade de educação formal e a habilidade de adquirir e aplicar conhecimento teórico e analítico. Exigem que o trabalho seja abordado de modo diferente e com outra atitude. Acima de tudo, exigem que se tenha o hábito do aprendizado contínuo. Trabalhadores demitidos da indústria não podem, portanto, simplesmente passar ao trabalho de conhecimento ou de prestação de serviços da forma que os fazendeiros e empregados domésticos passaram para o setor industrial. (DRUCKER, 2001, p. 47).

Para garantir a formação delineada no parágrafo anterior, os governos dos países em desenvolvimento centraram foco nos processos de avaliação e regulação da educação superior. Além disto, tinham como objetivos complementares a distribuição e a utilização adequada dos recursos públicos, nortear a expansão de acordo com as demandas emanadas do mercado, uma orientação pública para os consumidores dos serviços educacionais e ainda

proporcionar as informações necessárias para embasar futuras decisões sobre o sistema. (SINAES¹, 2003; SINAES, 2004).

Com base no exposto, algumas iniciativas governamentais foram executadas a partir do início da década de 90, entre as principais pode-se citar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, em 1993; a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários, instrumentos instituídos a partir da Lei nº 9131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996. Para sistematizar, regulamentar e operacionalizar os instrumentos de avaliação citados, o MEC nomeou comissões de especialistas que se responsabilizaram pela gestão do processo nas diferentes áreas do conhecimento. (SINAES, 2003; SINAES, 2004).

Atualmente, além das condições de mercado e financiamento a que estão sujeitas, as instituições precisam atentar para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que se configura num instrumento de avaliação composto por três componentes principais: a avaliação das instituições de ensino superior, dos seus cursos de graduação e respectivos estudantes. Importa ressaltar que o SINAES avaliará todos os aspectos que circundam estes componentes: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações físicas e vários outros aspectos.

Neste contexto, além de atender aos padrões de qualidade mínimos estabelecidos pelos órgãos governamentais, as instituições de ensino superior precisam melhor gerenciar seus recursos para alcançar diferenciais que as distingam das demais neste cenário altamente competitivo. Rojo (2001), Aldrich (1979) e Hoecklin (1998) confirmam a idéia apresentada quando observam que as instituições de ensino superior estão sujeitas à dinâmica das

¹ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

variáveis de mercado, logo terão suas administrações sensivelmente afetadas pela perspectiva da competitividade.

Da mesma forma, Drucker (2001) afirma que finalmente, apesar de relutantes em reconhecerem a necessidade, as instituições de ensino superior irão precisar de administradores. O autor frisa ainda que “a universidade pode oferecer a mais desafiadora, a mais difícil, mas também a mais necessária entre todas as tarefas administrativas existentes atualmente”. (DRUCKER, 2001, p. 150)

É preciso lembrar que as instituições de ensino superior têm compromisso com o pleno desenvolvimento da região em que estão inseridas, e que tal comportamento torna-se ainda mais prioritário para o sucesso da organização num ambiente competitivo, pois uma possível falta de credibilidade com a sociedade a que serve poderia ter efeitos imprevisíveis na sua aceitação e, conseqüentemente, na captação dos clientes e recursos disponíveis. Macedo (2001) enfatiza que as universidades devem cumprir o compromisso regional promovendo e socializando o saber, buscando compreender e modificar a realidade, principalmente avaliando as suas práticas administrativas e pedagógicas de forma crítica e comprometida.

Logo, é neste ambiente altamente competitivo e comprometido com as demandas regionais, tão bem caracterizado pelas normativas que regem os padrões de qualidade instituídos pelos órgãos públicos, que se torna imperativo a melhor gestão institucional. Sobressaí-se neste momento a necessidade de construir diferenciais que possam levar a organização a alcançar o sucesso, contudo, muitas são as variáveis envolvidas no processo – estrutura física, projeto pedagógico e respectivas estratégias pedagógicas, corpo docente e outros aspectos que compõem o mercado acadêmico. Muitos são os autores e trabalhos que destacam a importância do professor em todo o processo acadêmico, delegando ao corpo

docente a principal responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos cursos ou mesmo de toda a Instituição (BALDRIGE, 1982; HOECKLIN, 1998).

Neste sentido, Coelho (2003, p. 16) afirma que é o professor o principal responsável pelo ensino-aprendizagem, pois é,

através de seus métodos e de seu relacionamento, demonstrando a necessidade dos conceitos estudados para a formação profissional que irá envolver o aluno neste processo. Através da exigência atribuída aos conteúdos estudados é que será revelada a potencialidade do aluno, permitindo ao professor adequar métodos que propiciem um melhor desempenho do corpo discente.

Assim é plausível afirmar que o sucesso de uma instituição de ensino superior está intimamente relacionado com as competências e habilidades do seu corpo docente, principalmente com uma adequada gestão do encontro deste potencial com as estratégias acadêmicas delineadas para alcance dos objetivos previstos nos projetos dos cursos da instituição.

Portanto, ressalta-se a importância para as instituições de ensino superior da avaliação dos recursos humanos no que se refere aos resultados das atividades que desempenha, observando que na maioria das vezes não se resume tão somente às questões inerentes a sala de aula, mas também as estratégias delineadas no projeto pedagógico ou mesmo as de escopo institucional.

Conforme Coelho (2003), a década de 90 foi pródiga em processos avaliativos junto aos mais variados setores da economia, principalmente junto às instituições de ensino. Observa ainda que a evolução ocorrida nas últimas décadas nos processos produtivos ocasionou a necessidade de profissionais altamente qualificados, justificando assim o monitoramento avaliativo para garantir a qualidade mínima requerida pelo mercado de trabalho para os egressos das instituições de ensino. Macedo (2001) também frisa tal importância ao afirmar que o processo de avaliação permite uma visão global tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, facilitando o redimensionamento da política e dos planos de ação.

1.1 JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA

Nesta etapa do trabalho, pretende-se apresentar alguns argumentos que demonstrem a existência de um mercado de educação superior altamente competitivo, enfocando a necessidade dos administradores acadêmicos terem à sua disposição instrumentos que forneçam subsídios que permitam maior eficácia no processo de tomada de decisão.

Romeu (1995) evidencia que os dirigentes das instituições acadêmicas devem monitorar constantemente as relações internas e externas das organizações que dirigem, buscando identificar as qualidades e deficiências que influenciam a imagem institucional frente à sociedade e região em que estão inseridas. Observa de uma forma geral que a comunidade conceitua a universidade pelos resultados acadêmicos que apresenta o que depende basicamente do trabalho desenvolvido pelo seu corpo docente.

O autor ressalta também que cabe aos dirigentes a permanente motivação dos professores na busca pela excelência acadêmica, adotando políticas que garantam o atendimento de indicadores como qualidade, eficiência e comprometimento do corpo docente. Destaca ainda que uma avaliação eficiente é essencial para a necessária gestão deste processo. Ou seja, o processo de avaliação deve ser compreendido como um instrumento de gestão imprescindível para direcionar os esforços organizacionais ao encontro da almejada qualidade institucional.

Os gestores acadêmicos não podem prescindir de uma visão completa dos recursos humanos disponíveis, pois alocá-los erroneamente pode minimizar o desempenho e a eficácia organizacional. Enfatize-se também que não basta ter a visão comportamental do professor oferecida pela maioria das avaliações discentes do corpo docente, pois esta fica muitas vezes comprometida pelas variáveis envolvidas no relacionamento.

Alguns trabalhos enfatizam que muitas vezes a visão passada pela avaliação discente do corpo docente pode não ter grande confiabilidade, principalmente pelo medo envolvido no processo entre as partes integrantes da relação de ensino-aprendizagem. Do lado discente, o medo do pouco sigilo e de possíveis retaliações pode levar o acadêmico a não pautar seriamente as opiniões emitidas. Do lado docente, o medo da baixa avaliação decorrente ou do embate com os alunos pela rigidez na busca do almejado aprendizado, ou mesmo das possíveis reprovações.

Muitas vezes é possível que se verifique um comportamento permissivo no ambiente acadêmico da sala de aula, onde se estabelece um acordo em que tanto professor quanto alunos de uma determinada unidade curricular, envolvem-se numa relação pouco eficaz para alcance dos objetivos traçados para o processo de ensino-aprendizagem.

O acordo citado acima é amplamente trabalhado pelos pensadores da área da educação, principalmente quando discutem a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Gomes (2002, p. 9),

temos séculos da história de educação, em que os alunos têm sido avaliados pelos professores para obter notas e passar. Muitas vezes entra por um ouvido e sai pelo outro a concepção de que o processo avaliativo é para se fazer alguma coisa além do registro de notas ou conceitos relativos a um suposto aproveitamento. E muitas vezes, como os alunos não são seres passivos, estabelece-se o pacto da mediocridade, a que se referia Darcy Ribeiro, em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Já que o paradigma tradicional se assenta sobre o falso pressuposto da passividade do aluno, estabelece-se cotidianamente, nas relações assimétricas das instituições educacionais, um contrato pedagógico, pelo qual se fixam limites invisíveis entre as ações de docentes e discentes. Num código implícito de direitos e deveres, cada grupo testa limites e verifica até onde pode ir e o que pode esperar. Em muitos casos, cede-se à tentação de adotar critérios demagógico-populistas, aprovando sem mérito e criando uma fábrica de novos analfabetos.

Coelho (2003, p. 17) corrobora a assertiva em análise ao afirmar que:

as variáveis intervenientes no processo de relação professor/aluno têm sido questionadas, levando a indagações de que o bom professor, ou seja, bem avaliado, é aquele que não exige dos alunos. Em outras palavras, nas avaliações discentes, o bom professor é aquele que não ameaça com a possibilidade de reprovação.

O autor afirma também que “preocupações junto ao corpo docente, diante da possibilidade de o aluno utilizar os instrumentos avaliativos como pressão para a obtenção da aprovação na disciplina e da incapacidade do aluno em saber julgar o professor perpassam as discussões quanto à validade destas avaliações”. Ainda neste contexto, o autor afirma que a confiabilidade fica comprometida na percepção do corpo docente

de que a demanda por exigência, em relação ao corpo discente, é inversa em relação à nota esperada. Para o aluno, quanto mais exigente o professor junto à disciplina ministrada, maior deverá ser o esforço para acompanhar o conteúdo ministrado e, por conseguinte, maior será a dificuldade de obter uma nota ou conceito suficiente para a aprovação final. (COELHO, 2003, p. 17).

Da mesma forma, Gonçalves (2005) concorda com o pensamento em discussão ao evidenciar em seu trabalho que tanto alunos quanto professores participam do pacto em benefício dos seus próprios interesses. De um lado os docentes, que almejam a manutenção do emprego. Do outro os discentes, que buscam a obtenção do diploma da maneira menos trabalhosa possível.

De acordo com Grigoli (1990) e Cunha (1992), tanto professores quanto alunos caracterizam bons docentes como sendo profissionais pedagogicamente bem preparados e organizados, que demonstram conhecimento e interesse pela sua área de trabalho, que são exigentes e justos nas expectativas e nas avaliações que realizam com os discentes e, que denotam envolvimento genuíno com a sua atividade de forma a motivar seus estudantes a fazer o seu melhor.

Enricone e Grillo (2003) enfatizam o valor das informações resultantes da avaliação discente, contudo, também afirmam que existem limitações. As autoras enfatizam que três problemas têm especial significado no estudo das limitações nas avaliações. O primeiro problema refere-se à competência do discente para prover informações sobre a docência no ensino superior, que tem por base o problema foca a solicitação feita ao aluno para dar informação sobre um nível de conhecimento fora do seu alcance. Observe-se também que a

avaliação pode ser influenciada pela interação em sala de aula, simpatia entre as partes envolvidas, coincidências ideológicas entre outros aspectos de ordem pessoal.

O segundo problema tem relação com os instrumentos normalmente utilizados e os fatores que o compõe, pois existe diversidade entre eles quanto ao número e falta de acordo no que se refere às dimensões destacadas. O terceiro problema envolve tanto alunos e professores quanto os critérios de avaliação, pois os professores percebem como potencialmente ameaçador o controle do seu desempenho, os alunos podem ter a falsa impressão de que a sua participação na avaliação pode ser a mais decisiva e, além disso, existe a falta um critério claro, explícito e válido que norteie o processo de avaliação do desempenho docente. (ENRICONE; GRILLO, 2003).

Cunha (1992), ao pesquisar as características da imagem de um bom professor junto aos alunos do ensino superior, afirma que este deve ter a capacidade de manter relações positivas e amigáveis, demonstrando preocupação com o aluno, entretanto, deverá também ser exigente na medida adequada sendo justo e honesto nas suas observações.

A discussão também é abordada por Macedo (2001, p. 67), quando enfatiza que:

o sucesso na atividade docente não depende diretamente do método utilizado, mas sim do modo de estabelecer a relação entre conteúdo, disciplina, afeto e o processo de aprender. Associado a isso, está uma certa forma de compromisso, do docente, com o ensinar, articulado com suas representações sobre o papel na aprendizagem dos alunos. São docentes que explicitam para os alunos as regras de trabalho, suas expectativas e que são capazes de demonstrar interesses genuínos pelos educandos.

Ao realizar uma revisão dos fatores que as pesquisas com os estudantes mostraram influenciar na avaliação do professor, Moreira (1986) relatou que os resultados discrepantes no que se refere aos diversos fatores analisados não permitem uma solução satisfatória. Como exemplo, enfatiza que a influência da nota sobre avaliação não é bem esclarecida, pois apesar de parecer razoável aceitar que o efeito da nota algumas vezes se manifeste e em outras não, não se sabe nem quando nem porque acontece esse fenômeno.

Para Lampert (1997), pode ser arriscado embasar as decisões administrativas apenas na avaliação dos discentes, pois existem alguns aspectos que são difíceis de serem avaliados pelos alunos. Entre eles cita a adequação e validade dos objetivos; conteúdos e princípios da disciplina; atualização do material pedagógico; domínio e profundidade do conteúdo; indicação de bibliografia atualizada; e validade das leituras exigidas. Desta forma, os gestores acadêmicos devem ter o cuidado de não embasar o processo de tomada de decisão apenas na avaliação discente do corpo docente.

Santana *et al* (2001) constatam em seu estudo que “na prática, há indícios de que o aluno também vê na avaliação uma forma de punir o professor, procedimento que ele tanto abomina. Ilustrativa dessa questão é a afirmação de um dos alunos entrevistados segundo o qual o professor que é acomodado deve sofrer as avaliações dos alunos”. Os autores percebem ainda

que a indicação de critérios para avaliar o professor é permeada por variáveis contextuais tais como o desempenho do aluno, seu relacionamento com o professor e a postura não só do professor avaliado como também de outros professores da sala que, num efeito de halo influencia na visão do aluno em relação a todos os professores. (SANTANA *et al*, 2001).

É importante frisar neste momento constatação feita em recente análise da avaliação discente do corpo docente da Faculdade Estácio de Sá em 2004.02 – ver Anexo C, onde os 5 (cinco) melhores professores da Faculdade não reprovaram nenhum aluno e a média geral das turmas envolvidas foi relativamente alta, acima de 7,5. Cabe ressaltar que a avaliação referenciada é basicamente o único instrumento de apoio ao gestor acadêmico, que de outra forma contará apenas com a sua percepção para administrar os recursos humanos disponíveis no curso.

Com base nos problemas causados pelos desvios de comportamento das partes envolvidas no processo de ensino-aprendizado, como também nas limitações apresentadas pela avaliação discente do corpo docente como referencial para tomada de decisão do gestor acadêmico, tem a presente pesquisa a intenção de propor uma avaliação docente com base no

desempenho destes nas estratégias acadêmicas projetadas. Para tanto, pretende-se identificar as estratégias acadêmicas delineadas pelo coordenador no projeto pedagógico, ou mesmo outras de cunho institucional, e aferir o real comprometimento docente com as tarefas para a qual foram alocados.

Por outro lado, também se pretende incorporar ao processo de avaliação discente, do corpo docente, outras perspectivas que permitam detectar possíveis acordos que possam comprometer o desempenho de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Neste último caso, tem-se a idéia de incluir variáveis que permitam ao coordenador penetrar as barreiras tradicionais das salas de aula e disciplinas, ampliando o horizonte proporcionado pela costumeira visão comportamental da avaliação discente do corpo docente.

1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Com o objetivo de proporcionar melhor compreensão do problema de pesquisa que passará a nortear o desenvolvimento do estudo em pauta, é necessário padronizar o entendimento dos termos que o cercam. Assim sendo, entende-se desempenho ou performance como as respostas descritas em função dos efeitos que apresentam e não da sua simples aparência. (BORDENAVE, PEREIRA, 1997; CAMERON, 1978).

No que se refere ao projeto político pedagógico, é necessário compreender que depois de construído

passa a constituir a essência prática vivida por uma determinada instituição, num momento histórico preciso. Traduz a intenção do que se pretende realizar – projeções, inovações, mudanças, rupturas – e principalmente coragem e ousadia para propô-las. Para que tenha vida e significado, é indispensável que seja oportunizado espaço para a adesão voluntária dos professores na sua construção, contribuindo com conhecimentos e vivências, fazendo-se presentes como sujeitos coletivos com voz e pensamentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. (GRILLO, 2003, p. 32).

Com base no exposto, define-se abaixo o problema de pesquisa que pauta o presente trabalho.

***AS ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS CONSTANTES NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ
DE SANTA CATARINA POSSIBILITAM A ELABORAÇÃO DE UM MODELO DE
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE?***

1.3 OBJETIVOS

Nesta etapa são definidos os objetivos que pautarão a presente pesquisa, conforme descrito a seguir.

1.3.1 Geral

Desenvolver um modelo de avaliação de desempenho docente a partir das estratégias acadêmicas constantes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

1.3.2 Específicos

Nesta etapa do trabalho, são descritos os objetivos específicos a serem alcançados no desenvolvimento da pesquisa.

- ➔ Descrever o desempenho docente em 2004;
- ➔ Identificar as estratégias acadêmicas constantes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina que mais contribuíram para o desempenho docente;
- ➔ Estabelecer mecanismos a partir do modelo proposto para mensurar o desempenho docente nas estratégias acadêmicas identificadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina;
- ➔ Identificar mecanismos a partir do modelo proposto que permitam uma melhor alocação do corpo docente de modo a maximizar a eficiência e eficácia das estratégias acadêmicas e atividades didático-pedagógicas;
- ➔ Analisar os resultados da implantação do modelo de avaliação docente com base no desempenho nas estratégias acadêmicas identificadas.

1.4 RELEVÂNCIA E INEDITISMO

Nesta etapa pretende-se demonstrar a relevância e o ineditismo que incentivam o desenvolvimento deste trabalho, conforme é apresentado a seguir.

1.4.1 Relevância

A proposta de um modelo de avaliação do desempenho dos docentes com base na sua atuação nas estratégias acadêmicas mostra-se relevante por tratar-se de um estudo que visa adicionar novos subsídios para o processo decisório do coordenador do curso. De acordo com Pereira (2003), as instituições de ensino superior brasileiras carecem de instrumentos que auxiliem o gestor acadêmico na solução dos problemas gerenciais, principalmente diante do mercado competitivo com que se deparam.

O contexto de competição acirrada que bem caracteriza o ambiente das instituições de ensino superior ameaçam a sua sobrevivência e, porquanto, constituir-se-á no foco de atenção principal dos administradores acadêmicos e certamente ensejará o desenvolvimento de novos instrumentos de apoio à decisão no nível estratégico das organizações. Assim sendo, é importante apresentar o cenário que delineia a expansão do ensino superior brasileiro, sendo então necessário ressaltar o crescimento do número de Instituições e Cursos, bem como a diminuição constante dos candidatos ao nível de ensino em análise, conforme apontam os dados do CENSO de 2003 do INEP/MEC indicados nos gráficos explicitados, a seguir:

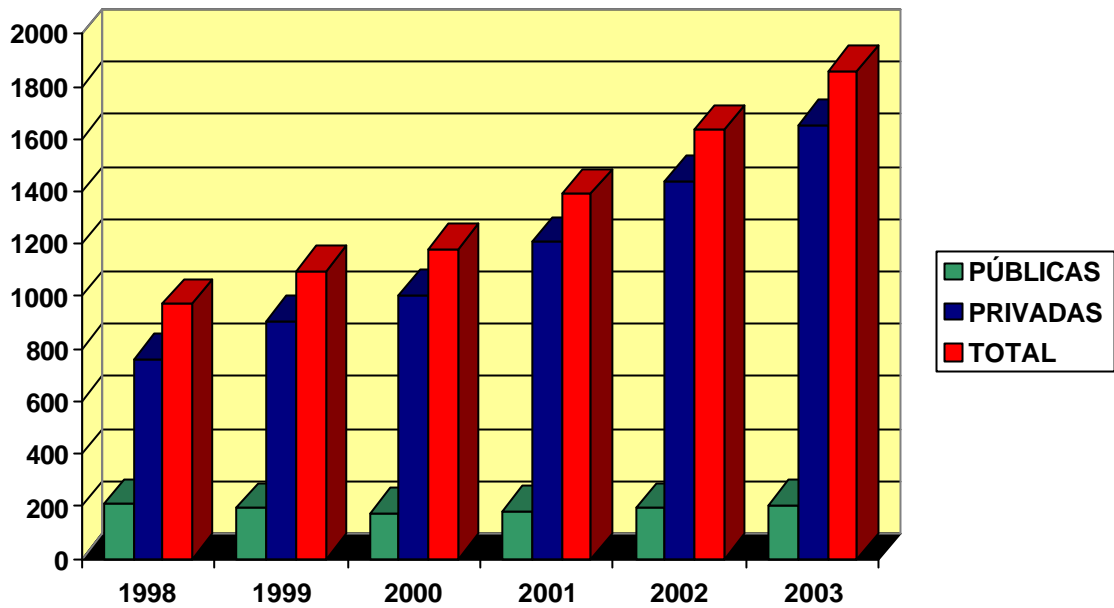


Figura 1: Gráfico da evolução do número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa no período entre 1998 e 2003.

Fonte: INEP/MEC

Os gráficos evidenciados pelas figuras 1 e 2 demonstram que no período 1998 – 2003 houve um grande crescimento no número de Instituições de Educação Superior privadas, bem como dos Cursos de graduação oferecidos nestas, o que corrobora a política de expansão empreendida pelo governo federal na década de 90.

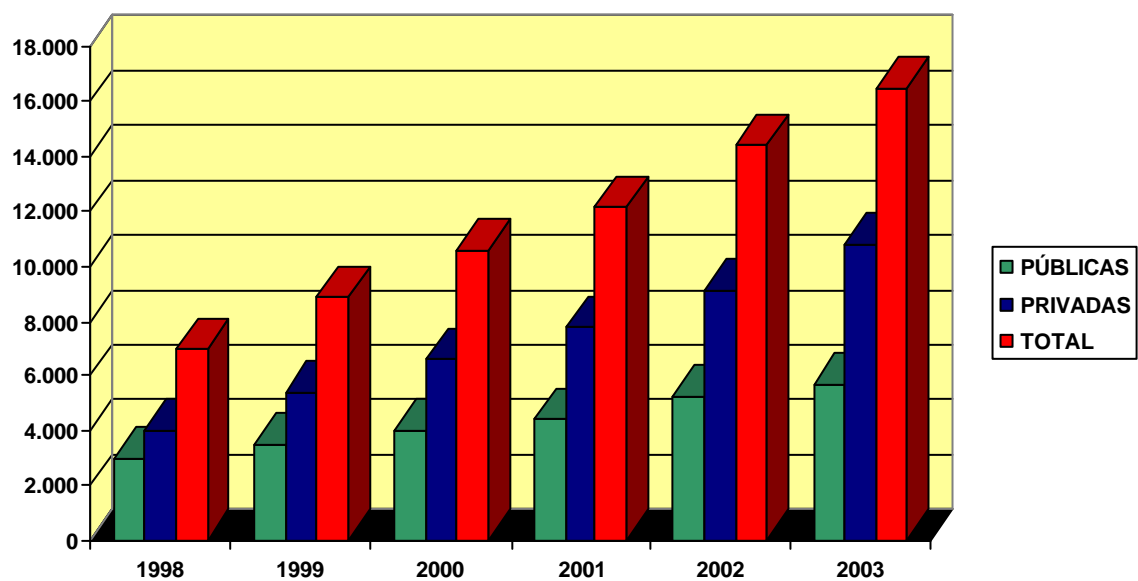


Figura 2: Gráfico da Evolução dos cursos por categoria administrativa no período entre 1998 e 2003.

Fonte: INEP/MEC

Por outro lado, o gráfico evidenciado pela figura 3 demonstra uma tendência de queda na procura pelo ensino pago, o que indica o atendimento da demanda reprimida existente até então e complica ainda mais a sobrevivência das Instituições de Educação Superior privadas.

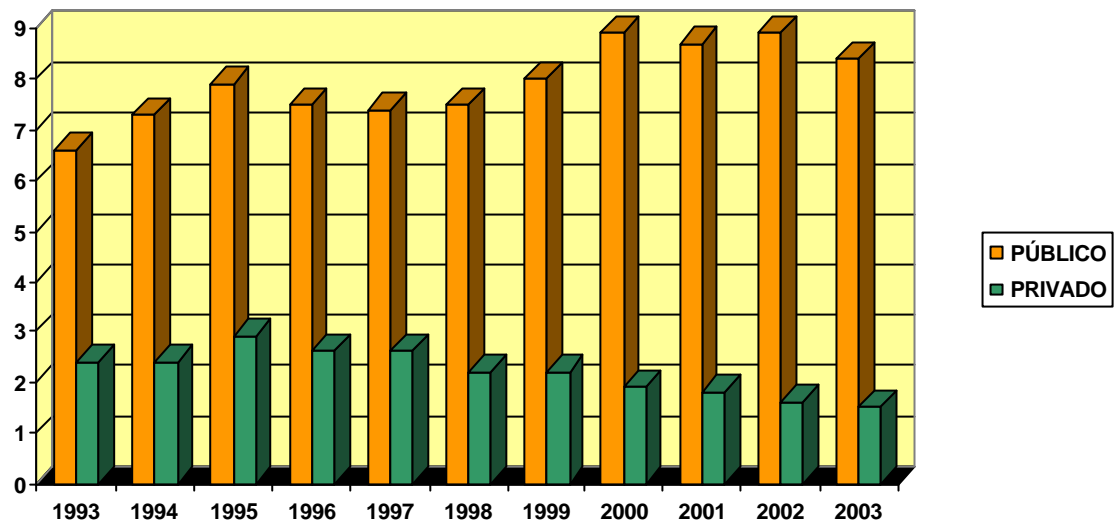


Figura 3: Gráfico da Evolução da Relação Candidatos/Vaga nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa no período entre 1998 e 2003.

Fonte: INEP/MEC

Portanto, a análise efetuada permite constatar o grande desafio que se apresentará às instituições de ensino superior daqui por diante, sendo importante ressaltar que este cenário competitivo transformará a gestão destas organizações com a adoção de estratégias adequadas à nova realidade detectada, onde novas ferramentas gerenciais serão imprescindíveis para o alcance da competitividade requerida. Assim sendo, propõe-se uma solução de engenharia de produção com base nos seguintes argumentos:

1) a engenharia de Produção se dedica ao projeto e gerência de sistemas que envolvem pessoas, materiais, equipamentos e o ambiente. (ABEPRO, 2005);

2) a engenharia de produção consegue enxergar os problemas organizacionais de forma global e não fragmentada, o que enseja grande competência na proposição de soluções sistêmicas. (ABEPRO, 2005);

3) além de ter como área específica de conhecimento os métodos gerenciais, a engenharia de produção objetiva a implantação de sistemas informatizados para a gerência de empresas, o uso de métodos para melhoria da eficiência das empresas e a utilização de sistemas de controle dos processos da empresa, o que exige um profundo conhecimento da empresa alvo do trabalho. (ABEPRO, 2005);

4) diante do modelo competitivo globalizado, a engenharia de produção busca uma visão ampliada do ambiente em que está inserido um determinado sistema produtivo, onde se torna indispensável à discussão integrada das estratégias organizacionais, tecnológicas, e o envolvimento da força de trabalho. (ABEPRO, 2005);

5) a engenharia de produção tem por funções o projeto, a implantação, a operação, a melhoria e a manutenção de sistemas produtivos integrados de bens e serviços, envolvendo recursos humanos, informação, materiais, tecnologia e energia. Da mesma forma, compete ainda especificar, prever e avaliar os resultados alcançados para a sociedade e meio ambiente, onde faz uso de conhecimentos especializados nas áreas da matemática, ciências humanas e sociais, em conjunto com os princípios e métodos de análise e projeto da engenharia. (DEPROT/UFRGS, 2005);

6) o contexto de atuação das empresas caracterizado pelo processo de internacionalização e globalização da economia com graus crescentes de competitividade, torna cada vez mais relevante o binômio Produtividade e Qualidade, que sempre permearam as pesquisas e estudos da engenharia de produção, o que faz ser esta área essencial para a competitividade tanto das empresas de bens e serviços quanto para inúmeras nações. (DEPROT/UFRGS, 2005).

Logo, a relevância deste trabalho consiste em apresentar aos gestores acadêmicos das organizações de ensino superior um novo modelo de avaliação sob o enfoque da engenharia de produção, que proporcione uma visão detalhada do desempenho dos docentes nas estratégias dos cursos que administram, bem como novas informações que permitam ao administrador avaliar constantemente os resultados alcançados pela instituição.

1.4.2 Ineditismo

O trabalho em pauta pode ser considerado inédito quando se propõe a construir um modelo de avaliação com base no desempenho do corpo docente nas estratégias acadêmicas estabelecidas para alcance dos objetivos institucionais, sendo necessário observar que os modelos de avaliação estudados e propostos pelos estudiosos das áreas envolvidas neste estudo, ainda não aprofundaram qualquer investigação científica com base nas premissas que regem a presente pesquisa.

O ineditismo pode ficar ainda mais evidente quando a pesquisa procura analisar o docente como um todo, extrapolando o seu tradicional espaço – a sala de aula. Neste enfoque, a intenção é ampliar os horizontes da avaliação, pois os recursos humanos envolvidos trabalham a formação do egresso também além dos domínios da sala de aula. Entende-se que a pesquisa permitirá uma visão detalhada e confiável do trabalho do corpo docente, permitindo ao gestor acadêmico otimizar o processo de alocação dos recursos envolvidos, bem como identificar com mais facilidade possíveis desvios de comportamento no ambiente de sala de aula, que possa vir a interferir nos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que foram estudados vários modelos de avaliação utilizados pelas instituições de ensino superior brasileiras a partir da década de 90, com o objetivo de comprovar que o modelo de avaliação com base no desempenho docente nas estratégias

acadêmicas proporciona novas informações ao gestor acadêmico, bem como se configura numa ferramenta inédita para maximizar a eficiência e a eficácia organizacional.

Uma análise criteriosa dos modelos estudados no capítulo referente aos modelos de avaliação aplicados no Brasil, suas respectivas dimensões, objetivos e resultados projetados, permite constatar que o modelo proposto de avaliação com base no desempenho docente configurar-se-á numa importante ferramenta de apoio ao gestor acadêmico, principalmente ao proporcionar informações sobre a aplicação das estratégias delineadas para a formação do egresso e sucesso do Curso.

Assim sendo, sintetizam-se na seqüência as dimensões, objetivos e resultados esperados que caracterizaram algumas das experiências de avaliação mais relevantes verificadas no Brasil, com vistas a diferenciá-las do modelo de avaliação proposto, enfatizando assim ainda mais o ineditismo que pauta a presente pesquisa, conforme figura 4, a seguir:

QUADRO COMPARATIVO DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO			
	DIMENSÕES	OBJETIVOS	RESULTADOS
PAIUB	Globalidade da Organização: Corpo Docente; Corpo Discente; Funcionários; Instalações Físicas; Processos Internos e outros	<ul style="list-style-type: none"> Promover a revisão e o contínuo aperfeiçoamento do projeto sócio-político da Instituição; Qualificar as ações e cumprir os compromissos científicos e sociais da Instituição. 	<ol style="list-style-type: none"> Atribuição de juízos de valor sobre o conjunto das atividades, estruturas, fins e relações da Instituição; Melhorar a instituição, tendo em conta suas características de identidade e missão; Exame apurado da realidade institucional, a partir de parâmetros de julgamentos derivados dos objetivos que orientam a organização; Formulação de políticas, ações e medidas institucionais que almejem a solução das deficiências encontradas.
Avaliação das Condições de Oferta	Organização Didático-Pedagógica; Instalações Físicas; e Corpo Docente	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes; Obter parâmetros para regulação do sistema de educação superior. 	<ol style="list-style-type: none"> ampliação do conhecimento dos professores sobre os projetos políticos-pedagógicos; Melhor qualificação do corpo docente; Melhor estruturação e funcionamento dos cursos de graduação; Conceito a cada uma e ao conjunto das dimensões avaliadas.
Exame Nacional de Cursos	Alunos, Ensino e Cursos de Graduação	<ul style="list-style-type: none"> Aferir os conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos alunos em fase final do curso de graduação; Avaliar os cursos de graduação das IES; Obter parâmetros para regulação do sistema de educação superior. 	<ol style="list-style-type: none"> Melhorar a qualificação do corpo docente; Aferir a qualidade do ensino oferecida pelos cursos de graduação; Conceito com base no desempenho discente na prova.
Avaliação Docente	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> Aferir o desempenho docente no processo de ensino-aprendizagem. 	<ol style="list-style-type: none"> Identificar falhas na ação docente; Permitir ao gestor propor ações para melhoria do processo de ensino-aprendizagem; Repensar a ação pedagógica.
Avaliação Docente com Base nas Estratégias Acadêmicas	Docentes e Estratégias Acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> Medir o desempenho docente com base nas estratégias acadêmicas; Permitir uma visão global do desempenho docente ao gestor acadêmico; Qualificar o processo de tomada de decisão do gestor acadêmico. 	<ol style="list-style-type: none"> Proporcionar informações sobre a intervenção docente no processo de ensino-aprendizagem; Identificar falhas na ação docente; Proporcionar informações sobre a capacidade do aluno reunir, selecionar e analisar dados relevantes para solução de situações não usuais; Permitir ao gestor propor ações para melhoria do processo de ensino-aprendizagem; Proporcionar informações sobre a integração vertical e horizontal dos conteúdos programáticos; Proporcionar informações sobre a atividade discente no mercado de trabalho; Proporcionar informações sobre o comprometimento docente com as atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Figura 4: Quadro comparativo dos modelos de avaliação.

Fonte: Dados primários (2005)

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

No primeiro capítulo desta pesquisa, além da exposição do tema e da sua organização, encontram-se a definição do problema, a definição dos objetivos, os procedimentos metodológicos e as limitações do estudo, bem como uma apresentação dos principais modelos de avaliação utilizados no Brasil, com o objetivo de apresentar a relevância e o ineditismo que bem caracterizam o modelo de avaliação proposto.

O segundo capítulo busca proporcionar conhecimentos sobre a evolução histórica do ensino superior no Brasil, principalmente com vistas a demonstrar o mercado competitivo que se delinea as instituições de ensino superior, e a necessidade destas organizações disporem de instrumentos de gestão adequados à sua sobrevivência.

No terceiro capítulo, pretende-se apresentar com detalhes as principais experiências avaliativas desenvolvidas no país, bem como ressaltar a importância da avaliação no contexto do administrador acadêmico, com destaque especial para a avaliação do desempenho organizacional para a correção dos rumos planejados pela Instituição.

O quarto capítulo busca destacar a importância do ambiente externo e da estratégia para a consecução dos objetivos da organização, principalmente com vistas a avaliar o desempenho organizacional frente aos objetivos traçados, onde então se permitirá a adequação das estratégias e ações à realidade vivenciada pela organização.

No quinto capítulo, faz-se a descrição do modelo de avaliação proposto pela pesquisa em pauta, onde se pretende definir o fluxo e especificar as atividades necessárias para a sua correta compreensão e execução.

O capítulo sexto inicia a construção do estudo de caso com base na aplicação do modelo de avaliação proposto no curso de Administração e Ênfases da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, onde se dará destaque para as entrevistas dos coordenadores de curso,

coordenadores acadêmicos e chefes das áreas responsáveis pela execução das estratégias acadêmicas.

Para alcançar os objetivos propostos, este capítulo constitui-se de três momentos distintos. No primeiro, serão entrevistados os coordenadores responsáveis pela unidade de negócio com o objetivo de identificar as estratégias acadêmicas projetadas pelo Curso e Instituição. No segundo momento, buscar-se-á identificar os indicadores que permitirão mensurar o desempenho docente em cada estratégia delineada pelos gestores acadêmicos da Instituição. Para tanto, além dos coordenadores de Curso, serão entrevistados os coordenadores acadêmicos e chefes das áreas responsáveis pela execução destas estratégias, com o objetivo de identificar as ações e atividades docentes que compõe a sua aplicação na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. No terceiro momento, busca-se também estabelecer os parâmetros de gestão para apresentação dos resultados da pesquisa, onde se pretende garantir coerência dos resultados com as políticas de administração da organização.

No capítulo sétimo, executa-se a análise e a interpretação dos resultados da aplicação dos questionários de levantamento delineados no capítulo anterior, onde com base nas respostas das coordenações e chefias de área responsáveis pela execução das estratégias, buscar-se-á mensurar o desempenho docente nos diversos indicadores que as compõe. É importante ressaltar que nesta etapa do trabalho serão considerados os parâmetros de gestão para análise das informações proporcionadas pela aplicação do modelo, assim pretende-se garantir maior coerência dos resultados com os parâmetros de gestão da organização.

O capítulo oitavo apresenta as conclusões e recomendações decorrentes da pesquisa.

1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresenta-se, inicialmente, a caracterização do estudo, o método, o modo de investigação, a perspectiva do estudo, a população, as técnicas de coleta e de tratamento de dados utilizadas na pesquisa, onde se evidenciam a entrevista não-estruturada, a análise documental, a observação e o questionário estruturado.

1.6.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa nas Ciências Sociais, segundo Godoy (1995), tem sido fortemente marcada, ao longo dos tempos, por estudos que valorizam a adoção de métodos quantitativos, por si só, na descrição e explicação dos fenômenos de seu interesse. Hoje, no entanto, é possível identificar, com clareza, uma outra forma de abordagem que, aos poucos, veio se instalando e se afirmando como uma alternativa de investigação mais global para a descoberta e compreensão do que se passa dentro e fora dos contextos organizacionais e sociais. Trata-se da pesquisa qualitativa, que só nos últimos 30 anos começou a ganhar um espaço reconhecido em outras áreas, além da Sociologia e da Antropologia como a Administração, a Psicologia e a Educação.

Como a problemática, em questão, procura estabelecer um modelo de avaliação de desempenho docente a partir das estratégias acadêmicas constantes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa, a natureza da pesquisa é qualitativa e quantitativa.

A pesquisa qualitativa apresenta como características básicas os seguintes aspectos, segundo Bogdan (*apud* GODOY, 1995):

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) a pesquisa qualitativa é descritiva;
- c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador;
- d) pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados; e
- e) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

A pesquisa quantitativa exige a explicação dos fenômenos sociais por meio de testes estatísticos que demonstrem a relação entre variáveis independentes e dependentes. O pesquisador está mais interessado em saber quanto que a variável independente (causa) explica de forma estatística o comportamento da variável dependente (resultado).

Na seqüência, apresenta-se a caracterização da pesquisa no que tange ao tipo, método, perspectiva de análise e modo de investigação.

1.6.2 Caracterização da pesquisa: tipo, método, perspectiva de análise e modo de investigação

Considerando-se o objetivo do presente trabalho, este estudo caracteriza-se como exploratório, descritivo e avaliativo.

A pesquisa em pauta é do tipo exploratória pelo fato de ter como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, idéias, para a formulação de abordagens mais condizentes com o desenvolvimento de estudos posteriores. Por esta razão, a pesquisa exploratória constitui a primeira etapa do presente estudo para familiarizar o pesquisador com o assunto que se procura investigar. (GIL, 1987).

É descritiva no momento em que o pesquisador procura descrever a realidade como ela é, sem se preocupar em modificá-la. Todavia, a mesma tem caráter avaliativo, no momento em que o pesquisador procura estabelecer um modelo de avaliação docente a partir de uma realidade existente. (RUDIO, 1986; GIL, 1987; SELLTIZ *ET AL*, 1987; RICHARDSON, 1989).

Dessa forma, a pesquisa também se distingue pela dimensão do *é* e do *deve ser*. A dimensão do *é* (**grifo nosso**) apresenta como característica essencial a precisão e a objetividade. Sendo expressão do conhecimento racional, ela é informativa por excelência, não aceitando expressão ambígua ou obscura. Seus argumentos, conclusões e interpretações partem da realidade objetiva e não da criatividade subjetiva do autor.

A dimensão subjetiva apresenta como ponto principal a criatividade subjetiva do pesquisador, principalmente quando da formulação do modelo de avaliação de desempenho docente para a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina – **dimensão do deve ser (Grifo nosso)**. Este aspecto, contudo, não compromete a estrutura literária do trabalho. Ao contrário, reforça a preocupação de expor o conteúdo com clareza, coerência e consistência entre as partes do texto. Fica evidente, nesta dimensão, o potencial criativo e reflexivo do pesquisador em relação aos diferentes assuntos envolvidos com a problemática em questão.

A pesquisa procura combinar aspectos da dimensão objetiva e subjetiva. Num primeiro momento, descreve e analisa a realidade precisa das organizações educacionais no que tange a avaliação de desempenho docente com vistas a consecução dos objetivos

organizacionais para, em seguida, desenvolver um modelo de avaliação de desempenho docente a partir das estratégias acadêmicas constantes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. (BURREL, MORGAN, 1979; KUHN, 1992).

A perspectiva da pesquisa é sincrônica. Isto porque estudou-se a avaliação de desempenho docente num determinado período de tempo sem considerar sua evolução. O modelo de avaliação proposto é resultado dos fundamentos teóricos, dos dados coletados e da experiência do pesquisador (BRUYNE *et al*, 1977).

Como a perspectiva do estudo é sincrônica, o método que caracteriza e favorece a compreensão do assunto é o histórico interpretativo, enquanto que o modo de investigação, que fundamenta o presente estudo, identifica-se como estudo de caso.

O método histórico interpretativo, torna-se importante na medida em que o autor se empenha no regaste da história da educação e da avaliação institucional e de desempenho docente no decorrer do tempo. Estuda o assunto desde a sua fundação até os dias atuais para identificar ao longo do tempo, as principais transformações ocorridas no âmbito da educação e da avaliação a fim de estabelecer a importância de um modelo de avaliação de desempenho docente combinado. (AMBONI, 1997).

Pettigrew (1979) reforça a questão no momento em que considera uma organização como qualquer outro sistema capaz de ser explorado como um sistema contínuo, com um passado, um presente e um futuro. Uma teoria perfeita deve levar em consideração a história e o futuro da mesma para reunir conhecimento do presente.

Ainda para o autor, uma das maneiras de se combater às deficiências sobre a literatura é o desenvolvimento de pesquisas que considerem os caracteres contextuais e processuais, já que a maioria das investigações sobre o assunto em questão é ahistórica, aprocessual e acontextual.

O estudo de caso, representa o modo de investigação desta pesquisa, já que o pesquisador procura estabelecer um modelo de avaliação de desempenho docente para as IES a partir da validação deste junto a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

1.6.3 População

A população do estudo é constituída por uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina. Na IES foram investigados os cursos de graduação em Administração e Ênfases para o estabelecimento e validação do modelo proposto.

1.6.4 Técnicas de coleta e tratamento dos dados

As técnicas de coleta de dados utilizadas são a entrevista semi-estruturada, a análise documental, a observação e o questionário.

A entrevista, segundo Selltiz *et al* (1987, p. 273), "é bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem, fazer, fazem ou fizeram, bem como sobre as suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes".

A entrevista semi-estruturada aplicada na coleta dos dados ocorreu através de uma conversação informal junto aos coordenadores e chefes de áreas da organização pesquisada. A mesma pode ser alimentada por perguntas abertas, com o intuito de proporcionar maior liberdade ao informante. Mesmo sem obedecer a uma estrutura formal pré-estabelecida, utilizou-se de um roteiro com os principais tópicos relativos ao assunto da pesquisa.

A análise documental consiste em uma série de operações que visa a estudar e a analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais pode estar relacionada. O método mais conhecido de análise documental, segundo Gil (1987), é o histórico, que demanda estudos dos documentos, visando a investigar os fatos sociais e as suas relações com o tempo sócio-cultural-cronológico.

A análise documental pode proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamento de campo a partir da análise dos seguintes documentos: arquivos históricos, registros estatísticos, diários, atas, biografias, jornais, revistas, entre outros disponíveis nas organizações educacionais. Assim, a análise documental, tanto favoreceu o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica quanto o de campo.

A observação tornou-se relevante a partir do momento em que incentivou o pesquisador a verificar a realidade com muito mais cuidado, ou seja, observar se os dados e informações coletados representavam realmente a realidade da organização.

No que concerne às técnicas de coleta de dados, vale ressaltar que a técnica da análise documental abrange as já utilizadas no desenvolvimento deste trabalho. Foram pesquisadas as fontes e a bibliografia. As fontes são os textos originais ou textos de primeira mão sobre determinado assunto. A bibliografia é o conjunto das produções escritas para esclarecer as fontes, divulgá-las, analisá-las, refutá-las ou para estabelecê-las; é toda a literatura originária de determinada fonte ou de determinado assunto.

O processo de leitura exploratória, seletiva, reflexiva e interpretativa favorece a construção dos argumentos por progressão ou por oposição. Para Ruiz (1979, p. 57) este tipo de trabalho é denominado de pesquisa bibliográfica, já que, para o autor, "qualquer espécie de pesquisa, independente da área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer com atividade exploratória, ou para estabelecer o *status quaestions* ou ainda para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa".

Em relação ao processo de coleta de dados vale mencionar ainda que os gestores acadêmicos envolvidos foram bastante receptivos, facilitando, desta forma, o processo de coleta de dados.

Por fim, o objetivo do presente trabalho, o método, modos de investigação e as técnicas de coleta de dados justificam a importância do **tratamento qualitativo e quantitativo** dos dados e das informações coletadas. (VAN DEN DAELE, 1969).

De acordo com Trivinos (1987, p. 170), independente da técnica de coleta de dados, os resultados, para que tenham valor científico, precisam reunir certas condições.

A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno de verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas.

1.6.5 Limitações do estudo

Para alcançar os objetivos planejados, bem como analisar a aplicação da avaliação proposta na prática acadêmica de uma Instituição de Ensino Superior, a presente pesquisa será desenvolvida na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, instituição privada pertencente ao Sistema Federal de Educação Superior.

A escolha de uma organização de ensino superior privada deveu-se ao fato do pesquisador entender que reagem mais rapidamente as perdas financeiras, pois ao contrário das instituições públicas suas receitas advêm da aceitação dos serviços oferecidos à sociedade. Desta forma, a sua administração esta sempre aberta a novos instrumentos que visem à melhoria contínua dos serviços, bem como da performance institucional como um todo.

Cabe ressaltar que não se optou pela realização de um estudo comparativo com outras organizações acadêmicas, em virtude das dificuldades na obtenção de informações

estratégicas no ambiente educacional competitivo que se configura em Santa Catarina. Outrossim, é importante mencionar as possibilidades de fácil cooperação no desenvolvimento da pesquisa, principalmente em função deste pesquisador trabalhar na área estratégica da instituição escolhida.

Na seqüência apresenta-se a história do ensino superior no Brasil para, posteriormente, destacar a cultura da avaliação e a importância das estratégias para organizações em ambientes competitivos.

2 A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Nesta etapa apresentar-se-á a evolução do ensino superior no Brasil. Tal preocupação em resgatar a evolução do ensino superior no país, baseia-se na convicção de que na História encontram-se os fatos que permitirão conhecer a formação da competitividade que atualmente caracteriza o mercado de educação superior brasileiro, que resulta de mais de uma década de acentuada expansão.

Assim, o objetivo da contextualização histórica é mostrar a importância de novos instrumentos de administração acadêmica para melhorar a performance das instituições de ensino superior, principalmente como suporte as decisões dos coordenadores dos cursos de graduação, pois estes refletem a maioria dos serviços oferecidos e, por consequência, seu desempenho responde em grande parte pela sobrevivência das organizações acadêmicas no ambiente competitivo em que estão inseridas.

Para melhor entendimento, a evolução foi dividida com base em momentos históricos importantes conforme demonstra a figura 5, a seguir, o que facilita a compreensão dos diferentes contextos vivenciados pela Educação Superior Brasileira.

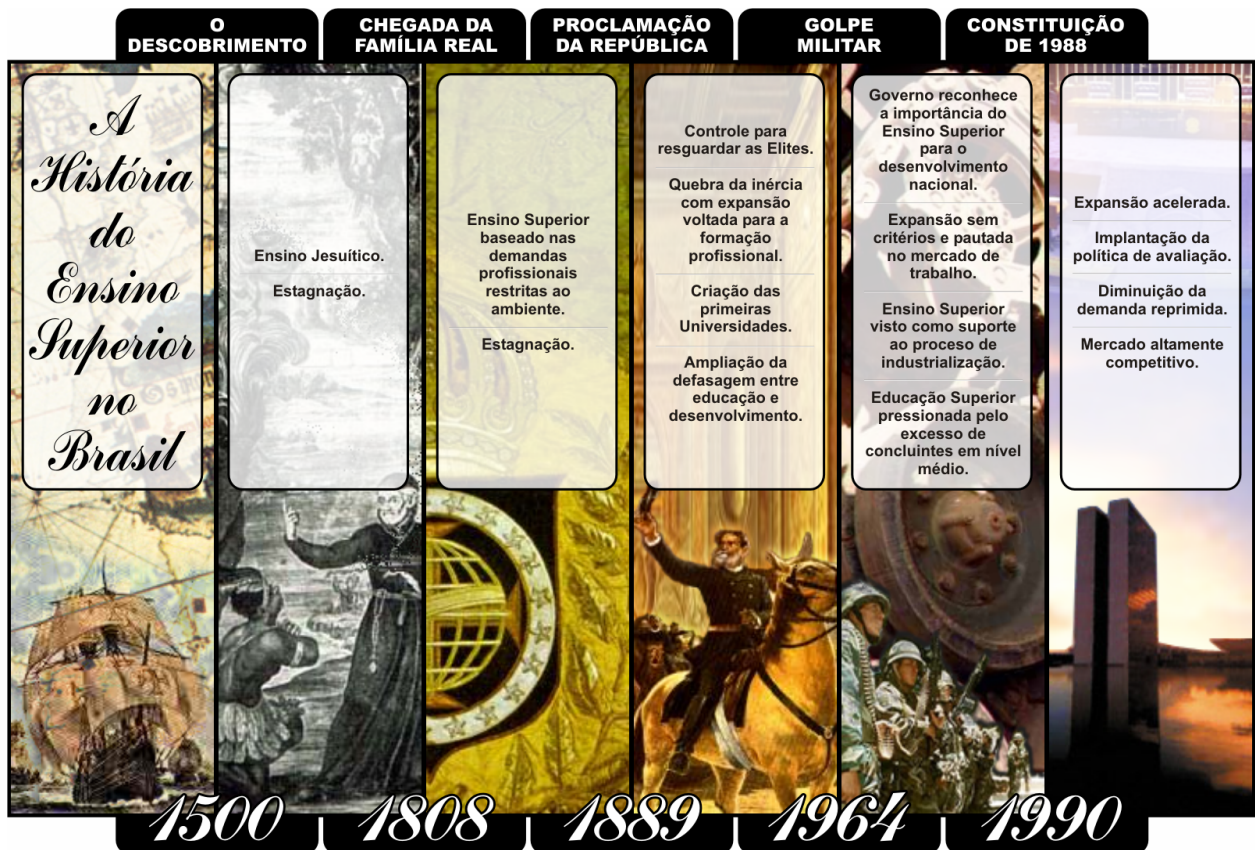


Figura 5: A história do ensino superior no Brasil
 Fonte: Dados primários (2005)

Finalmente, serão apresentados alguns dos principais fatos históricos da Educação Superior, com o objetivo de contextualizar os diferentes momentos vividos por este nível de ensino no Brasil.

2.1 DO DESCOBRIMENTO ATÉ A VINDA DA FAMÍLIA REAL PARA O BRASIL

Nesta etapa do trabalho, serão apresentados alguns fatos que bem caracterizaram a história do ensino superior brasileiro, desde o descobrimento até a vinda da família real para o Brasil.

O período colonial, conforme Cunha (1986), caracterizava-se a princípio por estruturas ideológicas legitimadoras da exploração colonial que, segundo visão da metrópole, eram

voltadas para o reforço dos membros integrantes do necessário aparelho repressor que garantia ao dominador a sua aceitação pelo dominado, o reconhecimento incontestado da figura do rei de Portugal e, por último, a doutrinação dos índios com o intuito de torná-los força de trabalho servil de importante papel na economia da colônia.

De acordo com Azanha (1994), com o primeiro governador-geral do Brasil, em 1549, vieram os primeiros jesuítas, que dominaram o cenário educacional brasileiro até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759. Observa que os jesuítas, através de suas escolas iniciáticas, seus colégios e seminários, trabalharam na catequese dos índios e na educação dos brancos que para cá vieram ou que aqui nasceram, em sua quase totalidade, com raríssimas exceções nas classes mais abastadas.

Afirma Cunha (1986) que o aparelho ideológico era constituído pelo clero secular e por diversas outras ordens religiosas, sendo a principal a Companhia de Jesus. Esta ordem tinha como missão principal a catequese dos índios, enquanto que o referido clero secular preocupava-se com os serviços religiosos tanto nos latifúndios quanto nos centros urbanos. Ressalta que os jesuítas mantinham, além da atividade missionária, colégios de ensino secundário e superior que respondiam por três importantes funções: formação de novos padres para a atividade missionária, formação de pessoal para o aparelho repressor utilizado pelo governo e propiciar acesso cultural para a classe dominante local.

Segundo Romanelli (1991, p. 34) o ensino jesuíta era, contrariamente ao espírito crítico que começava a despontar na Europa, excessivamente

apegado ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação.

O ensino não possuía qualquer relação com a realidade vivenciada na colônia e, também, pouca importância haveria de ter numa economia baseada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Para Teixeira (1989), a estrutura social vigente no Brasil colônia era basicamente dual. De um lado uma pequena casta formada pela elite branca – aristocrata, funcionários do governo e membros do clero entre outros, de outro a classe dos dominados formados pelos aborígenes, escravos e demais indivíduos. Para Freitag (*apud* SILVA, 1991, p. 6), “a escola, como mecanismo de realocação dos indivíduos na estrutura de classes, era, portanto, dispensável. Restavam-lhe ainda duas funções: a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante”. Ressalte-se aqui que todos os pedidos para fundar uma universidade no Brasil foram negados², pois para exploração da colônia tal empreendimento era totalmente desnecessário.

Até os primórdios do século XIX o Brasil não possuía ensino superior, excetuando-se a controvérsia a respeito do ensino superior ministrado pelos jesuítas somente para aqueles que viriam a ingressar na classe sacerdotal, sendo que as elites pertencentes aos diversos segmentos da sociedade dirigiam-se à Universidade de Coimbra, em Portugal. Schwartzman (1996) observa que esta Universidade sofre uma profunda transformação no final do século XVIII, que busca libertá-la da influência predominante do ensino jesuítico e da tradição da contra-reforma. Constata, também, que esta transformação denominada Reforma Pombalina³, dá origem, com a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil, a transição da Universidade eminentemente Escolástica para um sistema de ensino superior orientado basicamente na formação técnica e profissional.

Para Azanha (1994), a expulsão dos jesuítas do Brasil acabou por desarticular todo o sistema educacional vigente no país, com repercussões que alcançaram inclusive o período imperial. As primeiras escolas superiores instaladas após a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, seguiram o modelo pombalino de universidade voltando-se quase que exclusivamente

² Apenas no Brasil Imperial nada menos do que 42 projetos de universidade são negados pelo governo e pelo parlamento.

³ Referência feita ao Marquês de Pombal, primeiro ministro da Corte Portuguesa e responsável pela reformulação da Universidade de Coimbra, em 1772.

para a formação técnica e para as atividades profissionais. Tendo, desta forma, influenciado diretamente os rumos do ensino superior nos séculos XIX e XX. O modelo de ensino superior brasileiro, instaurado oficialmente a partir do século XIX, perpetuou em seu desenvolvimento características marcantes decorrentes da dependência política do Brasil com relação a Portugal, que remontam ao período de colonização. (PAZETO, 1995).

Com base nos fatos apresentados, pode-se afirmar que o período em foco caracterizou-se essencialmente pelo ensino jesuítico e pela estagnação da educação superior no Brasil.

2.2 DA VINDA DA FAMÍLIA REAL PARA O BRASIL ATÉ A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

Nesta etapa do estudo, pretende-se apresentar alguns dos fatos que bem caracterizaram a história do ensino superior brasileiro, desde a vinda da família real para o Brasil até a Proclamação da República.

Para Teixeira (1989), com a vinda da família real em 1808 para o Brasil e sua conseqüente elevação à condição de Reino, surgem novas pressões por parte das elites dos diversos segmentos da sociedade para a criação de uma universidade, desta feita na Bahia, reivindicação esta prontamente negada pelo Príncipe Regente que, em contrapartida, resolveu criar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia em fevereiro daquele mesmo ano.

Para Pazeto (1995), o modelo de ensino superior pautado na formação técnico-profissional, além de não requerer o abrigo da universidade, encontrava nas instituições isoladas, quase sempre voltadas somente para o atendimento das demandas profissionais do ambiente com que interagem, condições propícias para seu fortalecimento. Assim poucas

eram as chances para o desenvolvimento de um modelo de ensino superior voltado para as especificidades da realidade brasileira.

No Brasil imperial, a estrutura social continuou constituída pela elite aristocrática e pelos escravos, portanto, apta a continuar as práticas seculares que a mantiveram até então. Apesar da independência, mantiveram-se no país a monarquia, o rei, a aristocracia e os escravos, a mesma estrutura de poder e de educação de elite vigentes até então. Ressalte-se aqui que

o desenvolvimento da educação e do ensino superior no Império constituem exemplos de quanto uma elite, identificada com a Metrópole colonizadora e habituada à submissão a ela no seu sistema de valores, pode revelar-se incapaz de elevar-se à altura do projeto nacional que representava a inesperada independência que lhe trouxera um episódio do período napoleônico na velha Metrópole portuguesa. (TEIXEIRA, 1989, p. 71).

Afirma Romanelli (1991) que, ainda no século XIX, a estratificação social tornou-se mais complexa, destacando-se uma nova camada cada vez mais visível na zona urbana, a pequena burguesia. Tal camada encontrou na educação escolarizada um meio para alcançar a tão sonhada ascensão social que almejava. Porém, o tipo de educação continuou o mesmo já que a pequena burguesia, buscando ocupações consideradas mais dignas do que as desempenhadas pela camada inferior, alinharam-se à classe oligárquico-rural.

Ainda de acordo com Romanelli (1991), o período imperial caracterizou-se pela quase completa estagnação do sistema educacional ao longo do século XIX, onde muito pouco se acrescentou com relação às condições educacionais do Brasil colônia. Verificou-se assim um ensino superior limitado exclusivamente às profissões liberais, em meia dúzia de instituições nacionais isoladas e de tempo parcial.

O autor enfatiza também que ao faltar lucidez para dotar o país com instituições produtoras de ciência, acabamos por passar o século XIX apenas como um simples país produtor de matéria-prima, longe dos benefícios da industrialização que resulta do progresso

científico. Faltou aos fundadores da nossa independência, com exceção de José Bonifácio, a percepção da necessidade da universidade como

centro de descoberta e de reformulação do conhecimento e como órgão nacional elaborador de cada cultura nacional, não seria possível a difusão pelas escolas comuns (primárias e secundárias) da cultura necessária ao desenvolvimento da nação, nem também a formação acadêmica do novo intelectual, do novo homem “culto” nacional. (TEIXEIRA, 1989, p. 97).

Assim sendo, pode-se afirmar que o período apresentado caracterizou-se pelo ensino superior baseado nas demandas profissionais restritas ao ambiente, bem como pela continuidade da estagnação verificada até então.

2.3 DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA AO GOLPE MILITAR DE 1964

Nesta fase do trabalho, serão apresentados alguns dos fatos que bem caracterizaram a história do ensino superior brasileiro, desde a Proclamação da República até o golpe militar de 1964.

A Proclamação da República, segundo Teixeira (1989), evidenciou um período de mudanças sociais que propiciaram a quebra das estruturas educacionais e objetivaram a manutenção da imobilidade social, dando, assim, início a expansão do sistema educacional, de forma comedida é verdade, tanto através das escolas públicas quanto através do incentivo às instituições privadas.

Observa Romanelli (1991) o despontar de uma nova estratificação social, mais complexa que a anterior sociedade escravocrata e dual, com vários segmentos emergentes. Destacavam-se, além da massa de agregados das fazendas e dos artífices e comerciantes da zona urbana, uma pequena burguesia formada pelos militares, membros do clero, intelectuais

letrados, uma burguesia industrial em formação e os imigrantes que ocupavam na zona urbana profissões da classe média e na zona rural cuidavam da lavoura.

Em 1890, durante a Primeira República efetiva-se, conforme Canuto (1987), a Reforma Benjamim Constant, influenciada diretamente pelos ideais positivistas de supressão dos privilégios educacionais, que determina a extensão do exame de madureza⁴ para os colégios organizados pelos governos estaduais e acaba com uma prerrogativa até então exclusiva do Colégio Pedro II. Outra consequência desta reforma foi a criação do Conselho de Instrução Superior que entre as suas diversas atribuições encontrava-se a criação de novos estabelecimentos de Ensino⁵.

A Reforma Rivadávia Correia, ocorrida em 1911, institui o vestibular, em substituição ao exame de madureza, como nova forma de acesso ao ensino superior. Observa-se como única justificativa para tanto, a necessidade de manutenção da raridade dos diplomas e da aristocracia dos que sabiam ler e escrever que se viam, então, ameaçadas pela expansão deste nível de ensino.

De acordo com Canuto (1987) e Romanelli (1991), cabe ressaltar que o título acadêmico passou a participar dos sonhos de grande parte dos brasileiros, principalmente da burguesia que buscava desta forma aristocratizar-se. Surge, assim, uma enorme demanda por matrículas em cursos superiores que toma força a partir da I Guerra Mundial com o processo de urbanização acelerada que ocorreu por conta da industrialização crescente da economia.

Para Canuto (1987), a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, configurava-se como mais um mecanismo para contenção da expansão do ensino superior. Exige-se a partir desta, além do exame vestibular já instituído, o certificado de conclusão do ensino secundário. Tal exigência desencadeou uma brutal queda no número de ingressos em escolas de ensino superior a partir de então. O autor enfatiza ainda o estabelecimento dos primeiros dois

⁴ Exame cuja aprovação permitia a matrícula em qualquer instituição de ensino superior do país à época.

⁵ “Entre 1891 e 1910, foram criadas 27 escolas superiores” (CANUTO, 1987, p. 25).

requisitos para criação de universidades, contudo, ressalta que dificultaram ainda mais o surgimento imediato destas instituições fora da Capital da República. Os requisitos foram:

- 1) Exigência de um contingente populacional mínimo de 100.000 habitantes e, no caso das capitais com população abaixo deste limite, no mínimo um milhão no Estado;
- 2) Constituírem-se a partir da reunião de Escolas Superiores ou Faculdades em funcionamento há cinco anos.

Azanha (1994) destaca que o quadro político, social e econômico dos anos 20, aliado com a continuidade significativa dos processos migratórios e de urbanização, com as insatisfações políticas acumuladas desde a Proclamação da República e com a crescente tensão entre o eminente processo de industrialização e a grave crise do comércio cafeeiro, acabaram por propiciar que as questões educacionais assumissem a merecida prioridade, que lhe fora negada até então.

Observa Teixeira (1989) que, em 1918, se somam 70 estabelecimentos de ensino superior, sendo que 56 somente após a Proclamação da República. Finalmente, com base na reforma do ensino superior, intitulada Carlos Maximiliano, surge, em 1920, através da reunião das Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro com uma das Faculdades de Direito da também então Capital Federal, a Universidade do Rio de Janeiro, primeira no Brasil.

Vahl (1980) destaca o surgimento da fórmula brasileira para criação de universidades, através da aglutinação de instituições de ensino superior sob a égide de um órgão de administração central. Assim, pouco tempo depois, em 1927, cria-se nestes mesmos moldes a Universidade de Minas Gerais. Entenda-se que estas Universidades fogem ao significado real do termo, representando, à época, tão somente uma reunião de instituições de ensino superior com administração centralizada, isto é, universidade do tipo confederação de escolas profissionais.

Teixeira (1989) ressalta que o desenvolvimento do ensino superior no Brasil ocorreu em dois períodos distintos. O primeiro, caracterizado pelas grandes escolas profissionais de Medicina, Direito e Engenharia. O segundo, pela expansão das escolas de filosofia, ciências e letras, de economia e das outras que lhes seguiram, resultando, pela nossa inexperiência nestas, em simples escolas de pré-graduação, lembrando, por isso, os *“liberal arts colleges”* anglo-saxônicos.

Somente a partir da Reforma Rocha Vaz, em 1925, o ensino superior sofreria transformações significativas do ponto de vista de sua utilização político-ideológico, principalmente como reação do governo central às tendências de organização autônoma do aparelho escolar, afigurando-se, assim, uma política educacional que se tornaria peculiar na era Vargas. Para Canuto (1987), era evidente no período anterior que todo o sistema de ensino buscava, inclusive as universidades criadas até então, resguardar este nível de ensino para uma minoria de grupos que dirigiam a organização do Estado.

Canuto (1987) constata ainda que a insatisfação social e a militância política de algumas das elites à qual se destinava o ensino superior fizeram aumentar a atuação do Estado sobre o aparelho escolar, numa tentativa evidente de imprimir um controle ideológico sobre as crises políticas e sociais que culminaram com a revolução de 30 e extinguiram o regime vigente.

A Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, define o Estatuto da Universidade Brasileira que permite, de forma inovadora, a substituição de uma das três escolas tradicionais por uma de letras, ciências e educação quando de sua constituição. Acrescenta Canuto (1987), que se reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro com o intuito de torná-la modelo de ensino superior para o país e legitimar o modelo único de organização universitária imposto no estatuto. Instituiu-se, ainda, o Conselho

Nacional de Educação com amplas atribuições normativas e controladoras neste nível de ensino.

Destaca Romanelli (1991) que a exigência dos cursos para criação de universidades consagra a falta de diversificação deste nível de ensino e reforça a velha concepção aristocrática de ensino. Reis (1990) corrobora este contexto ao afirmar que o primeiro Estatuto da Universidade Brasileira estabelecia que o ensino superior deveria pautar-se preferencialmente no modelo universitário, porém, indicava a possibilidade de vir a ser ministrado em institutos isolados de ensino superior. Reis (1990) observa ainda que a Reforma Francisco Campos foi extremamente significativa, pois norteou por quase 30 anos este nível de ensino, sendo substituída apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1961.

Surge, segundo Canuto (1987), em 1934, a Universidade de São Paulo, que de forma inovadora congregou, além das tradicionais, a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras e o Instituto de Educação e, um pouco mais tarde, a Universidade do Distrito Federal, congregando as Escolas de Economia e Direito, de Ciências, de Letras, de Educação e o Instituto de Artes. A criação desta universidade objetivava a formação de uma elite cultural que indicasse ao povo o caminho a percorrer e lhes ensinasse a fazê-lo com passos firmes e seguros, de forma a buscar a hegemonia perdida e desfrutada, durante muito tempo, frente aos demais estados da federação.

Ressalta Romanelli (1991), numa crítica ao modelo utilizado até então no Brasil, que a universidade moderna objetiva tanto a investigação científica quanto o preparo para o exercício profissional, contudo, a universidade brasileira perseguiu desde sua criação, salvo raríssimas exceções, apenas os objetivos relacionados com a formação profissional. A Reforma Francisco Campos caracterizou-se como o primeiro exemplo de omissão de nossa legislação quanto à regulamentação do trabalho de pesquisa em nossas universidades.

Schwartzman (2005) frisa que a legislação implantada à época pelo ministro Gustavo Capanema permitia a existência ou criação de universidades estaduais ou privadas. Ressalte-se que o sistema universitário sofreu processo de expansão acelerada nos anos do pós guerra, alcançando sua capacidade máxima nos anos 60 quando se tentou, através da reforma de 1968, novos caminhos para o Sistema de Ensino Superior vigente. A expansão do ensino superior verificada no Brasil, a partir da década de 30, determinou um aumento da defasagem entre educação e desenvolvimento, motivada pelo ritmo e características da expansão da demanda e por fatores de ordem política e econômica.

Schwartzman (2005) observa ainda que isto ocorreu face à defasagem quantitativa que caracterizava as oportunidades educacionais e, pelo desequilíbrio latente entre o que as instituições formavam e o que o mercado estava ávido por absorver. Ressalta, também, que concomitante ao processo de industrialização do país, aumentava a renda percapita, a taxa de alfabetização e escolarização e acelerava-se o crescimento demográfico, sempre de forma desigual para o conjunto das regiões brasileiras. Conclui ainda por uma provável relação entre os índices especificados, propondo ser aceitável que sempre que crescem os indicadores econômicos e demográficos, o mesmo acontece com a taxa de escolarização. Fato este que provavelmente estava ocorrendo e intensificando-se desde os anos 30. (ROMANELLI, 1991).

A Constituição de 1937 manteve a mesma estrutura de ensino superior imposta em 1931, caracterizando o Estado Novo pela inércia com relação a este nível de ensino. A queda do Estado Novo em 1945 proporcionou o predomínio de uma nova percepção no relacionamento entre a instituição educacional e a sociedade, notadamente voltada para ampliação das oportunidades educacionais.

Constatam Canuto (1987) e Romanelli (1991), por meio de pesquisas realizadas nos anos 50, a influência exercida pela educação sobre a mobilidade social, em especial a educação superior. O almejado desenvolvimento econômico era posto em segundo plano

diante da ascensão social, que pautava a realização pessoal da grande maioria que procurava as instituições de ensino superior. Ressalte-se que o currículo continuou a enfatizar o ensino técnico-profissionalizante, modulando o conhecimento científico ao suficiente para utilização da tecnologia produzida externamente.

Silva (1991) evidencia que, na década de 50, o nosso modelo industrial passou a produzir bens duráveis que exigiam maior volume de capital, tecnologia avançada e grande quantidade de mão-de-obra especializada. Enfatiza, também, que se inicia um processo de internacionalização da economia ao abrirem-se as portas para o capital estrangeiro, gerando, desta forma, enormes contradições políticas já que tal prática não condiz com o nacionalismo populista vigente à época.

Silva (2005) verificou nos anos 50 uma rápida expansão no ensino superior, alcançando no final da década 247 escolas públicas e 103 particulares. Neste mesmo período o número de matrículas no sistema de educação superior passou de 26.761 para 93.202, o que representava menos de um aluno por mil habitantes.

Nesta época, Silva (2005) afirma que se considerava responsabilidade da Universidade elevar os seus padrões de ensino e promover o desenvolvimento da ciência. Assim o autor observa que

as primeiras agências oficiais em apoio à pesquisa, ao aperfeiçoamento de docentes e à formação de pesquisadores surgiram apenas em 1951, com a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). Em São Paulo essa iniciativa foi precedida pelos Fundos Universitários de Pesquisa na USP em 1942, e pela previsão da Fapesp na Constituição Estadual de 1947, mas os “fundos” foram transitórios e a Fapesp só foi instalada em 1960.

De acordo com Silva (2005), nesta mesma década, mais especificamente entre 1948 e 1961, discutiu-se ampla e longamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que viria a ser implantada em 1961. Ressalte-se esta como necessária para ajustamento do sistema de ensino ao modelo de desenvolvimento então requerido. Desta forma, a década de 60 é marcada, inicialmente, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, que

atribuí ao Conselho Federal de Educação, através de medidas fiscalizadoras decidir sobre o funcionamento de instituições isoladas de ensino superior federais ou privadas, o reconhecimento de universidades, o estabelecimento da duração e do currículo mínimo a serem exigidos nos cursos superiores que assegurem a obtenção de diplomas e garantam o privilegiado exercício de profissões liberais, entre outros relativos a este nível de ensino.

Observa-se que, doravante, as universidades gozarão de certa autonomia, contudo, as instituições isoladas de ensino superior continuarão subordinadas a uma política extremamente centralizada. A obrigatoriedade de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a constituição de Universidades, aspiração conservadora mantida na redação final da lei, foi vetada pelo então presidente João Goulart sob a alegação de que o país já contava com demasiado número destas faculdades para simplesmente formar professores de grau médio.

Verifica-se, assim, uma preocupação com a proliferação desordenada e carente de planejamento que se afigurava neste nível de ensino. Criou-se em 15/02/61, logo após a promulgação da LDB, a Universidade de Brasília que, sob sua influência, surgiu com um modelo organizacional oposto em forma e conteúdo aos existentes à época (CANUTO, 1987).

Desta forma, pode-se afirmar que o período em pauta caracterizou-se pelo controle estatal para resguardar as elites vigentes, quebra da inércia com uma expansão voltada para a formação profissional, criação das primeiras universidades e ampliação da defasagem entre educação e desenvolvimento.

2.4 DO GOLPE MILITAR DE 1964 ATÉ A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Nesta etapa da pesquisa, serão apresentados alguns dos fatos que bem caracterizaram a história do ensino superior brasileiro, desde o golpe militar de 1964 até a constituição de 1988.

Para Silva (1991), o período posterior ao golpe de 64 caracterizou-se pela adequação da política à economia, pelo desejo de industrialização e modernização através da internacionalização da economia que pouco condizia com a política nacional-populista vigente até então, e que acabou por determinar o golpe militar que levou ao fechamento de partidos políticos, exílio de numerosos intelectuais que participavam de movimentos populares e a proibição de quaisquer manifestações populares.

Para Romanelli (1991), o governo parecia teoricamente conhecer o significado da educação para o desenvolvimento, contudo, na prática demonstrou sua importância somente a partir de 1968. Tal preocupação coincidiu com a retomada acelerada do desenvolvimento econômico. Com a implantação do regime imposto pelo golpe de 64, traçaram-se planos para recuperação econômica do país e teve início um novo crescimento da demanda social por educação, culminando, posteriormente, no agravamento do sistema educacional. A Reforma do Ensino Superior praticada em 1968 coincidiu com a tomada de consciência, por parte do governo, da premente necessidade de buscar responder a demanda crescente por ensino superior e adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento que então se intensificava.

Canuto (1987) constata que as novas condições econômicas da sociedade brasileira caracterizada pela acumulação de capital com crescente internacionalização e, concomitantemente, um rápido processo de sofisticação tecnológica das atividades relacionadas à produção, tornam necessário responder a demanda do processo de assimilação

da tecnologia importada. Ressalte-se que nossa mão-de-obra teve que readequar-se para os padrões de produtividade exigidos pela tecnologia antes inexistente no país, forçando, assim, a elevação dos níveis educacionais exigidos pelo sistema produtivo.

O planejamento educacional do após golpe, segundo Canuto (1987), objetivou um aumento quantitativo de vagas para atendimento à demanda de ensino superior existente e sua reestruturação com vistas a formação técnico-profissional requerida pelo projeto desenvolvimentista traçado. Além disso, o substancial aumento de egressos do nível médio no período 1947 – 1964 em pouco mais de 4 (quatro) vezes pressionou por demais a demanda por ensino superior.

O autor destaca também que diferentemente da década anterior, aparece a ascensão social, numa forma simplista, como resultante de um processo que busca adaptar a mão-de-obra as exigências do sistema produtivo em constante transformação. Tal demanda é facilmente notada ao verificarmos que, de 1960 a 1964, o número de inscritos no vestibular aumentou 50% enquanto as vagas aumentaram 64%, curiosamente no período 1964 – 1968 contabilizou-se um excedente que ultrapassou os 212%.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não se preocupou com a criação de uma estrutura adequada ao projeto de desenvolvimento nacional, sendo que até a fase aguda da crise entre demanda e oferta de vagas, em 1968, nenhuma resposta havia sido dada a crescente demanda por ensino superior e, portanto, urgia uma resposta do governo com relação à necessidade de recursos humanos qualificados, decorrentes da expansão econômica que se verificava. (ROMANELLI, 1991).

Para Canuto (1987), diante dos excedentes que se avolumavam as portas das instituições e da visível insatisfação social pelo número insuficiente de vagas oferecidas pelo ensino público, entre outras pressões, surgiu a necessidade de reformulação do sistema de ensino superior vigente. Para tanto, editou-se a Lei 5.540, em 1968, que introduziu um novo

sistema de ensino superior. Os interesses da sociedade que o Estado procura responder através da educação voltar-se-iam, particularmente, para o desenvolvimento econômico e, assim, permitiriam a requerida expansão da indústria brasileira. Desta forma, tomavam-se iniciativas que doravante promoveriam uma ampliação da participação da iniciativa privada no ensino superior.

Observa Canuto (1987) que, apesar do caráter excepcional dos estabelecimentos isolados, o Conselho Federal de Educação, órgão responsável pelas autorizações para funcionamento de novas instituições de nível superior, embora não respaldado de forma unânime por seus integrantes, passou a autorizar a criação de novos cursos em áreas não saturadas, buscando, assim, atender a crescente demanda por ensino superior e as necessidades do sistema produtivo.

Desta forma, a reforma viabiliza e institucionaliza a interferência de interesses privados nas Instituições de Ensino Superior, determinando o papel assumido por estas na formação de mão-de-obra para a expansão do parque industrial, em detrimento de outras de caráter essencialmente social. Assim, a reforma facilitou a interferência política no funcionamento das universidades, obrigando a sua subordinação aos fins do modelo econômico a que serve, sendo, portanto, todas as medidas tomadas para o controle da sua expansão pautadas, tanto em qualidade quanto em quantidade pelo sistema produtivo.

Segundo Vahl (1980), ocorreu a partir de 1968, considerando-se a pressão exercida pela crescente demanda e a decisão governamental por uma política de maior participação da iniciativa privada neste nível de ensino, uma explosão das instituições isoladas de ensino superior. Esta explosão foi em muito facilitada pela diminuição, determinada pelo governo federal, do rigor nos processos para autorização do funcionamento de novos cursos. Nesta época, o sistema de ensino superior como um todo englobava aproximadamente 280 mil alunos, o que constituía cerca de 5 % da população entre 20 e 24 anos. Deste montante, quase

metade em instituições de ensino superior isoladas privadas que sequer possuíam status de universidade. Se considerarmos que naquele ano havia aproximadamente 14 milhões e 800 mil, respectivamente, no 1º grau e colegial, podemos concluir no mínimo pela existência de uma demanda reprimida.

Para Durham (1998), o governo em resposta às pressões da sociedade por aumento de vagas, crise dos excedentes, acarretou na criação de 17 novas universidades públicas entre 1968 e 1971, sendo nove federais, seis estaduais e duas municipais. No período entre 1968 e 1975, 10 novas universidades privadas foram criadas, onde se sobressai à falta de docentes qualificados para atender as exigências da demanda gerada. Em 1980, havia 882 instituições de ensino superior onde 200 eram públicas, sendo 45 universidades, uma federação de escolas integradas e 154 estabelecimentos isolados, e 689 privadas constituídas por 20 universidades, 19 federações integradas e 643 estabelecimentos isolados.

O autor ressalta ainda que em 1964 e 1980 tinham-se, respectivamente, 142.386 e 1.346.000 matrículas no ensino superior, o que evidencia tanto uma acentuada expansão neste nível de ensino, como também a importância das instituições privadas que já eram responsáveis por 63% do total de matrículas.

O sistema educacional que precedeu a reforma de 1968 caracterizou-se, segundo Schwartzman (2005), pela federalização das universidades estaduais criadas a partir dos anos 30, com exceção da Universidade de São Paulo, pela existência de uma rede de universidades católicas e pela existência de um grande número de instituições isoladas de ensino superior, em sua maioria privadas.

Para Schwartzman (2005), a reforma educacional de 1968 buscou atender a diversos anseios que, em última instância, exigiam o fim da universidade tradicional. Entre eles pode-se citar: o fim do sistema de cátedra; a criação do regime docente de tempo integral; a implantação de programas permanentes de ensino e pesquisa nas universidades e a

oportunização desta modalidade de ensino para outros grupos sociais. Esta última relacionava-se diretamente com as aspirações crescentes das novas camadas sociais, que buscavam na universidade novas possibilidades ocupacionais de prestígio e reconhecimento público, que, aparentemente, somente um diploma universitário poderia oferecer. Além disso, muitos eram, entre os que defendiam a reforma, aqueles que acreditavam que a universidade brasileira poderia se transformar num verdadeiro centro de reflexão e conhecimento sobre os problemas sócio-econômicos do país.

Para o autor, a maior dificuldade enfrentada pela reforma de 1968, foi subestimar a grande expansão do ensino superior brasileiro nos anos que a precederam. Tal expansão caracterizou-se como um fenômeno de âmbito mundial, sendo praticamente impossível contê-lo no desprezioso limite da universidade tradicional. Em 1960, menos de 2 % da população de brasileiros, entre 20 e 24 anos achava-se matriculada no ensino superior; em 1970, tal índice passou para 5,2 % e, em 1975, alcançou 11 %. Houve, pois, uma expansão rápida que, contudo, ainda representava aproximadamente metade da média encontrada em países europeus neste mesmo ano.

Schwartzman (2005) constata, ainda, que persiste na Reforma de 1968 a determinação, consagrada, pelo ministro Capanema, 30 anos antes, de pautar o sistema universitário num modelo único. A reforma conseguiu, mesmo sem uma avaliação anterior sobre a efetiva capacidade de absorção do sistema, dobrar sua capacidade. Contudo, acabou por afrouxar as amarras da expansão ao facilitar a autorização para o funcionamento de novas instituições de ensino superior privadas.

Segundo Vahl (1980), importa ressaltar que a rede privada teve essencial participação na solução provisória de um dos grandes problemas educacionais do país, absorvendo em suas instituições de ensino superior uma população ávida por ascender socialmente através do ensino superior. Porém, nesta fase, denominada por Vahl (1980) de oportunismo, muitos

foram os interessados em aproveitar as facilidades propiciadas pelo governo e pela crescente demanda, ingressando no campo da comercialização do ensino superior investindo na abertura de novas escolas.

A citada expansão se deu de forma quantitativa e seguiu critérios de mercado, havendo interesse maciço em cursos de baixo investimento inicial e baixo custo operacional que, via de regra, não estavam voltados para fatores de desenvolvimento regional ou nacional. Normalmente, ocorreram em regiões sócio-economicamente mais desenvolvidas, que davam maiores garantias ao investimento, mas, em contrapartida, aumentavam as disparidades regionais de desenvolvimento.

Para Pereira (2003), a crise econômica que caracterizou os anos 80 determinou a chamada década perdida, onde se verificou no país um elevado endividamento externo e um clima acentuado de incertezas gerado pelos elevados índices de inflação, que acabaram por influenciar negativamente o ensino superior. Neste contexto, verificou-se uma queda no número de inscritos em exames vestibulares que era de 1,8 milhões em 1980, baixou para 1,5 milhões em 1985, retornando para 1,8 milhões somente em 1989.

Conforme o CENSO da Educação Superior de responsabilidade do INEP/MEC de 2000, o número total de vagas no ensino superior aumentou de 404.814 para 466.794, no período entre 1980 e 1989, o que representou uma resposta pouco significativa frente às demandas existentes. No que se refere ao sistema privado, o número de matrículas aumentou apenas 11,81% na década de 80, passando de 1.377.286 em 1980 para 1.540.080 em 1990. Conforme Pereira (2003), a partir do final dos anos 80 muitas foram às escolas isoladas que buscaram a transformação em universidades particulares, tanto que passaram de 20 em 1985 para 85 em 2000.

Logo, pode-se concluir que neste período o governo reconhece a importância do ensino superior para o desenvolvimento nacional, tem-se uma expansão sem critérios como suporte

ao processo de industrialização, bem como a educação superior é pressionada pelo excesso de concluintes em nível médio.

2.5 DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AOS DIAS ATUAIS

Nesta fase do estudo, serão apresentados alguns dos fatos que bem caracterizaram a história do ensino superior brasileiro, desde a constituição de 1988 até os dias atuais.

Silva (2005), observa que a Carta Magna de 1988 estabeleceu que o governo federal deveria investir um mínimo de 18% da receita anual da União, na manutenção e desenvolvimento da Educação Brasileira. Outros pontos de impacto na Educação advindos com a nova constituição foram à gratuidade do ensino público em todos os níveis e a implantação do regime jurídico único para o funcionalismo público.

De acordo com Corbucci (2002), o início da década de 90 foi singular pela abertura de mercado defendida pelo então presidente Fernando Collor de Mello e, levou às instituições de ensino superior a envidar esforços para formação dos recursos humanos necessários as empresas nacionais diante da globalização dos mercados. Neste contexto, o autor observa também que foram definidas cinco linhas de ação:

- 1) ampliação do acesso;
- 2) respeito à autonomia universitária;
- 3) maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas;
- 4) ampliação dos programas de pós-graduação; e
- 5) capacitação e valorização dos profissionais da educação.

No entanto, o resultado alcançado mostra que as linhas de ação não foram cumpridas, pois no período entre 1990 e 1992 constatou-se a redução do número de matrículas nos cursos de graduação e a continuidade da política de baixa remuneração dos profissionais da educação.

Para Corbucci (2002, p.12),

o governo Itamar Franco, por intermédio do MEC, propunha-se a realizar 'verdadeira revolução' na educação. No entanto, as medidas apresentadas nas Diretrizes de Ação Governamental guardavam estreita sintonia com os discursos liberalizantes que marcaram o governo Collor, cuja tônica era a ampliação/qualificação da formação de mão-de-obra para atender ao crescimento econômico. Nas diretrizes governamentais foram explicitadas as intenções de investir a curto e a médio prazo na formação de recursos humanos para atender as expectativas de crescimento econômico, atendendo aos preceitos constitucionais de erradicação da pobreza e universalização da cidadania. Portanto, a educação assume a condição de poderoso instrumento de promoção social, tendo como objetivo a preparação do país para um novo paradigma de desenvolvimento.

Conforme Pereira (2003), o Ministério da Educação do governo Itamar Franco identificou que o ensino superior vinha apresentando várias distorções desde os anos 60, principalmente decorrentes da rápida expansão que não teve como contrapartida a qualidade. Observa ainda que o problema era mais grave no setor privado, onde se constatava uma frágil qualificação do corpo docente que impedia o oferecimento de uma educação de qualidade para as massas.

Silva (2005) constata que a pressão por vagas no ensino superior teve considerável aumento na década de 90, onde ressalta que em 1980 o excesso de inscritos no vestibular em relação ao número de vagas alcançou 1500.684, em 1990, 1.402.714 e, em 1999, 2.449.883, o que representou um significativo aumento de 74,65% apenas na década de 90. O autor registra ainda com relação ao número de inscritos no vestibular que a procura alcançou em 1990 e 1999, respectivamente, 1.905.498 e 3.334.273, o que representou um expressivo aumento de 74,99%.

Importa ressaltar ainda, contrapondo o crescente aumento na procura por vagas no ensino superior, que o setor privado respondeu as políticas de incentivo do governo e as

demandas existentes, crescendo 77,9% na década de 90. Silva (2005) frisa que das 894.390 vagas ofertadas em 1999, apenas 24,4% eram ofertadas pelas instituições públicas com 1.806.208 candidatos inscritos nos seus vestibulares, o que representava 8,26 candidatos/vaga. Em contrapartida, as 675.821 vagas ofertadas pelas instituições privadas foram alvo de 1.538.086 candidatos, o que representa apenas 2,76 candidatos/vaga.

Corbucci (2002) afirma que, apesar da expansão ter se verificado mais acentuada no setor privado no período entre 1995 e 1999, 59% contra os 23% alcançados no setor público, o crescimento da procura por vagas no ensino superior foi maior entre as instituições públicas, 29% contra os 23% verificados no setor privado. Por outro lado, constatou-se que o aproveitamento das vagas ofertadas foi maior no setor público do que no privado, que registraram, respectivamente, 96,3% e 78,9%.

Outro ponto destacado pelo autor foi a eficácia do sistema de educação superior, medido pelo número de concluintes ano pelos setores público e privado. Neste caso, observou que o desaquecimento verificado na economia incidiu mais incisivamente sobre o setor privado, o que decorre da característica financeira que lhe é peculiar. Tais dados sugerem que a expansão do ensino superior centrada na iniciativa privada tem seus limites estruturais baseados no poder aquisitivo do seu público potencial.

O autor observa ainda que concomitantemente ao processo de expansão, o MEC implantou diversos mecanismos para avaliação dos serviços educacionais prestados pelas instituições de ensino superior, onde se destacou o Exame Nacional de Cursos, o famoso provão, e a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação.

O último CENSO divulgado pelo MEC em 2003 registra 3,9 milhões de matrículas em cursos de graduação, um aumento de 11,7% nas matrículas em relação a 2002, principalmente no setor privado que conta com 2.750.652 estudantes, o que alcança 13,3% de crescimento contrapondo os 8,1% do setor público. Configura-se preocupante o padrão de crescimento

apresentado pelo sistema de ensino superior privado, pois pela primeira vez o número de vagas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior foi maior do que o número de concluintes do ensino médio, o que se contrapõe a ociosidade de 42,2% registrada nas vagas oferecidas pelo setor privado.

Matrículas			
Ano	Pública	Privada	Total
1998	804.729	1.321.229	2.125.958
1999	832.022	1.537.923	2.369.945
2000	887.026	1.807.219	2.694.245
2001	939.225	2.091.529	3.030.754
2002	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2003	1.137.119	2.750.652	3.887.771

Figura 6: Número de matrículas por categoria administrativa – Brasil 1998-2003.
Fonte: INEP/MEC.

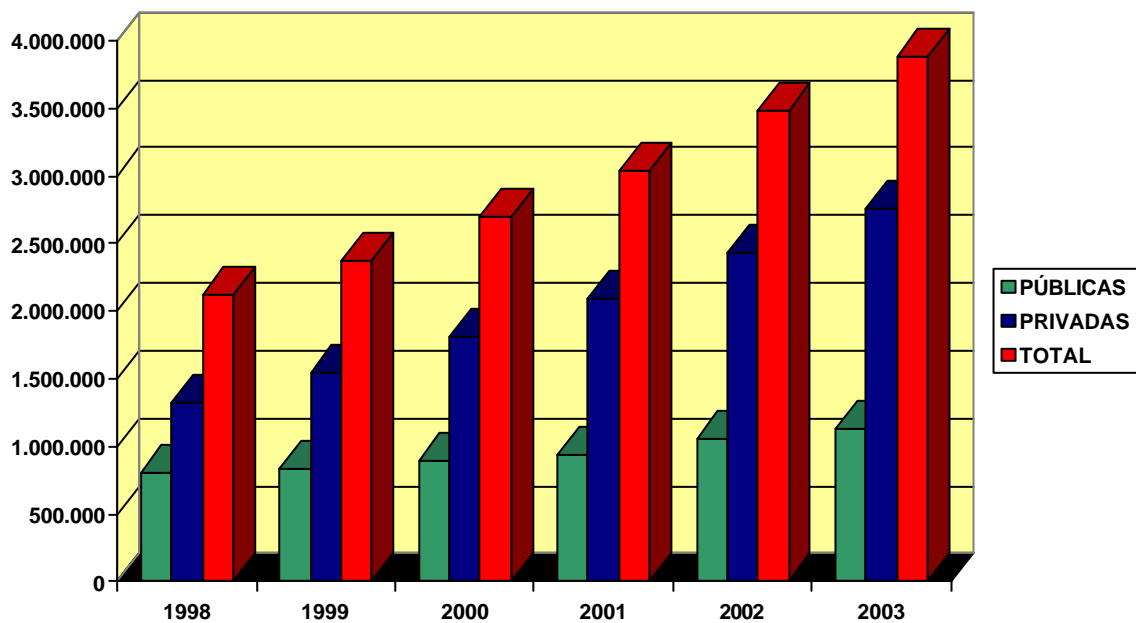


Figura 7: Gráfico da Evolução das matrículas no período entre 1998 e 2003.
Fonte: INEP/MEC.

Ainda com base no CENSO (2003), evidenciou-se a existência de 16.453 cursos de graduação, o que registra um aumento de 14,3% em relação a 2002. Os dados demonstram um crescimento de 18% somente nas instituições privadas, alcançando 10.791 cursos de graduação, o que representa 65,6% do total levantado.

Cursos			
Ano	Pública	Privada	Total
1998	2.970	3.980	6.950
1999	3.494	5.384	8.878
2000	4.021	6.564	10.585
2001	4.401	7.754	12.155
2002	5.252	9.147	14.399
2003	5.662	10.791	16.453

Figura 8: Quadro do número de matrículas por categoria administrativa
Fonte: INEP/MEC

Com relação às instituições de educação superior, percebe-se uma concentração ainda maior no setor privado. Das 1859 instituições levantadas em 2003, têm-se 207 públicas, representando 11,1%, e 1.652 privadas, representando 88,9%. Os registros apontam para um crescimento de 13,6% com relação aos totais levantados em 2002, sendo computados 14,6% e 6,2%, respectivamente, nos setores privado e público.

Instituições			
Ano	Pública	Privada	Total
1998	209	764	973
1999	192	905	1.097
2000	176	1.004	1.180
2001	183	1.208	1.391
2002	195	1.442	1.637
2003	207	1.652	1.859

Figura 9: Quadro do número de matrículas por categoria administrativa.
Fonte: INEP/MEC.

O CENSO (2003) evidenciou que a evolução da relação candidato/vaga nos processos seletivos teve um considerável aumento nas instituições públicas, passando de 6,6 para 8,4, respectivamente, em 1993 e 2003. No que se refere às instituições privadas, registrou-se uma preocupante queda no mesmo período passando de 2,4 em 1993 para 1,5 em 2003.

Ano	Pública	Privada
1993	6,6	2,4
1994	7,3	2,4
1995	7,9	2,9
1996	7,5	2,6
1997	7,4	2,6
1998	7,5	2,2
1999	8,0	2,2
2000	8,9	1,9
2001	8,7	1,8
2002	8,9	1,6
2003	8,4	1,5

Figura 10: Quadro da Evolução da Relação de Candidatos/Vaga nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa – Brasil 1993 – 2003.
Fonte: INEP/MEC.

Com base no crescimento médio das matrículas nos últimos anos, o CENSO (2003) permite projetar o crescimento para os próximos anos conforme segue.

Ano	Matrícula
1998	2.125.958
2002	3.479.913
2003	3.887.771
2007	6.400.000
2008	7.232.000
2009	8.172.160
2010	9.234.548

Figura 11: Quadro da Projeção de Matrículas
Fonte: INEP/MEC

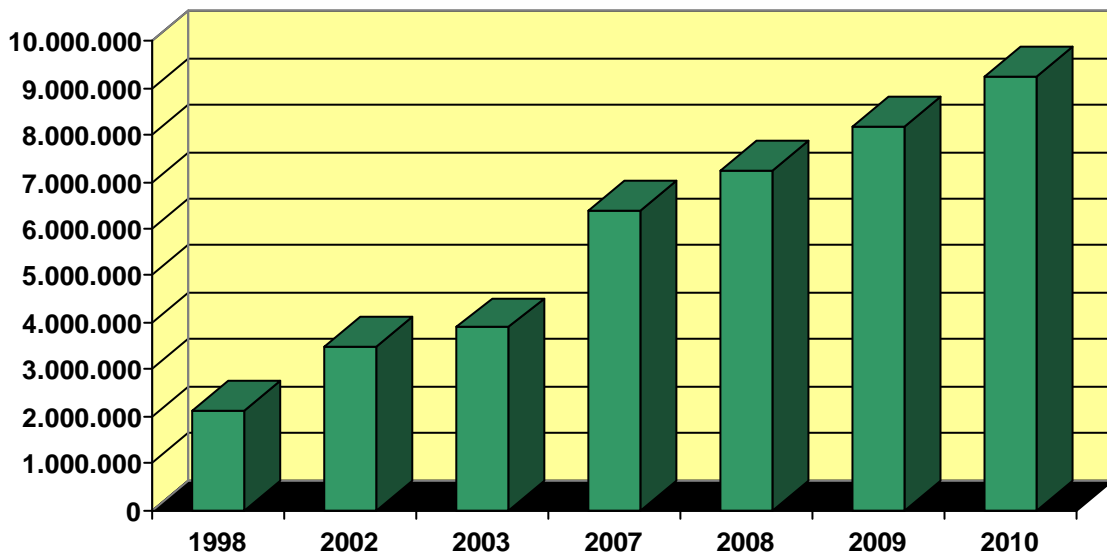


Figura 12: Gráfico de Projeção das matrículas no período entre 1998 e 2010.
Fonte: INEP/MEC

A projeção considera um crescimento inercial de 13% ao ano e permite verificar a possibilidade do país atingir a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação. Além disto, os seguintes fatores devem ser considerados: a capacidade de pagamento da população

potencial, que buscará educação superior nos próximos anos; os atuais índices de inadimplência na educação superior privada, o crescente número de vagas ociosas, o excesso de oferta em certas áreas do conhecimento e em certas regiões, e a demanda crescente por educação diferenciada e de boa qualidade.

Portanto, constata-se a acentuada expansão ocorrida a partir dos anos 90, principalmente através do setor privado, começa a enfrentar os desafios das instituições de sobreviver num mercado educacional extremamente competitivo, onde precisarão maximizar os recursos humanos e físicos disponíveis para obter diferenciais que as distingam positivamente diante da sociedade a que servem.

Finalmente, o contexto delineado pelo excesso de vagas ociosas, capacidade de pagamento do público alvo, qualificação do corpo docente, excesso de oferta em determinadas áreas do conhecimento, entre outros, somente poderão ser vencidos pelas organizações que oferecerem a qualidade requerida pelo mercado educacional. Neste cenário, é imprescindível que os gestores acadêmicos possam avaliar o desempenho docente nas estratégias delineadas para a melhor formação do egresso, principalmente por este ser considerado como principal responsável pela qualidade e sucesso do curso. Logo, as organizações deverão proporcionar novas ferramentas de apoio à tomada de decisão para os coordenadores de curso, pois do contrário poderão sucumbir diante das suas próprias ineficiências.

Portanto, pode-se afirmar que o período em análise caracteriza-se por uma expansão acelerada, pela implantação da política de avaliação e diminuição da demanda reprimida, bem como por um mercado altamente competitivo. Tais características delineiam um ambiente altamente competitivo e complexo, onde novas ferramentas de gestão serão vitais para a sobrevivência e sucesso das Instituições de Ensino Superior.

3 A CULTURA DA AVALIAÇÃO

Neste capítulo pretende-se proporcionar um entendimento da formação da cultura da avaliação no Brasil, principalmente como ferramenta de apoio ao estabelecimento de políticas e diretrizes de governo na área da Educação, bem como para subsidiar o gestor acadêmico com informações adequadas ao processo de tomada de decisão. Da mesma forma, buscar-se-á aprofundar o conhecimento acerca dos modelos de avaliação aplicados no Brasil.

3.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A Universidade é reconhecida historicamente como uma instituição que visa a produção e disseminação da ciência e de novos conhecimentos, bem como a formação humana e o desenvolvimento da sociedade. Assim sendo, o processo de avaliação deve ser visto como um contraponto da proposta institucional desenvolvida pela Instituição de Ensino Superior e, deve atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea: um processo contínuo de monitoramento e aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária e, um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. Isto exige um acompanhamento metódico das ações com o objetivo de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo cumpridas. Ressalte-se que este contraponto entre o pretendido e o realizado é que dá sentido à avaliação. (BRASIL, 1994; FREITAS, 1997; SIMOES, 1998; BALDRIGE *et al.*, 1982; BALDRIGE, 1971; CAZALIS, 1989).

O documento Tendências da Educação Superior para o século XXI, resultado da conferência mundial promovida pela UNESCO em outubro de 1999, com o objetivo de buscar

soluções para os desafios do presente tendo em vista a qualidade e a expansão deste nível de ensino, recomenda uma avaliação mais dinâmica na perspectiva formativa para subsidiar à tomada de decisões. Além disso, destaca que para responder aos desafios que a educação superior enfrenta, deve-se priorizar a cultura da avaliação e a da auto-avaliação em todos os níveis, abrangendo desde estudantes até autoridades e, especialmente, os professores, pois na maioria das instituições os docentes estão mais acostumados a avaliar do que se auto-avaliarem ou serem objeto principal de avaliação (DIAS, 1999).

A avaliação passou a marcar forte presença na agenda oficial dos anos 90, onde fica estabelecida como eixo da política de ensino superior a tríplice aliança avaliação – autonomia – melhoria da qualidade do ensino. Este contexto pressupõe o Estado aumentando a sua função avaliadora, autonomia para maior eficiência e responsabilidade social das instituições de ensino superior e, por último, a melhoria da qualidade do ensino em decorrência da gestão eficiente que permitirá a ampliação dos recursos humanos e equipamentos das instituições. Neste contexto, a avaliação configura-se num instrumento de controle do governo sobre o sistema de educação superior, não tendo, assim, uma função educativa. Ou seja, às Instituições de Ensino Superior restará adequarem-se às políticas de avaliação do governo, e estabelece-se um confronto com o conceito clássico de autonomia universitária. (DIAS SOBRINHO, 2002).

Para Rebelo, Colossi e Estevam (2004, p. 410),

os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

Para Dobes e Rizzatti (2004), a avaliação do ensino superior é um tema tanto complexo quanto instigante, que objetiva implementar estratégias de mudança de cultura ou mesmo melhorar a qualidade dos serviços prestados. Enfatiza também a importância deste instrumento no subsídio, definição e implementação de diretrizes que busquem o

aprimoramento dos processos administrativos nas organizações acadêmicas de ensino superior. Da mesma forma, Franco (*apud* ESMANIOTTO; SILVA, 2004) afirmam que a avaliação educacional configura-se num sistema de informações que busca fornecer diagnóstico e subsídios para a implantação e aperfeiçoamento de políticas educacionais. Assim, um sistema de avaliação deve pautar-se em informações periódicas e comparáveis sobre o sistema educacional com o objetivo de produzir melhorias contínuas necessárias ao sucesso da organização.

No processo de avaliação institucional, a qualidade almejada pressupõe atenção e compromisso de todos os integrantes em todos os níveis da instituição, em caráter de permanente vigília para consecução dos objetivos da organização. O processo contínuo de questionamento, acompanhamento e aperfeiçoamento das atividades acadêmico-administrativas das instituições universitárias objetiva o cumprimento da missão social que lhe é especialmente reservada pelo ensino superior. (DOBES; RIZZATTI, 2004).

Para Macedo (2001), uma visão do todo somente poderá ser alcançada pela análise das múltiplas relações que constituem qualquer fato, fenômeno ou processo. Desta forma, entende que a avaliação institucional exige a compreensão do todo institucional.

Voltada ao aperfeiçoamento e à transformação da universidade, a avaliação significa um balanço e um processo de identificação de rumos e de valores diferentes. Seu traço distintivo é a preocupação com a qualidade, tornando-se um processo contínuo e aberto mediante o qual todos os setores da Universidade e as pessoas que os compõem participem do repensar objetivos, modos de atuação e resultados de sua atividade, em busca da melhoria contínua da instituição como um todo. (BRASIL, 1994, p. 1).

Dias Sobrinho (2003, p. 38) enfatiza no contexto da avaliação o que chama de Estado Avaliador,

que caracteriza o estado forte, no controle do campo social, e liberal relativamente à economia. Segundo esta lógica, o estado confere maior liberdade à gestão de meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado.

Dobes e Rizzatti (2004) observam que as instituições de ensino superior passaram a sofrer pressões, principalmente nas últimas décadas, para demonstrar a eficácia no papel que lhes fora reservado pela sociedade a que servem. Neste mesmo contexto, Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 54) enfatiza que

a exigência de avaliação tem crescido na mesma proporção em que aumenta a crise das universidades, em grande parte em virtude das dificuldades orçamentárias e da sua crescente incapacidade de responder satisfatoriamente às múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias demandas que lhes são cumulativamente postas. Governo e imprensa facilmente igualam todas as universidades e as nivelam por baixo como se todas estivessem despudoradamente possuídas por um pacto de mediocridade.

Para Souza (2003) a avaliação institucional é um espaço vital para compreender a instituição, principalmente para conhecer as situações positivas e negativas e identificar acertos e equívocos. Enfatiza que se configura numa reflexão a respeito tanto das causas das insuficiências, quanto das razões dos pontos favoráveis. Observa que fortalece a instituição ao disseminar as boas experiências ou ao detectar o que não vai bem, proporcionando assim novos caminhos antes não imaginados.

De acordo com o autor, importa ressaltar que a educação é um bem público que beneficia toda a sociedade, por isso tem que ser avaliada tanto em termos da eficácia social das suas atividades, quanto em termos da eficiência do seu funcionamento. A avaliação institucional sistemática objetiva aprimorar a realização de uma atividade, bem como evitar que a rotina descaracterize os objetivos e finalidades a que se destina.

Dias Sobrinho (2002, p. 59) enfatiza que avaliar significa “interpretar, compreender, articular, refletir, produzir sentidos, ajudar a construir novos espaços sociais e novas formas de cooperação, comunicação e aprendizagem, tomar decisões e projetar ações de transformação”. Neste sentido, a avaliação institucional configura-se num processo de transformação necessário à Universidade, onde se prioriza a busca da identidade e missão das Instituições. Para além das aparências, no processo de avaliação devem ser respeitadas a missão e a identidade institucional. (CARVALHO, 2003).

A avaliação permite as Instituições de Ensino Superior tanto identificarem o seu perfil e descobrirem os pontos fortes e fracos que possam ser melhorados ou eliminados, quanto perceberem o real comprometimento de seus colaboradores na consecução dos objetivos organizacionais. Atualmente, a utilização deste instrumento está relacionada “à nova concepção holística de mundo, exigida por aqueles administradores que desejam altos graus de eficiência e de eficácia das atividades desenvolvidas nas suas organizações, bem como na definição de estratégias de mudança nas instituições”. (DOBES; RIZZATTI, 2004, p. 378).

Para Dias Sobrinho e Balzan (1995), importa ressaltar o caráter construtivo e otimista da avaliação, onde certamente serão identificados as carências, deficiências ou quaisquer outros problemas em curso na instituição. Observa o autor que não deve almejar a punição e sim apresentar soluções e promover a qualidade, pois trata-se antes de mais nada de um processo formativo, de caráter contínuo e permanente, que se integra aos processos da organização.

Para Sveiby (1998), a avaliação institucional pressupõe um programa abrangente que envolva toda a instituição, perpassando todos os componentes do sistema e do ambiente em que está inserida. De acordo com o autor, a avaliação institucional deve ter por finalidade melhorar a qualidade dos serviços oferecidos aos clientes da organização, de forma a bem atender os anseios da sociedade. Observa ainda que a avaliação completa dos ativos intangíveis é composta da avaliação externa e da avaliação interna. Pereszluha (2000) corrobora este ponto de vista ao afirmar que a avaliação institucional é realizada pela própria instituição e se desdobra à sondagem do ambiente interno e externo que corresponde aos anseios e expectativas da comunidade em que está inserida.

A avaliação externa é submetida aos clientes, credores e acionistas da organização. É neste momento que a instituição se mostra da forma mais precisa possível aos seus clientes, credores e acionistas, para que eles possam avaliar a qualidade da administração. A avaliação

interna é realizada por uma equipe especialmente designada e treinada para o trabalho, onde as informações resultantes são disponibilizadas ao gerente que poderá monitorar os progressos e envidar as ações corretivas que se fizerem necessárias. Com isto, os gestores têm à sua disposição uma fonte inestimável de conhecimentos das estruturas interna e externa que influenciam a totalidade da organização. (SVEIBY, 1998).

De acordo com Dias Sobrinho e Balzan (1995), as avaliações seguem duas orientações básicas: a somativa e a formativa. O autor observa que podem coexistir, ficando a escolha da ênfase dependente da opção de fundo político e dos objetivos buscados pela avaliação. Destaca que a orientação somativa é voltada para avaliar ações ou serviços já realizados, principalmente quando se deseja cobrar, pedir, medir, fiscalizar ou hierarquizar. Ressalta que tem caráter burocrático e tecnocrático, sendo muito utilizada por entidades governamentais interessadas em mensurar, comparar e classificar cursos e instituições, seguindo indicadores de produtividade e eficiência.

Noutro sentido, a orientação formativa configura-se instrumental e pró-ativa onde

o processo de elaboração de conhecimento e de crítica, que constitui a avaliação, também produz no interior de seu próprio desenvolvimento a tomada de consciência da necessidade de transformação do processo mesmo de avaliação e de seus agentes, bem como projeta o que é necessário para melhorar a instituição. Priorizar a avaliação formativa é, portanto, reafirmar o valor do processo e das relações pedagógicas, é privilegiar as teias intersubjetivas que dão consistência ao esforço coletivo embora não homogêneo de construção de uma universidade social e qualitativamente relevante. (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995, p. 66).

É importante frisar que existem duas concepções e práticas de avaliação na Educação Superior: uma voltada para a perspectiva formativa, onde existe um comprometimento com a transformação acadêmica; outra voltada para uma visão regulatória, que se vincula ao controle dos resultados e a aos valores de mercado. A avaliação possui um papel essencial nas políticas de educação superior vigentes no Brasil, assim

a constatação de que os custos do ensino superior, tanto em termos absolutos como relativos, tornam-se cada vez mais elevados, traz ao Estado a indispensabilidade da informação e da prestação de contas da qualidade e da amplitude dos serviços que as IES prestam à sociedade em ensino, pesquisa e extensão. Em função disso, tem sido reforçada a concepção e prática de avaliação segundo a qual a função de

regulação e controle predomina sobre a de formação e emancipação institucional. Disputam hegemonia duas orientações que, embora não necessariamente antagônicas, são de natureza distintas e de ênfases diferentes. Ambas as tendências, em curso na realidade brasileira, consideram a avaliação como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão universitária e a prestação de contas de seu desempenho para a sociedade. (SINAES, 2004, p. 22).

Neste contexto, Belloni *et al* (1987) afirma que a avaliação institucional é um processo não punitivo de tomada de consciência, onde se busca a correção e o aperfeiçoamento dos rumos da instituição. A avaliação institucional incorpora a prática administrativa e educacional das Instituições de Ensino Superior um importante instrumento para melhoria qualitativa dos seus processos, que se configurará numa fonte de informação qualificada sobre o seu funcionamento, seus resultados e sobre o valor e impacto social das atividades que executa no ambiente em que está inserida. Ou seja, deve integrar de forma contínua a reflexão e as práticas políticas e administrativas que determinam e emprestam coerência ao sistema educacional da Instituição, compondo a avaliação interna com a avaliação externa, os fatores qualitativos e quantitativos, os processos e os resultados para a consecução da sua missão social.

É importante ressaltar que a avaliação institucional é um instrumento com vistas a organizar a coerência do conjunto, sendo a Instituição de Ensino Superior o foco principal dos processos avaliativos sob três aspectos principais, conforme segue:

O objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; entre outros aspectos, ensino/pesquisa/extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação etc. Os sujeitos da avaliação são o conjunto dos professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa especialmente convidados ou designados. Os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e se utilizam da infra-estrutura da própria instituição. (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 202).

Na avaliação institucional os estudos, reflexões e valorações são articulados para compreensão global da Instituição, e incorpora nas suas dimensões interna e externa as informações e resultados de outros instrumentos oficiais, sendo eles o Censo da Educação Superior, o cadastro das Instituições de Educação Superior, a avaliação da pós-graduação, o Exame Nacional de Desempenho Docente e as avaliações feitas pelas comissões da Secretaria

de Ensino Médio e Tecnológico – SEMTEC. Nesta perspectiva não fragmentada, os instrumentos estatais atuais proporcionam um significado de conjunto, conforme aponta a figura abaixo. (ANDRADE; AMBONI, 2004).

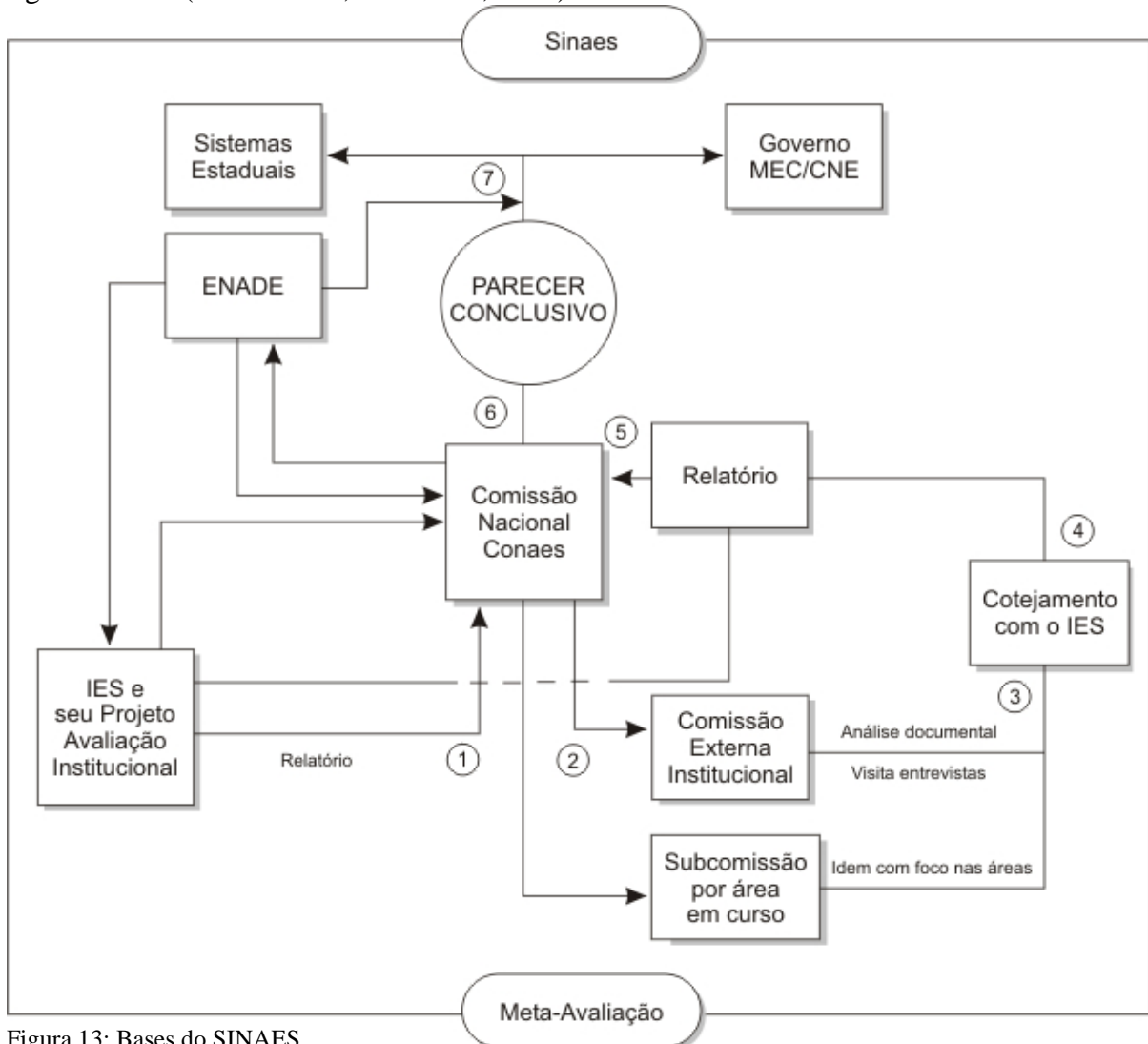


Figura 13: Bases do SINAES

Fonte: Adaptado de Andrade e Amboni (2004, p. 203).

Portanto, pode-se afirmar que a avaliação institucional é um caminho sem retorno e que pode, quando adequadamente priorizada pela Instituição de Educação Superior, fornecer importantes subsídios para melhor direcionar os esforços organizacionais, o que a coloca como uma preocupação de importância estratégica para a organização.

3.2 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO GESTOR ACADÊMICO

O contexto da avaliação institucional exige uma maior preocupação com a compreensão e entendimento do significado da avaliação para as organizações de ensino superior, onde se requer que o gestor acadêmico estabeleça padrões de mensuração do desempenho organizacional e assegure que todos os colaboradores tenham seus padrões de avaliação bem definidos e voltados, concomitantemente, tanto para o desempenho da organização como um todo quanto para o trabalho de cada um dos seus indivíduos, ajudando-os a bem executá-lo. (PERESZLUHA, 2000).

De uma forma geral, o processo de avaliação de desempenho deve estar integrado com as expectativas do negócio, principalmente no que se refere ao alcance dos objetivos empresariais. Assim, a gerência do desempenho se confunde na prática com a própria gerência do negócio na proporção em que as ações são direcionadas para o alcance de resultados. Neste caso, fica evidente que a falta ou mesmo uma gerência inadequada do desempenho poderá implicar numa administração ineficiente. (LUCENA, 1992; CAMERON, 1978).

Andrade e Amboni (2004) observam a importância do ambiente no contexto das Organizações, principalmente no que se refere a dificuldade que encontram para se adaptar a situações de mudança em função de estarem planejadas para atingir objetivos pré-estabelecidos, e não para qualquer ação de inovação que se faça necessária. Nos ambientes complexos e dinâmicos por natureza são necessários diferentes tipos de ação e de resposta, onde se exige que a organização seja flexível e tenha capacidade de ação criativa. Nestas circunstâncias, ao invés da empresa estar fazendo bem a coisa errada ou mesmo o que é certo tarde demais, é mais importante que empreenda as ações adequadas no tempo certo.

A lógica inerente ao processo evidencia que todas as ações empreendidas deverão buscar a realização da missão empresarial, que se traduz em objetivos econômicos e sociais. Para alcançar estes objetivos, as empresas utilizam vários recursos (financeiros, tecnológicos e outros) que por si só não garantem sua consecução, pois isto depende das pessoas que os manipulam. É destas pessoas que vêm a ação, a criatividade, o desempenho e, conseqüentemente, as decisões sobre a forma como os recursos são utilizados. Ou seja, caso as pessoas falhem na utilização dos recursos, no processo de tomada de decisão ou na execução das atividades, os resultados planejados estarão comprometidos. (LUCENA, 1992).

De acordo com Ristoff (1995, p. 46),

a palavra avaliação contém a palavra “valor” e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem a função de (a)firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científicos-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro.

Para Rebelo, Colossi e Estevam (2004), a avaliação institucional é um processo de identificação e promoção da qualidade, e apresenta-se como uma ferramenta de coleta de informações que objetiva dar suporte ao processo de tomada de decisão para melhoria dos serviços prestados pela organização. Assim, observa que se trata de um instrumento de gestão que visa verificar o desempenho da instituição na consecução dos seus serviços, produtos, recursos e processos, com o objetivo de mensurar a excelência do trabalho realizado no âmbito social em que está inserida. Da mesma forma, Verdinelli, Granzotto e Tarnowski (2004) observam que a avaliação é um processo para determinar as áreas de decisão em questão, bem como selecionar, coletar e analisar as informações necessárias para desenhar um sumário de dados úteis aos gestores institucionais.

A avaliação relaciona-se ao sistema de controle da organização, desde que na administração tais controles signifiquem mensurações que busquem informações sobre o desempenho para realimentar os gestores, que poderão comparar os resultados reais com

aqueles planejados e então poderão decidir o que fazer com quaisquer desvios, discrepância ou problemas que vierem a detectar. (HAMPTON, 1992).

No cenário das organizações, ao considerar o administrador responsável pelo desempenho do trabalhador, este tem cinco operações básicas que juntas compõem a integração de recursos em um organismo ativo e em crescimento, sendo elas: fixar objetivos, organizar tarefas, motivar e comunicar a equipe de trabalho e, o mais fundamental, avaliar o trabalho por padrões de mensuração. (DRUCKER, 1997). Neste contexto, Drucker (1997) afirma que os gestores deverão cada vez mais se preocupar com a expressão das crenças e valores básicos e com o alcance dos resultados mensuráveis das organizações em que trabalham. Observa ainda que serão cada vez mais responsáveis pelo padrão e qualidade de vida da sociedade em que estão inseridos.

Para Aquilar e Anderegg (1994 *apud* PERESZLUHA, 2000, p. 48),

a avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos, comprovados a extensão e o grau em que se deram as conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados.

Constata Barcelos (1987) que, numa concepção sistemática, a avaliação é uma atividade integradora que revela, discute, complementa, amplia e propõe outros caminhos ainda não percebidos na prática desenvolvida, mas que através dela podem ser percebidos. Arruda (1997) corrobora ao afirmar que a avaliação refere-se ao julgamento e análise sistemática sobre a eficácia de uma atividade, programa ou processo, onde se constitui num instrumento para a mudança planejada que resulta do esforço concentrado das pessoas que compõem a instituição. Para o autor existe um consenso entre os diversos segmentos que

compõem a sociedade, de que a qualidade de qualquer tipo de instituição, inclusive as acadêmicas, somente poderá ser assegurada com um mecanismo de avaliação.

Conforme Lucena (1992), a sistematização da avaliação do desempenho busca dotar a empresa de uma ferramenta gerencial ou de um processo mais bem estruturado para conduzir com eficácia a gestão do desempenho em busca da motivação, qualidade, produtividade e de resultados positivos do trabalho. A autora ressalta que a empresa precisa, além de diversos recursos dimensionados de acordo com a sua infra-estrutura produtiva, de certos requisitos e condições para o desempenho humano que se desdobram em quatro componentes básicos: qualificação profissional, cultura organizacional, estilo gerencial e ambiente externo.

O surgimento de um mercado educacional globalizado empreendeu novas reformas no ensino superior, o que acarretou a diversificação dos provedores, dos tipos de instituições e dos perfis docentes, fazendo surgir novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade. Por outro lado, a globalização da educação e do conhecimento, em resposta aos desafios da nova ordem econômica e tecnológica, amplia o desafio da educação superior ao conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de aumentar o acesso e diminuir as assimetrias sociais. (BRUSEK, 1996; HÉKIS, 2004).

Portanto, é visível a importância do processo de avaliação para o sucesso dos gestores acadêmicos, principalmente ao permitir que a organização alcance a eficiência e a eficácia requeridas pelo ambiente complexo em que estão inseridas.

3.3 MODELOS DE AVALIAÇÃO APLICADOS NO BRASIL

No final da década de 80 e início da década de 90 surgiram os primeiros textos que tinham a avaliação como tema principal, onde ficou evidente a preocupação com o controle da qualidade das Instituições de Ensino Superior, em virtude da expansão acelerada que se verificava pelo crescente número de instituições e matrículas neste nível de ensino. Desta forma, a avaliação foi preponderantemente concebida como instrumento para as IES prestarem contas com relação aos investimentos públicos no setor. (SINAES, 2003; SINAES, 2004).

Assim surgiu, em 1983, motivada pelo desejo de subsidiar alternativas para a melhoria da educação superior, a primeira proposta de avaliação da educação superior no país, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Evidenciou-se que se constituiu de questionários que foram respondidos pelos discentes, docentes e dirigentes universitários, onde acolheu estudos sobre a estrutura administrativa, a expansão das matrículas e a sua caracterização, a relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo, vinculação com a comunidade, entre outros. (AMORIM, 1992; SINAES, 2003; SINAES, 2004).

Neste contexto, o governo federal iniciou a caminhada para tornar a avaliação uma política de governo com vistas a regular e qualificar a expansão do ensino superior, com a implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) pela Comissão Nacional de Avaliação, em 26/11/1994. Em seguida, outras medidas para efetivação da política federal de avaliação foram tomadas, entre elas a publicação da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, que instituiu a realização anual de Exames Nacionais de Cursos (ENC); do Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, que estabeleceu procedimentos de avaliação de cursos e instituições de ensino superior e; finalmente; da Lei 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, de diretrizes e base da educação nacional, que acabou por estabelecer em definitivo o processo de avaliação permanente do ensino superior, condicionando a estes os atos legais de autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento e reconhecimento de instituições.

Para Dias Sobrinho (2002), dentro da linha positivista aborda o Exame Nacional de Cursos, o famoso “provão”, que considera o mais emblemático modelo avaliativo do ensino de graduação no Brasil. Nesta perspectiva positivista, cabe ressaltar ainda a Análise das Condições de Oferta, procedimento que fecha o controle sobre o ensino superior. Em contraposição, correspondendo à perspectiva qualitativa, participativa, democrática, holística, entre outros léxicos, destaca o Programa de Avaliação das Universidades Brasileira (PAIUB).

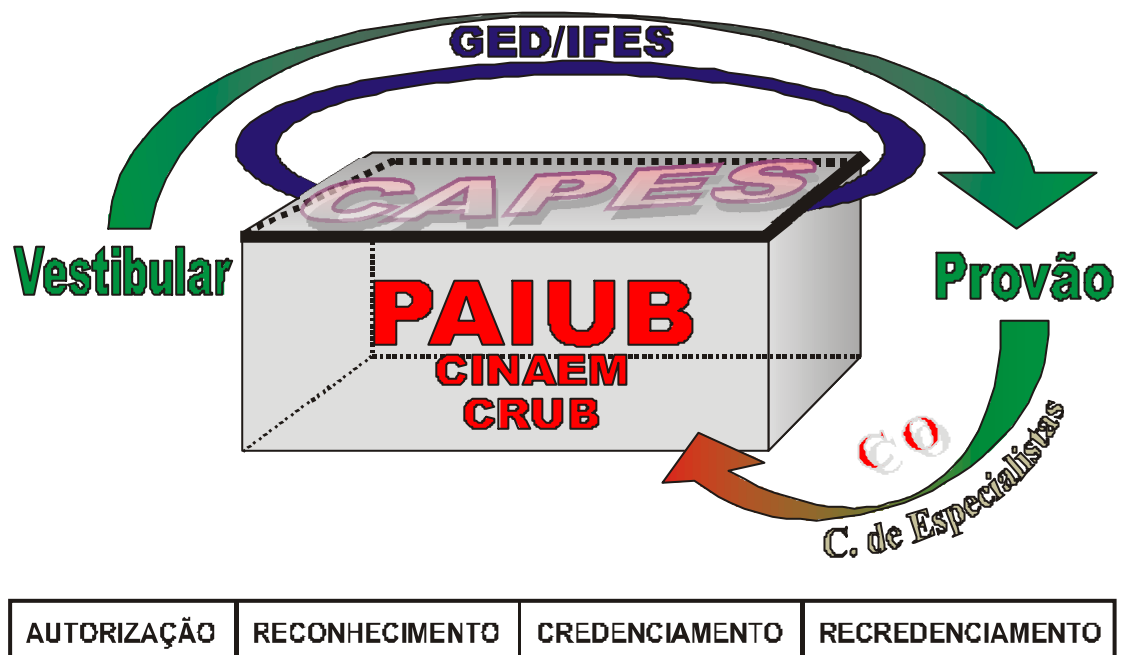


Figura 14: Avaliação do ensino superior no Brasil.
Fonte: Neves (2002).

Conforme Torneziello (2001), as novas determinações previstas na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional estão sendo regulamentadas através de resoluções que têm promovido uma ampla reflexão sobre a educação superior. Regime de trabalho, titulação do

corpo docente e avaliação institucional interna e externa, entre outras, são algumas das questões que têm suscitado inúmeras reflexões em relação aos compromissos sociais da Universidade. O autor ressalta ainda ser necessário revisar a forma como são entendidos a estrutura organizacional e o comprometimento da universidade, como também o currículo dos cursos de graduação, a formação profissional dos alunos e a atuação dos professores.

Passados alguns anos, agora com a cultura da avaliação mais amadurecida no contexto das instituições de ensino superior, o MEC publica a Portaria n.º 2.051, de 09 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Cabe observar que a implantação deste novo sistema de avaliação amplia o escopo da avaliação institucional, principalmente incluindo a avaliação periódica dos discentes e criando uma comissão permanente de avaliação, que será responsável pelo planejamento e execução das atividades de avaliação que retro-alimentarão o SINAES como um todo.

O PAIUB, o ENC, o ACO e o SINAES foram muito importantes na formação e consolidação da cultura de avaliação nacional, sendo essencial frisar como uma das principais contribuições o estabelecimento de indicadores, baseados em experiências desenvolvidas por um período de tempo em inúmeras universidades brasileiras. Tais indicadores são resultado de um consenso político-pedagógico, foram validados em grandes universidades e criaram importantes indicadores quantitativos, que analisados sob uma ótica qualitativa poderão substanciar os passos iniciais do processo de avaliação nas instituições de ensino superior. (VERSIEUX, 2004).

Diante deste contexto, este pesquisador constata que vivemos um momento educacional privilegiado, pois temas e questões que há muito angustiam a comunidade acadêmica e a sociedade, atualmente vêm-se forçosamente incluídos nas pautas de discussão com a necessária participação de todos os atores envolvidos nos destinos da Instituição. Cabe

ao ensino superior construir novos caminhos, aproveitando o processo de avaliação para aperfeiçoar e disseminar as boas práticas, enquanto busca soluções para os problemas existentes.

As instituições de ensino superior que não se dispuserem a permanente discussão ensejada pela avaliação institucional, além de sofrer as sanções impostas pelas legislações vigentes, certamente encontrarão muito antes o repúdio da sociedade aquelas que não estiverem comprometidas com o seu pleno desenvolvimento. Outrossim, que aproveitem a oportunidade para o estabelecimento de novos paradigmas de ensino, que as bem diferenciem na promoção de novas vias de desenvolvimento para a sociedade a que servem.

3.3.1 Programa de Avaliação da Universidade Brasileira (PAIUB)

Em 1993 surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que tinha por base o princípio da adesão voluntária das universidades. O PAIUB concebia a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que abrangeria toda a instituição, e que se completava com a avaliação externa. Através do diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, estabeleceu novos patamares a serem alcançados. Constituiu-se numa experiência curta que se encerrou com a perda do apoio do governo, contudo, emprestou legitimidade à cultura da avaliação e promoveu mudanças visíveis na dinâmica universitária.

Para Ristoff (1995), durante os anos de 1993 e 1994 o país viveu um momento histórico no que se refere a avaliação. Através de iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira

de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento, o MEC passou a articular e financiar o Programa de Avaliação da Universidade Brasileira (PAIUB). Importa ressaltar que 71 Universidades submeteram projetos de avaliação à Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU/MEC), com o objetivo de participar desta nova experiência.

Para Dias Sobrinho (2002), o PAIUB busca ser um amplo processo de avaliação que se caracteriza por ser interpretativo, analítico, educativo e, por consequência, transformador.

Consiste em uma ação sistemática e coletiva de compreensão global de uma instituição (neste caso, a universidade) e a atribuição de juízos de valor sobre o conjunto de suas atividades, estruturas, fins e relações, com o propósito de melhorar a instituição, tendo em conta suas características de identidade e sua missão. Trata-se, portanto, de atentar para os processos e contextos, não somente para os produtos, de compreender as relações e não meramente aspectos fragmentados e desarticulados de uma visão de conjunto. Tem como horizonte heurístico a globalidade, a visão integrada. Utiliza metodologias qualitativas ao lado de quantitativas. É uma construção coletiva, participativa e negociada, motivada sempre por uma ética social e uma intencionalidade vigorosamente educativa. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 69).

De acordo com Rebelo, Colossi e Estevam (2004), o PAIUB tem como objetivo geral promover a revisão e o contínuo aperfeiçoamento do projeto sócio-político da Instituição. Desta forma, a instituição poderá qualificar as suas ações e cumprir os seus compromissos científicos e sociais. Observam ainda que isto seria alcançado através dos seus objetivos específicos, pois encontrar-se-ão nestes os indicadores operacionais da instituição.

Este novo programa não visava promover um ranqueamento das Instituições de Ensino Superior, mas sim implantar a comparabilidade no sentido da formação de uma uniformidade básica de metodologia e indicadores. Observa ainda que os idealizadores do PAIUB entendiam que “a avaliação pressupõe exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamentos derivados dos objetivos que orientam a instituição”. (RISTOFF, 1995, p. 43).

O autor destaca ainda que o PAIUB baseava-se no princípio da não punição ou premiação, onde em contrapartida deveria propiciar a formulação de políticas, ações e

medidas institucionais que almejem a solução das deficiências encontradas. Ou seja, existe na avaliação uma função educativa que sobrepõe a dualidade do crime e do castigo. É esta função educativa que ensejará a instalação da cultura da avaliação, buscando galgar-se tanto na história quanto na realidade institucional.

Para Dias Sobrinho (2002), a política de avaliação imposta pelo governo acabou por inibir as iniciativas de auto-avaliação das instituições. Tal fato aconteceu com o PAIUB que fora protagonizado pela comunidade acadêmica e instituições, com a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC) imposto pelo Governo Federal. O autor ressalta que a busca pela competitividade e eficiência passa a conduzir o sistema de educação superior, onde as instituições se rendem às imposições do governo e do mercado.

3.3.2 Avaliação das Condições de Oferta (CO) e Avaliação das Condições de Ensino (ACE)

No que se refere a avaliação institucional, o Sistema de Avaliação Superior no Brasil tem na Avaliação das Condições de Oferta (CO) a sua perspectiva de avaliação externa, que se configura numa ferramenta de suporte informacional para subsidiar e direcionar as políticas educacionais, com o objetivo de melhor qualificar a educação superior no país. (VERDINELLI; GRANZOTTO; TARNOWSKI, 2004).

Machado Neto (2002) afirma que a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação, levará em consideração tanto o resultado dos Exames Nacionais de Cursos (ENC) quanto os indicadores de desempenho global, sendo precedida de análise abrangente da situação

da respectiva área de atuação acadêmica ou profissional, bem como deverá observar o contexto internacional e o comportamento do mercado de trabalho nacional.

De acordo com Machado Neto (2002) e Neves (2002), a Avaliação das Condições de Oferta é realizada periodicamente *in loco* desde 1987 por docentes especialistas nas áreas dos cursos avaliados, com o objetivo de observar as condições locais para coletar e encaminhar dados que irão compor o conceito que indicará a classificação obtida a ser divulgada em nível nacional.

A partir de um conjunto de dimensões e indicadores definidos pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC), as comissões de verificação de curso avaliam a organização didático-pedagógica, adequação das instalações físicas, adequação das instalações especiais (laboratórios, oficinas, salas-ambientes e outros), qualificação do corpo docente (titulação, regime de trabalho, plano de cargos e salários, produção e produtividade intelectual, experiência profissional, relações professor-aluno e outros), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e bibliotecas (acervo, livros, periódicos, acesso a redes, adequação ambiental). (MACHADO NETO, 2002; NEVES, 2002).

Cabe ressaltar ainda que os resultados destas verificações são apresentados através de conceitos onde: Condições Muito Boas (CMB); Condições Boas (CB); Condições Regulares (CR) e; Condições Insuficientes (CI). Observe-se ainda que faz parte da política governamental a ampla divulgação dos resultados na página do MEC na Internet. (NEVES, 2002).

Ressalte-se que inúmeras críticas foram feitas ao trabalho realizado pelas Comissões de Avaliação das Condições de Oferta (ACO), entre elas a falta de padronização de critérios e procedimentos de avaliação e a percepção sobre as condições de funcionamento do curso isolada da inserção institucional. Assim sendo, surgiu a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) que visava suprimir as principais críticas que se fazia ao modelo anterior. (SINAES, 2003; SINAES, 2004).

Este novo instrumento de avaliação trabalhava sobre três grandes dimensões: (1) Organização Didático-Pedagógica; (2) Corpo Docente; (3) Instalações Físicas. Tais dimensões

compunham-se de indicadores que representavam diferentes aspectos a serem avaliados, e para cada um destes aspectos é aferido um conceito pelos avaliadores aos quais são atribuídos pesos, sendo estes conceitos expressos da seguinte forma: Muito Fraco; Fraco; Regular; Bom ou Muito Bom. Assim sendo, o conjunto destes conceitos nos seus respectivos níveis, levará à emissão de um conceito geral para cada uma das dimensões avaliadas. (SINAES, 2003; SINAES, 2004).

Cabe ressaltar como ponto positivo no trabalho desenvolvido pelas Comissões de Avaliação de Ensino, o estabelecimento de parâmetros para funcionamento dos cursos de graduação. Destaque-se ainda que estabeleceu elementos concretos para que os cursos pudessem direcionar os investimentos com vistas a maximizar a qualidade das suas atividades, sendo importante frisar que ao estabelecer parâmetros propiciou que as instituições e cursos organizassem procedimentos que permitiram ampliar a procura e troca de experiências inovadoras, ampliar o conhecimento dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos entre os seus docentes, tornar a seleção do corpo docente mais criteriosa e estruturar e organizar melhor o funcionamento dos cursos. (SINAES, 2003; SINAES, 2004).

3.3.3 Exame Nacional de Cursos (ENC)

O Exame Nacional de Cursos (ENC), mais comumente conhecido como Provão, foi idealizado como um instrumento de avaliação necessário para balizar as ações do MEC, com vistas ao estímulo constante de iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino superior, principalmente as que busquem elevar a qualificação dos docentes, bem como para apoiar as deliberações do CNE sobre a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação. (SINAES, 2003; SINAES, 2004).

O ENC é orientado pela modalidade de avaliação em larga escala, com as características e especificidades dessa modalidade de avaliação, no que tange à aplicação e construção dos instrumentos – provas e questionários, pois se trata de um exame nacional que envolve a aplicação de provas para o universo dos alunos concluintes dos cursos que estão sendo avaliados. Cumpre ressaltar ainda que, apesar do ENC pretender aferir os conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos alunos em fase final do curso de graduação, o principal objetivo é avaliar os cursos de graduação das IES e utilizar os resultados para regulação do sistema de educação superior. (SINAES, 2003; SINAES, 2004).

O Exame Nacional de Cursos era realizado anualmente e tinha como objetivo principal medir a aprendizagem realizada nas graduações pelos acadêmicos do último ano, com a finalidade de avaliar a sua eficácia numa perspectiva externa e se configurando num processo que propicia a avaliação das carreiras profissionais. É um exame obrigatório que exige a presença do aluno na data da prova sem, contudo, obrigá-lo a responder as questões constantes da prova. (NEVES, 2002)

Machado Neto (2002) afirma que o Provão visa aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão do curso de graduação, sendo seus resultados utilizados pelo MEC como indicadores válidos do desempenho individual no processo ensino-aprendizagem, permitindo assim ao governo mensurar a qualidade de ensino prestada pelos cursos avaliados.

Destaque-se que para dar sustentação e regulamentar os diversos instrumentos de avaliação, o MEC criou um amplo aparato normativo e, para operá-lo, designou comissões constituídas de especialistas das diversas áreas da comunidade acadêmica. Cabe ressaltar

que, enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas. O PAIUB tem como referência a globalidade institucional, aí compreendidas todas as dimensões e funções das IES. O ENC tem como foco o Curso, em sua dimensão de ensino, e tem função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos. (SINAES, 2004, p. 20).

Cabe ressaltar que a falta do aluno ao exame será punida com a não emissão do seu diploma, bem como minimizará os resultados obtidos pelo curso em nível nacional, prejudicando a colocação do seu curso no ranking nacional. (NEVES, 2002). É importante citar que o INEP faz ampla divulgação dos resultados em sua página na Internet, bem como através de uma revista específica denominada Revista do Provão. Rebelo e Colossi e Estevam (2004) afirmam a perspectiva impositiva do Exame Nacional de Cursos, ressaltando que essa característica colocou o Brasil na vanguarda do retrocesso educacional.

As diretrizes para o exame são estabelecidas pela Comissão de Especialistas que são escolhidos pelos seus pares, sendo importante salientar que nelas constam: uma introdução sobre as principais características do curso; o nome dos membros da Comissão e suas instituições de origem; a duração e o formato da prova; os conteúdos; e os saberes, competências e habilidades que serão mensurados. (NEVES, 2002; MACHADO NETO, 2002).

Ressalte-se que os resultados do Exame são apresentados para a sociedade através de conceitos onde: Conceito A, que designa os cursos com desempenho acima de um desvio-padrão da média geral; Conceito B, que designa os cursos com desempenho no intervalo entre o meio e um desvio padrão acima da média; Conceito C, que designa os cursos com desempenho no intervalo em torno de meio desvio padrão da média geral; Conceito D, que designa os cursos com desempenho no intervalo entre meio e um desvio padrão abaixo da média geral e; por último; Conceito E, que designa os cursos com desempenho abaixo de um desvio-padrão da média geral. (NEVES, 2002). Conforme Machado Neto (2002), cabe ressaltar um sexto conceito, o SC (sem conceito), onde são enquadrados os cursos que tenham apenas um graduando no ano, ou aqueles que não realizaram o exame por motivos externos.

O resultado do Provão aliados aos resultados das Avaliações das Condições de Oferta compõe o Ranking Nacional das Instituições de Educação Superior, que tinham ampla divulgação nos meios de comunicação de massa. Além disso, os dirigentes das Instituições que participaram do Provão recebem um relatório que apresenta os resultados por elas obtidos. Este relatório

apresenta o conceito dos cursos, os resultados das questões objetivas e discursivas, bem como aquelas pertinentes ao questionário-pesquisa e uma breve avaliação dos itens daquela prova na visão dos coordenadores da avaliação. (NEVES, 2002).

De acordo com Machado Neto (2002), os resultados obtidos pelas instituições no Exame Nacional de Cursos e na Avaliação das Condições de Oferta, são utilizados pelo MEC para referendar ou não tanto a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação quanto o recredenciamento das instituições de ensino superior. Por outro lado, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que muitas instituições preocupadas com os resultados do Provão vêm adotando medidas direcionadas, incluindo nestas aulas de recuperação às vésperas do evento, pautando o ensino-aprendizagem nas questões dos exames anteriores com o intuito de treinar os alunos para as respostas certas. Tais medidas poderão determinar a produção de individualidades débeis, afastando-nos cada vez mais da formação ideal para a vida em sociedade.

Machado Neto (2002) afirma que o Provão visa aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão do curso de graduação, sendo seus resultados utilizados pelo MEC como indicadores válidos do desempenho individual no processo ensino-aprendizagem, permitindo assim ao governo mensurar a qualidade de ensino prestada pelos cursos avaliados.

3.3.4 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

O Governo Federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e também do desempenho acadêmico dos seus respectivos alunos. Tal sistema tem por finalidades melhorar a

qualidade do ensino superior, orientar a expansão da sua oferta, maximizar a eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, principalmente, promover o cumprimento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, através da consolidação da sua missão pública, da afirmação dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, bem como do reconhecimento da sua autonomia e identidade institucional. (LEI N° 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004).

Para Andrade e Amboni (2004, p. 196),

a proposta de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo.

O SINAES ao executar a avaliação das instituições, cursos e desempenho dos estudantes, deverá assegurar: a avaliação institucional, nas suas dimensões interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais dos cursos e instituições de ensino superior; o caráter público e transparente dos procedimentos, dados e resultados envolvidos nos processos avaliativos; o respeito à identidade e à diversidade dos cursos e instituições; a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições, bem como da sociedade civil através das suas diversas representações; a utilização dos resultados desta avaliação como referencial para a regulação e supervisão da educação superior para o credenciamento e a renovação de credenciamento das instituições de ensino superior, como também para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação. (LEI N° 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004).

O SINAES tem como princípios fundamentais a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; o reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; o entendimento de que a avaliação deve atender a um

conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos dentro de uma perspectiva sistêmica; o compromisso com a continuidade do processo avaliativo. (INEP, 2004).

Desta forma, o SINAES é composto de instrumentos de avaliação divididos em três dimensões principais: (1) *Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES)*, visto como o centro de referência e articulação do sistema de avaliação, onde se desenvolve em duas etapas principais: (a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES; (b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES); (2) *Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)*, onde se avaliam os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas. (3) *Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE)*, que se aplica aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. A definição dos cursos que participarão do ENADE ocorrerá anualmente, com base em indicação do CONAES ao Ministro da Educação. (INEP, 2004).

Portanto, pode-se afirmar que o SINAES representa uma evolução no processo de consolidação da cultura da avaliação no Brasil, principalmente por aperfeiçoar e integrar os vários instrumentos de avaliação existentes, antes vistos de forma isolada.

3.3.5 Avaliação Docente

Nesta etapa do trabalho, pretende-se demonstrar que a avaliação docente é um importante instrumento para qualificar o processo de tomada de decisão dos gestores acadêmicos,

principalmente por permitir uma visão do desempenho dos recursos humanos disponíveis na consecução dos objetivos da organização.

Para Macedo, Verdinelli e Stuker (2004), a avaliação interna é importante para que as universidades monitorem a qualidade dos serviços que prestam frente as necessidades e desafios da sociedade em que estão inseridas. Neste contexto, os autores enfatizam a participação de toda a comunidade acadêmica na mensuração do valor da sua qualidade institucional, deixando assim transparecer seus êxitos, fracassos, pretensões e circunstâncias inerentes ao seu cotidiano, podendo ser conduzida numa perspectiva somativa, formativa ou ainda por ambas.

A avaliação de desempenho está sendo adotada pelas organizações para avaliar o desempenho das pessoas e saber se realmente estão ajudando a alcançar os resultados planejados, ou mesmo se estão adicionando valor ao produto final. Isto é, se os recursos humanos disponíveis na empresa estão trabalhando para o alcance e a manutenção da competitividade da organização. Assim, a avaliação de desempenho busca elevar o nível de produtividade, qualidade e satisfação dos clientes, bem como demonstra preocupação com a motivação dos recursos humanos envolvidos, e isto tudo para a consecução dos objetivos da organização. (PONTES, 1999).

A avaliação ou administração de desempenho é um método que visa estabelecer um contrato com os funcionários em função dos resultados desejados pela empresa e os desafios propostos, com o objetivo de corrigir os rumos para alcançar os resultados esperados.

É o sopro de vida da organização, e sem a sua existência o planejamento ou as estratégias organizacionais não farão o menor sentido. O processo de avaliação consiste na definição dos resultados esperados, tendo como palco o planejamento estratégico ou as estratégias da organização, o acompanhamento diário do progresso, a solução contínua dos problemas que ocorrem e a revisão final dos resultados conquistados, para elaboração das propostas futuras. (PONTES, 1999, p. 24).

Macedo, Verdinelli e Stuker (2004) afirmam ainda que a avaliação interna trabalha em uma perspectiva institucional, visando a elaboração de diagnósticos das dimensões e variáveis que determinam a qualidade do ensino: o desempenho discente e docente, a infra-estrutura de suporte às suas atividades e a organização didático-pedagógica. Dentro da avaliação interna, os autores dão grande ênfase ao corpo docente e enfatizam que a qualidade de uma instituição de ensino

superior tem relação direta com a qualificação dos seus professores, o que consolida a idéia da necessidade do processo de avaliação para melhor gestão destes importantes recursos humanos. Desta forma, ter-se-á informações que nortearão os gestores nas ações que visem melhorar a qualificação do corpo docente, que por acréscimo certamente irá promover a consecução dos objetivos institucionais e reafirmar o compromisso da instituição com a sociedade a que serve.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 143) destacam

que, embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos professores e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos obtêm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições, o prazo em 2004 para que seja feita a avaliação dos definidores de qualidade. Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo às instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja essa profissionalização.

Ao contrário do que ocorre em outros países, a avaliação docente é tema recente no Brasil e é considerada por muitos autores como essencial para o alcance da requerida qualidade do ensino. De uma forma geral, os professores têm recebido pouca preparação para o desempenho das suas funções, merecendo especial atenção dos gestores acadêmicos. A avaliação docente é uma atividade de importância crítica nas Instituições de Ensino Superior, que precisam se especializar para atender as expectativas daqueles que as procuram para a desejada formação acadêmica e profissional. (SOUZA, 2002).

Para Both (1992), a avaliação docente poderá ser encarada com otimismo se tanto avaliador quanto avaliado a virem como um instrumento para melhorar a qualidade dos serviços prestados pela instituição. É essencial que o processo não compreenda elementos repressores e intranquilizadores, apenas aqueles de ordem qualitativa. De acordo com Arruda (1997), a avaliação docente objetiva aferir através do parecer dos alunos a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se para tanto os seguintes itens: conteúdo programático, método de ensino, relacionamento entre aluno e professor, atitudes pessoais e comportamento funcional. Os resultados da avaliação deverão subsidiar a tomada de decisão com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Grillo (1996 *apud* PERESZLUHA, 2000) afirma que a avaliação do desempenho do professor não deve estar limitada apenas a visão do aluno, apesar da importância da opinião deste no processo de avaliação, pois a opinião pode ser parcial se o acadêmico deixar qualquer sentimento pessoal influenciar o seu conceito.

A qualidade de ensino envolve os processos e meios oferecidos aos discentes para o seu desenvolvimento, entre eles ambientes físicos adequados e um corpo docente preparado para atender aos objetivos de ensino propostos. A avaliação docente galgada apenas nos indicadores tradicionais – evolução das matrículas, aprovação, reprovação, evasão e outros, é insuficiente para mensurar o desempenho do sistema de ensino. (SOUZA, 2002).

De acordo com Macedo (2001), os objetivos mais conhecidos da avaliação docente são melhorar o desempenho dos professores na perspectiva da avaliação formativa, e dar suporte às decisões equitativas e eficientes com relação ao corpo docente numa perspectiva somativa. O autor afirma ainda que as Instituições de ensino estão deixando a desejar no que se refere às teorias de avaliação requeridas a utilização dos sistemas avaliativos, a utilização da avaliação de desempenho de forma padronizada, a não consideração do contexto quando elaborada as metodologias de avaliação, o envolvimento insipiente dos profissionais no planejamento e na implantação do sistema e, por último, na utilização dos resultados com vistas a punição.

Com o necessário suporte da instituição, será o professor de forma individual o maior responsável pela melhor qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, cabe ressaltar que os professores não mudam a forma de ensinar a menos que assim a desejem, que tenham oportunidade e que sejam assistidos em suas novas atitudes, comportamentos e métodos. Talvez este seja um dos grandes desafios dos gestores institucionais. (MACEDO, 2001).

O contexto de expansão do número de vagas para professores nas Instituições de Ensino Superior, faz com que a Avaliação de Desempenho no ensino seja cada vez mais

considerada pelos gestores acadêmicos nas tomadas de decisão sobre promoção, efetivação, contratação ou recontração de docentes. Por outro lado, também orienta os acadêmicos na seleção do Curso e do corpo docente a cada semestre, bem como proporciona informações aos futuros acadêmicos que acabarão por se beneficiar diretamente com as melhorias resultantes do processo de avaliação. (SOUZA, 2002).

Para Macedo (2001, p. 62),

o professor universitário, sujeito capaz de criticar o desenvolvimento de seu próprio trabalho, deve considerar a avaliação do desempenho uma atividade natural, parte integrante do próprio processo de ensino. Através da reflexão, deve considerar os resultados de sua avaliação para planejar, replanejar e/ou repensar a sua ação pedagógica, pois, à medida que o professor vivenciar um processo de avaliação significativo para o seu próprio crescimento, ele descobrirá como melhor ensinar a seus discentes, e mais adequadamente, avaliá-los com a mesma preocupação de conduzi-los ao seu aperfeiçoamento como alunos, como futuros educadores e como pessoas.

A avaliação do corpo docente é uma atividade vital para a manutenção e aperfeiçoamento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que as Instituições precisam aperfeiçoar continuamente o processo de avaliação na perspectiva do gestor acadêmico. Ao escolherem uma carreira, os clientes das organizações acadêmicas buscam obter a formação que lhes diferenciá no mercado de trabalho e, para tanto, irão exigir o máximo dos seus professores. Na era da informação, as instituições dependerão cada vez mais dos recursos humanos ao seu dispor, pois os seus clientes voltarão cada vez mais exigentes neste contínuo processo do aprender a aprender, onde a empregabilidade depende cada vez mais do retorno aos bancos escolares. (MACEDO, 2001).

Portanto, este capítulo buscou determinar a importância da cultura da avaliação para o direcionamento das políticas de educação superior no Brasil, bem como evidenciá-la como instrumento essencial para correção dos rumos da organização, principalmente no que se refere à adequação das estratégias e ações adotadas para consecução dos objetivos organizacionais.

4 AS ESTRATÉGIAS E AS ORGANIZAÇÕES

Este capítulo tem por objetivo demonstrar a importância do ambiente externo direto e indireto, bem como as estratégias no contexto empresarial onde se destacam como grandes responsáveis pelo alcance dos resultados das organizações.

4.1 AMBIENTE EXTERNO DAS ORGANIZAÇÕES

As organizações, para Stoner (1985), operam dentro de um contexto do qual dependem para sobreviver, manter-se, crescer e desenvolver-se. É do ambiente que as organizações obtêm recursos e informações necessários ao seu funcionamento e é no ambiente que colocam o resultado de suas operações. Na medida em que ocorrem mudanças no ambiente, as operações das organizações são influenciadas por essas mudanças.

Bertalanffy (*apud* CHIAVENATO, 2000, p. 48), caracteriza as organizações como sistemas abertos comparando-as com organismos vivos que interagem com o ambiente externo por meio de entradas (*inputs*), processamentos (*throughputs*), saídas (*outputs*) e retroação (*feedback*), conforme aponta a figura a seguir.



Figura 15: As organizações enquanto Sistemas Abertos.
 Fonte: Adaptado de Bertalanffy (apud CHIAVENATO, 2000, p. 48)

Para a maior parte dos autores estudados, o ambiente externo divide-se em dois níveis. O primeiro é constituído pelos elementos que atuam de forma indireta na organização, sendo denominado de ambiente indireto, ou ainda, ambiente geral, macro ambiente, ambiente maior ou residual. O segundo constitui-se dos elementos que atuam de forma direta e é chamado de ambiente direto, operacional ou específico.

O ambiente geral é geralmente definido como "o ambiente em que se encontram as variáveis tecnológicas, legais, políticas, econômicas, demográficas, ecológicas, culturais e sociais". (VASCONCELOS FILHO *apud* VASCONCELOS FILHO, MACHADO, 1982)

Segundo Starbuck (*apud* MORGAN, 1996), as organizações têm acesso a um grande número de variáveis ambientais, porém elas escolhem as que serão observadas. É a chamada **seleção ambiental**, onde somente uma parte de todas as variáveis ambientais possíveis participa do conhecimento e experiência da organização.

O ambiente entra na organização como informação e, conforme Hall (1984), como toda informação, está sujeito aos problemas das comunicações (omissão, distorção e sobrecarga) e do processo decisório (complexidade das condições em que as decisões são tomadas e dificuldades na previsão dos resultados).

Assim como as percepções dos indivíduos são moldadas por suas experiências, com as organizações ocorre a mesma coisa. O mesmo ambiente pode ser percebido e interpretado de modo diferente por duas ou mais organizações. Esta percepção está ligada ao que cada organização considera importante no ambiente.

Hall (1984) lembra, ainda, que não são as organizações que percebem seus ambientes, mas os indivíduos que dentro delas têm a função de ligar as atividades organizacionais ao contexto ambiental. Estes terão que se ajustar aos critérios adotados pela organização.

Há, ainda, a noção de fronteira ou limite. As fronteiras entre uma organização e seu ambiente podem ser definidas em termos de valores e atitudes de seus membros (quando se identificam com as regras e regulamentos internos) ou em termos físicos (o que é definido como "território" da organização e o que não é). Podem ainda ser definidas através de outras abordagens, dependendo dos fenômenos organizacionais que estão sendo observados ou percebidos.

Todas as organizações precisam estabelecer um domínio. O domínio de uma organização identifica os pontos em que ela depende de entradas do ambiente e os pontos de saída para o ambiente. Desse modo, o domínio é a área de dependência, como também é a área de poder da organização em relação ao seu ambiente (THOMPSON, 1976).

Thompson (1976) adota o conceito de ambiente operacional, como é usado por Dill (*apud* THOMPSON, 1976, p.43), para identificar "... as partes do meio ambiente que são 'relevantes ou potencialmente relevantes para estabelecer e atingir um objetivo'". Compõe-se de quatro setores principais: clientes (distribuidores e usuários); fornecedores (de matérias, mão-de-obra, capital, equipamento e espaço de trabalho); concorrentes (de mercado e recursos); e grupos regulamentadores (órgãos do governo, sindicatos e associações de firmas) e os *stakeholders*.

A relação que existe entre uma organização e seu ambiente operacional é essencialmente de permuta. Assim é que um elemento do ambiente direto pode achar necessário ou conveniente não continuar com o apoio que vinha dando à organização. Desse modo, o ambiente direto ou operacional constitui uma contingência para a organização. (THOMPSON, 1976)

4.2 AS ESTRATÉGIAS E A GESTÃO EMPRESARIAL

A estratégia de empresa é um conceito abrangente que se relaciona com a própria razão de ser da empresa, e implica em entender os valores que permeiam a sua filosofia, bem como definir seus objetivos explicitando-os em diretrizes que espelhem suas políticas, chegando então o momento de estabelecer as estratégias de ação revistas em função das transformações conjunturais. A empresa competente tem uma filosofia transparente que se baseia em princípios vitais com os quais todos se identificam, a partir dos quais se originam as políticas e estratégias de ação. (MATOS, 1993; ANDREWS, 1977; BELOHLAV, 1993; GRUNDY, 1992; JOHNSON, 1992; BECK, 1987; CHANDLER, 1962; MILES, SNOW, 1978; QUINN, 1980).

De acordo com Andrade e Amboni (2004, p. 45), “administração é o processo ativo de determinar e orientar o caminho a ser seguido por uma organização para que ela alcance seus objetivos. Está apoiada em um conjunto muito amplo de atividades, que compreende análises, decisões, comunicação, liderança, motivação, avaliação e controle”. Sobressai-se entre estas o processo de tomada de decisão, pois é fundamental para o alcance de uma administração de sucesso. Neste contexto, o processo decisório representa a escolha efetiva entre as possíveis

alternativas e precede toda e qualquer ação a ser desenvolvida pela organização. Faz-se necessário ressaltar ainda que o planejamento configura-se como um processo que proporciona suporte à estrutura decisória da instituição nos seus diferentes níveis – estratégico, gerencial e operacional.

Na metodologia proposta por Amboni (*apud* ANDRADE; AMBONI, 2004) para elaboração e implementação do planejamento estratégico, cabe ressaltar duas fases que evidenciam a importância das estratégias e da avaliação no contexto das organizações. 1) A definição das estratégias gerais e funcionais que compreende as ações que a empresa deverá implementar para alcançar o objetivo pretendido, isto nos níveis estratégico e funcional. Observe-se a necessidade das estratégias serem formuladas à luz da missão, do diagnóstico e dos objetivos. 2) A necessidade de controle, monitoração e avaliação do desempenho dos subsistemas e da empresa como um todo, de forma permanente e contínua com vistas à execução dos ajustes necessários na implementação das ações previstas no plano estratégico da organização (DeGEUS, 1988).

Almeida, Scherer e Ventura (*apud* ANDRADE; AMBONI, 2004) corroboram a importância das estratégias e da avaliação para as organizações ao proporem uma metodologia para elaboração e implantação do planejamento estratégico no âmbito das instituições universitárias, conforme aponta a figura a seguir.

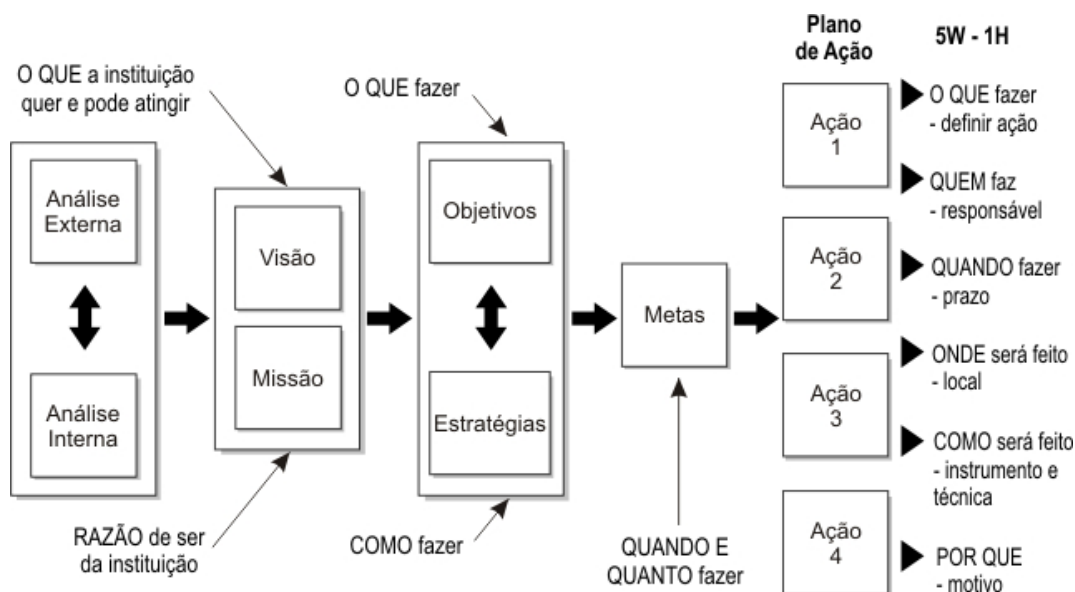


Figura 16: Metodologia proposta.

Fonte: Almeida, Scherer e Ventura (apud ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 82).

Para Oliveira (1999, p. 27), “estratégia pode ser definida como um caminho, ou maneira, ou ação estabelecida e adequada para alcançar os resultados da empresa, representados por seus objetivos, desafios e metas”. De acordo com o autor, uma administração estratégica é a gestão do futuro que ocorre de forma estruturada, sistêmica e intuitiva, e consolida um conjunto de princípios, normas e funções para ensejar com harmonia o processo de planejamento da situação desejada na organização, como também o seu posterior controle frente aos fatores ambientais. Caracteriza-se ainda por envolver um ajuste interativo entre as mudanças decorrentes da dinâmica inerente aos fatores ambientais e fatores internos às organizações.

O principal papel da estratégia é estabelecer o caminho de uma empresa para que ela navegue coesa em seu ambiente, pois promove a coordenação das suas atividades. Uma estratégia bem definida direciona os esforços evitando que os seus integrantes trabalhem na direção contrária dos objetivos estabelecidos. As empresas desenvolvem planos para o seu futuro e extraem padrões do seu passado, as quais podemos chamar, respectivamente, de estratégia pretendida e estratégia realizada. As intenções plenamente realizadas são também denominadas de estratégias deliberadas e as não realizadas são chamadas de estratégias

irrealizadas, e quando temos um padrão realizado que não era expressamente pretendido temos a estratégia emergente. (MINTZBERG, 1978; 2000; PASCALE, 1984).

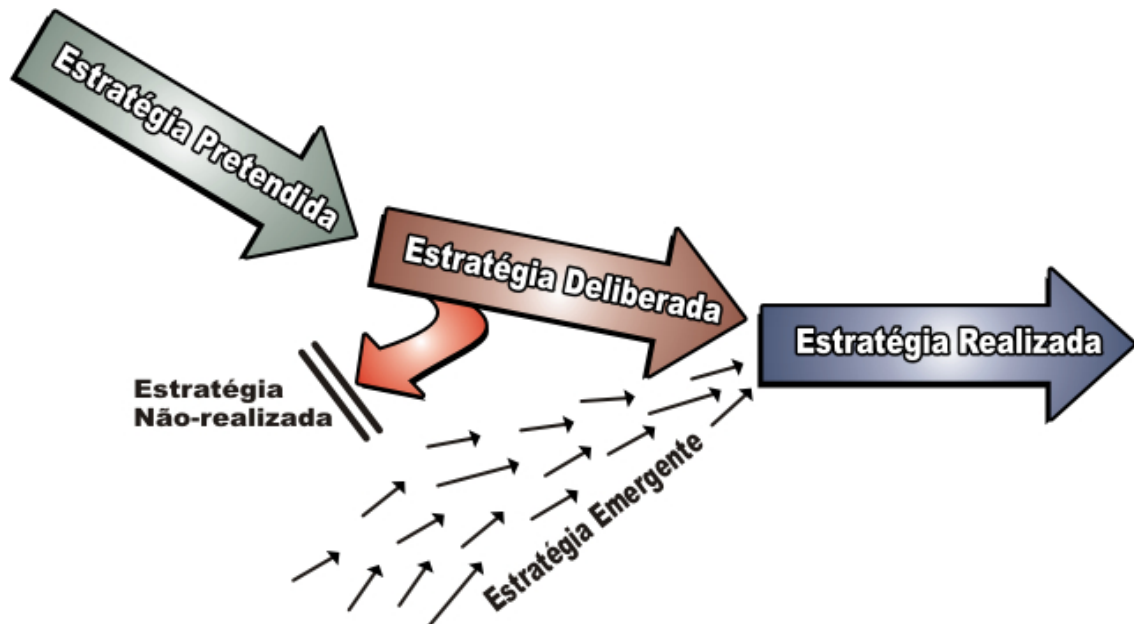


Figura 17: Estratégias deliberadas e emergentes.
Fonte: Mintzberg (2000).

Na implementação de uma estratégia planejada, frequentemente se verificarão modificações requeridas pela dinâmica a que está sujeito o ambiente das organizações, que na maioria das vezes serão difíceis ou até impossíveis de serem previstas. Assim, uma estratégia planejada pela instituição, denominada de estratégia pretendida, pode ser realizada na forma como foi planejada, ou de uma forma modificada ou ainda de uma forma completamente diferente.

Ocasionalmente, é claro, a estratégia pretendida pela administração é implementada, mas normalmente a estratégia pretendida e a estratégia realizada (o que a administração implementa na realidade) diferem. A razão disso é que ocorrem eventos ambientais ou organizacionais não previstos que provocam mudanças na estratégia pretendida. (WRIGHT; KROLL; PARNELL, 2000, p.37).

Cabe frisar a importância da estratégia para as empresas em ambiente competitivo, onde se exige uma análise sofisticada e maior rapidez na transformação do planejamento em ação.

A diferença entre a simples identificação de objetivos desejáveis e o alcance desses objetivos reside na implementação da estratégia da empresa. Há muito tempo se admite que as principais políticas operacionais em nível funcional devem ser partes explícitas da estratégia da empresa. Além disso, as políticas nas diversas áreas funcionais devem ser coordenadas e funcionar em uníssono para que se consiga atingir as metas globais da estratégia. (MONTGOMERY; PORTER, 1998, p. XVI).

Importa ressaltar a necessidade de definição de estratégias alternativas com vistas a facilitar adequações nos caminhos escolhidos ou nas ações planejadas, de acordo com as dinâmicas inerentes aos cenários estratégicos que se delinearem. Geralmente as estratégias são definidas por área funcional da organização, e a partir destas são elaborados os planos de ação que se consolidam com base num conjunto de projetos. No caso das organizações estratégicas, a área funcional corresponde a Unidade Estratégica de Negócios (UEN) onde se congrega um conjunto de atividades que tenham amplitude de um negócio em perfeita interação com o ambiente. (OLIVEIRA, 1999).

Para Porter (1998; 1996), as empresas diversificadas possuem dois níveis de estratégia: a estratégia competitiva ou das unidades de negócio e a estratégia corporativa. A estratégia competitiva refere-se à criação de vantagem competitiva para cada um dos ramos de negócio em que o grupo atua. A estratégia corporativa tem relação com os negócios que o grupo deverá participar e de que forma a matriz deverá gerenciar a variedade de unidades de negócios. O posicionamento estratégico significa desempenhar atividades diferentes daquelas executadas pelos rivais, ou desempenhar as mesmas atividades de maneira diferente. “Estratégia é criar uma posição exclusiva e valiosa, envolvendo um diferente conjunto de atividades”. (PORTER, 1999, p. 63).

Herrero Filho (2005) entende:

estratégia como a escolha dos segmentos de mercado e clientes que as unidades de negócios pretendem atender, identificando os processos internos críticos nos quais a unidade deve atingir a excelência para concretizar suas propostas de valor aos clientes dos segmentos-alvo, e selecionando as capacidades individuais para atingir os objetivos internos, dos clientes e financeiros.

Com base em Kaplan e Norton (1997), o autor enfatiza que as estratégias são a única maneira sustentável das organizações criarem valor, entretanto, as ferramentas para a sua mensuração não acompanharam a evolução da base conceitual do significado da estratégia.

Ainda com base em Kaplan e Norton (*apud* HERRERO FILHO, 2005), a empresa ao fazer uso da arte da estratégia precisa identificar e alcançar a excelência nos processos críticos que criam valor para os clientes. Desta forma, é importante que as empresas desenvolvam a capacidade de executar e medir as suas estratégias.

A questão estratégica no nível empresarial refere-se a identificar em que setores ou negócios a organização deverá operar, entretanto, no nível da unidade de negócio a pergunta é como se deve competir no setor ou negócio escolhido. Uma unidade de negócio configura-se num subsistema organizacional que possui um mercado específico, concorrentes e missão diferentes dos demais subsistemas organizacionais da empresa.

O mercado recompensa as unidades de negócio capazes de oferecer aos seus compradores um melhor valor, que é quanto vale um bem ou serviço em termos de sua utilidade percebida e de sua importância para os consumidores em relação a seu preço. A última palavra sobre o valor é a do cliente. Os clientes comparam o preço e a qualidade dos resultados de qualquer unidade de negócio com os das outras. As unidades de negócio que oferecem pequeno valor a seus clientes, na forma de preços relativamente altos e qualidade relativamente baixa, têm perspectivas negativas. (WRIGHT; KROLL; PARNELL, 2000, p. 218).

Na relação entre organização e cliente o conflito é inevitável, principalmente pelas exigências destes últimos que com a sua postura diferenciada ferem os padrões estabelecidos, quebrando a ordem cuidadosamente regulamentada. Então, somente a competência com base numa estratégia que harmonize os conceitos de bom serviço e bom atendimento, poderá reduzir incompatibilidades e conciliar interesses que determinem padrões adequados de eficiência e de eficácia nos resultados. (MATOS, 1993; BALDRIDGE, 1971).

Para Thompson Jr. e Strickland III (2000, p. 1), a estratégia

é o planejamento do jogo de gerência para reforçar a posição da organização no mercado, promover a satisfação dos clientes e atingir os objetivos de desempenho. Os gerentes projetam estratégias devido à necessidade de amoldar a maneira de condução dos negócios da empresa além de proporcionar um meio de ligar as ações e tomadas de decisão nas várias partes da organização. Os gerentes de estratégia

decidem sobre indicadores que ‘dentre todos os caminhos e ações que podem escolher, decidem seguir uma determinada rota e confiar nestas abordagens de negócio’.

Ao não dispor de uma estratégia, o gestor não tem um caminho prévio a ser seguido, bem como não tem mapa nem programa de ação unificado com vistas a produzir os resultados traçados. A estratégia consiste de ações e abordagens comerciais que o gestor utilizar para atingir os objetivos de desempenho organizacional. A estratégia da organização é dinâmica surge em forma de fragmentos, à medida que o negócio se evolui e responde as expectativas do Curso. (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000).

A estratégia refere-se aos planos da alta administração para atingir resultados coerentes com a missão e os objetivos da empresa, e pode-se encará-la com base em três pontos de vantagem: 1) a formulação ou desenvolvimento da estratégia; 2) implementação da estratégia; 3) modificar a estratégia ou a sua implementação, para garantir que os resultados planejados sejam atingidos (controle estratégico). Então, a administração estratégica é um termo mais amplo que engloba não somente a administração nos estágios referenciados, mas também nos estágios de definição da missão e dos objetivos da empresa considerando, para tanto, o contexto de seus ambientes externo e interno. (WRIGHT; KROLL; PARNELL, 2000).

É necessário um exercício permanente para que os cenários da organização sejam nítidos, isto tanto a realidade externa representada pelo ambiente do cliente e o mercado, quanto a situação interna representada pela ambiência funcional, a eficiência e eficácia da estrutura e dos esforços organizacionais. Assim, o diagnóstico como atividade sistemática da empresa ocasionará uma permanente adequação das estratégias organizacionais. Logo, a visão diagnóstica e estratégica da organização é uma “conseqüência natural de uma percepção treinada na pesquisa e na interpretação de indicadores conjunturais”. (MATOS, 1993, p. 27).

Neste contexto, é sempre bom lembrar que “se não sei onde piso e para onde vou, andarei por descaminhos e aportarei eternamente na dúvida e no erro”. (MATOS, 1993, p. 59).

É relevante observar que o controle estratégico é conceituado como o acompanhamento e avaliação dos resultados do planejamento estratégico nos prazos estabelecidos, e objetiva avaliar o desempenho do sistema comparando as situações previstas com as realizadas, principalmente no que se refere aos objetivos e desafios assumidos, bem como a avaliação das estratégias e políticas da empresa. Para Oliveira (1999, p. 141),

controle é uma função do processo administrativo que, mediante a comparação com padrões previamente estabelecidos, procura medir e avaliar o desempenho e o resultado das ações, com a finalidade de realimentar os tomadores de decisões, de forma que possam corrigir ou reforçar esse desempenho ou interferir em funções do processo administrativo, para assegurar que os resultados satisfaçam às metas, desafios e objetivos estabelecidos.

É interessante frisar a importância da capacidade de perceber, analisar e entender as mudanças e as suas influências sobre o executivo, a estratégia organizacional e a organização; de adaptar-se a realidade dos novos cenários e, caso seja possível, de antecipar-se as mudanças são aspectos vitais para a alta direção na perspectiva da administração estratégica. Cabe ressaltar então a premente necessidade de agentes de desenvolvimento estratégico, pois estes são capazes de desenvolver comportamentos, atitudes e processos permitam à organização transacionar de forma pró-ativa e interativa com os inúmeros aspectos do ambiente organizacional. (OLIVEIRA, 1999).

A estratégia envolve questões de conteúdo e de processo, assim seu estudo inclui as ações decididas e também os processos pelos quais as ações são decididas e implementadas. As empresas tem a estratégia corporativa que se refere a escolha do negócio, e a estratégia de negócios que questiona como iremos competir em cada negócio. Outro ponto de destaque é que a estratégia esta ligada à organização e ao seu respectivo ambiente, tanto que ao se pensar em estratégia é impossível separar organização e ambiente, pois estes utilizam a estratégia para lidar com as mudanças ambientais. A estratégia decorre de novas combinações de

circunstâncias para a organização, logo sua essência é complexa e enquadra-se como não estruturada, não programada, não rotineira e não repetitiva. (CHAFFEE, *apud* MINTZBERG, 2000; PETTIGREW, 1987).

No que se refere ao processo de elaboração e implementação de estratégias deve-se considerar as seguintes tarefas gerenciais inter-relacionadas: 1) decidir em que negócio a empresa estará e elaborar uma visão estratégica de para onde ela precisa ser encaminhada; 2) transformar a visão e a missão estratégicas em objetivos aferíveis e objetivos de desempenho; 3) Definir as estratégias para alcançar os resultados planejados; 4) Implementar e executar a estratégia escolhida de forma eficiente e eficaz; 5) Avaliar o desempenho da empresa revisando os novos desenvolvimentos e ajustar o caminho a longo prazo, os objetivos, a estratégia, ou implementar para incorporar a experiência atual trocando as condições e as novas idéias, bem como novas oportunidades. (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000).

Ressalte-se que a elaboração de uma estratégia eficaz inicia com o conceito do que a organização deve ou não deve fazer e a visão do rumo que esta precisa seguir, onde o negócio da organização é determinado pela necessidade que está sendo atendida, quem está sendo atendido e como este atendimento está sendo executado. A entrada potencial de uma nova ameaça competitiva é mais representativa quando as barreiras de entrada são fracas e a organização candidata pode esperar bons lucros. Observe-se que uma boa estratégia busca a excelência em um ou mais fatores chave de sucesso da empresa, proporcionando boa defesa contra as cinco forças competitivas⁶. (THOMPSON JR.; STRICKLAND III, 2000).

Nicolau (2005), ao focar a formação de estratégia como um processo racional formal, observa que a concepção predominante na literatura evidencia a formação de estratégia como um processo que se desenvolve por meio de uma série de etapas sequenciais,

⁶ Porter (1999) afirma que o estado da competição num setor específico depende de cinco forças básicas, sendo elas: 1) Ameaça de novos entrantes; 2) Poder de negociação dos clientes; 3) Ameaça de produtos ou serviços substitutivos; 4) Ameaça de novos entrantes; e; 5) as manobras pelo posicionamento entre os atuais concorrentes.

racionais e analíticas, que envolve uma série de critérios objetivos, baseados na racionalidade econômica com o objetivo de apoiar os gestores na análise das alternativas estratégicas e tomadas de decisão. Nesta perspectiva, entende-se que o planejamento estratégico, devidamente formalizado em um documento, proporciona uma estrutura unificada onde os gestores podem trabalhar os principais problemas da organização, identificar com maior facilidade novas oportunidades e avaliar as forças que podem ser potencializadas e as fraquezas que devem ser solucionadas. A figura a seguir permite um melhor entendimento do processo racional formal de formação de estratégias.

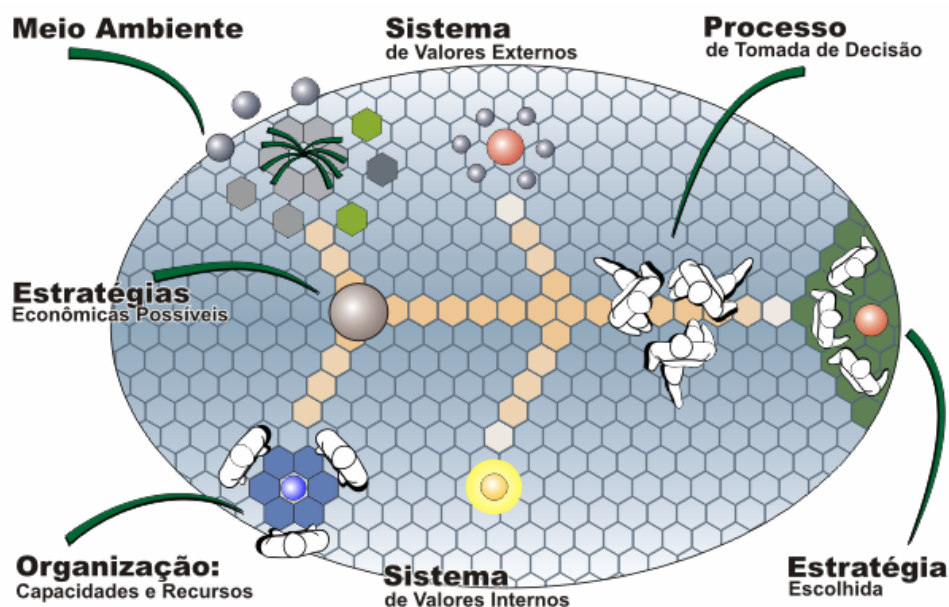


Figura 18: Formação de estratégia como um processo racional formal.
Fonte: Adaptado de Rebelo (2004) e Nicolau (2005).

De acordo com Mcgee e Prusak (1995, p. 183), a medição ou avaliação do desempenho estratégico como elemento de ligação da estratégia com a sua execução, conforme aponta a figura 19. Para os autores a

estratégia representa tanto um problema de definição quanto de execução. O sucesso estratégico não é simplesmente uma função de análise inteligente e da composição de um novo posicionamento de produto/mercado, (...), e sim, sua maior capacidade para a execução, sua capacidade de fazer com que estes planos passem a fazer parte das atividades diárias da organização.



Figura 19: Avaliação do desempenho estratégico como elemento de ligação.

Fonte: Mcgee e Prusak (1995, p. 183)

Os benefícios da avaliação do desempenho estratégico somente serão alcançados à medida que os processos que ela apóia empreenderem ações cabíveis, em função das informações resultantes do processo de medição do desempenho nas estratégias das organizações. Desta forma, apesar do processo de avaliação permitir aos gestores verificar onde a sua organização está e como poderiam melhorar o seu desempenho, o verdadeiro valor da medição advém das decisões e respectivas ações que serão desencadeadas para adequação dos rumos da empresa.

Portanto, neste capítulo buscou-se determinar a importância das estratégias para o alcance dos objetivos da organização, bem como evidenciar a necessidade das empresas avaliarem constantemente a sua execução e adequação frente aos resultados planejados, o que lhe permitirá maximizar os esforços da organização.

5 ESTRUTURAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO COM BASE NO DESEMPENHO DOCENTE

Este capítulo visa apresentar o modelo de avaliação com base no desempenho docente nas estratégias acadêmicas, com vistas a estabelecer os procedimentos necessários para alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa. Para tanto, além de explicitar o fluxo das atividades requeridas no processo, procurar-se-á descrevê-las com os detalhes necessários ao estabelecimento do modelo em pauta.

5.1 FASE DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

Para identificar as estratégias delineadas pelo Curso e Instituição, foram estabelecidas algumas atividades que passam a serem descritas, a seguir:

- 1) Preparar o roteiro para orientar a entrevista dos coordenadores dos Cursos de Administração e Ênfases, com o objetivo de extrair as informações necessárias para identificação das estratégias acadêmicas delineadas para melhor formação do egresso, bem como para o almejado sucesso do curso;
- 2) Entrevistar os coordenadores dos Cursos de Administração e Ênfases com base no roteiro estabelecido, sendo interessante observar que serão gravadas com vistas a uma posterior análise detalhada dos resultados dos depoimentos exarados;

- 3) Transcrever as entrevistas com o objetivo de embasar a identificação das estratégias delineadas para o Curso;
- 4) Identificar as estratégias acadêmicas planejadas para o Curso e Instituição;
- 5) Solicitar *feedback* aos coordenadores do Curso de Administração e Ênfases, com a intenção de verificar se as estratégias foram identificadas com sucesso. É importante ressaltar que a seqüência do fluxo estabelecido para o modelo pode ser concluída quando não mais houver dúvidas quanto a correta identificação das estratégias acadêmicas do Curso e Instituição.

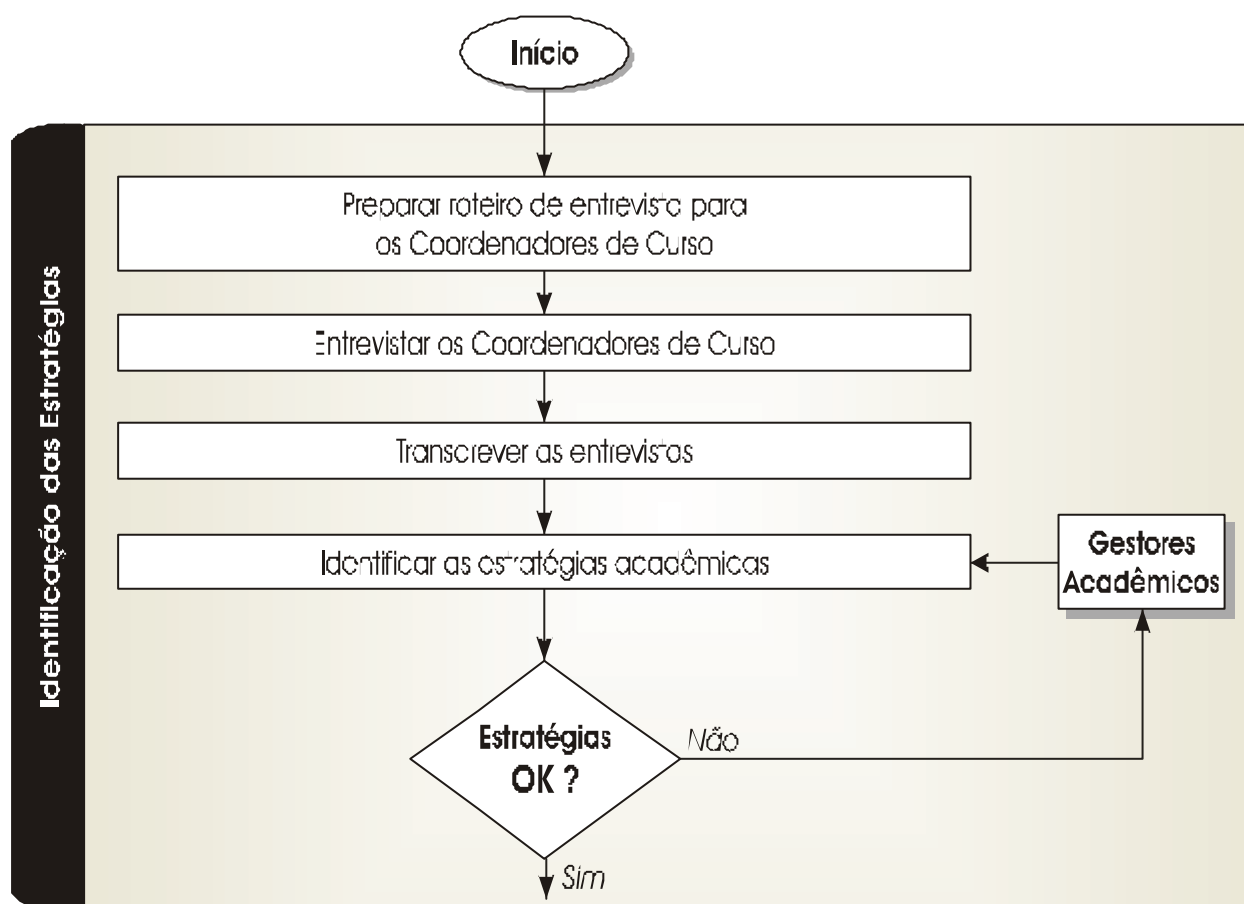


Figura 20: Fase 01 – Identificação das Estratégias Acadêmicas.

5.2 FASE DE IDENTIFICAÇÃO DOS INDICADORES DE DESEMPENHO

Com vistas a definir os indicadores necessários para aferir o desempenho dos professores nas estratégias acadêmicas, foram estabelecidas algumas atividades que passam a ser descritas, a seguir:

- 1) Preparar o roteiro para direcionar a entrevista dos coordenadores e chefes das áreas responsáveis pelo planejamento e execução das estratégias acadêmicas, com o intuito de levantar os indicadores necessários para a medição do desempenho docente conforme requerido no modelo de avaliação proposto;
- 2) Entrevistar os coordenadores e chefes de área responsáveis pelo planejamento e execução das estratégias acadêmicas, mediante gravação com vistas a uma posterior análise detalhada dos resultados dos depoimentos exarados;
- 3) Transcrever as entrevistas com o objetivo de embasar a identificação dos indicadores necessários para aferir o desempenho docente nas estratégias acadêmicas;
- 4) Identificar os indicadores que compõe cada estratégia acadêmica;
- 5) Solicitar *feedback* aos coordenadores e chefes de área responsáveis pela execução das estratégias acadêmicas, com a intenção de verificar se as mesmas foram identificadas com sucesso. O fluxo deve ter seqüência para subsidiar o modelo, quando não mais houver dúvidas quanto a correta identificação dos indicadores necessários para medição do desempenho docente.

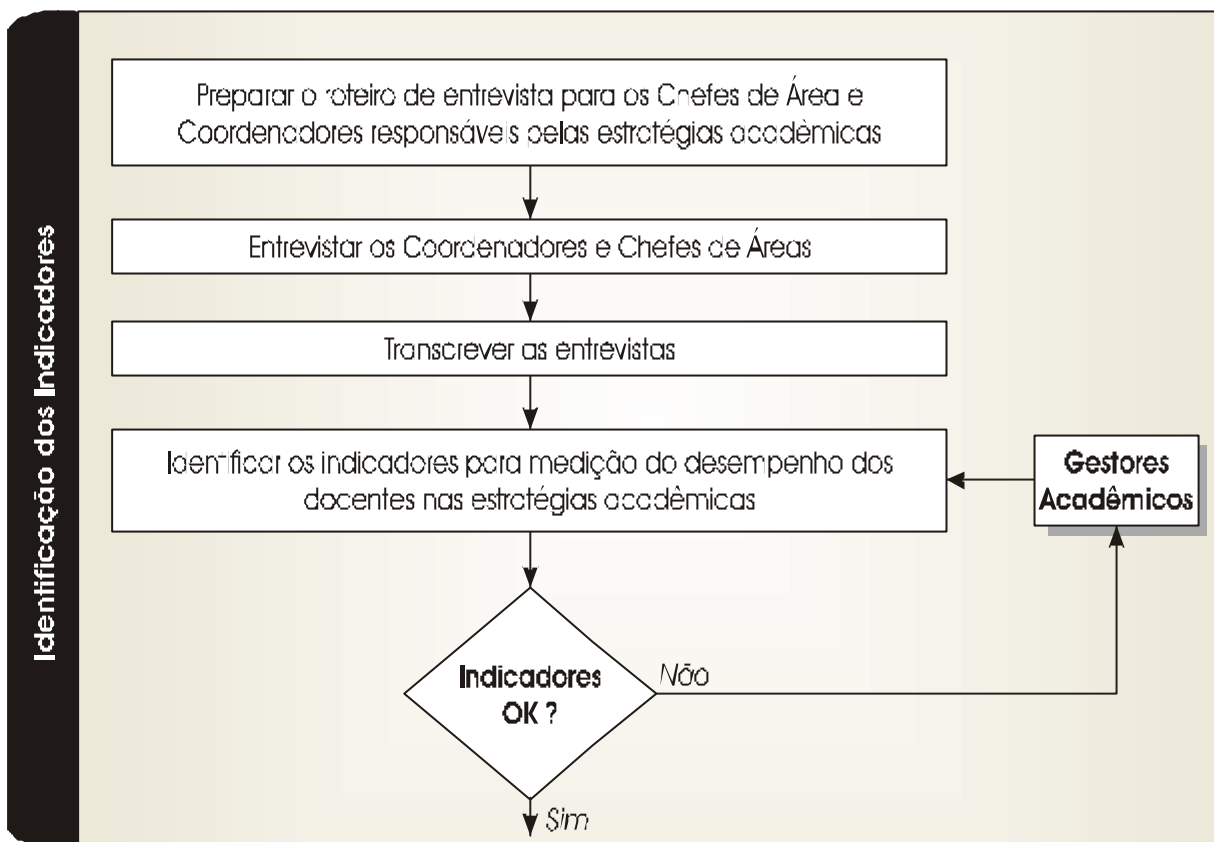


Figura 21: Fase 02 – Identificação dos Indicadores de Desempenho.

5.3 FASE DE MEDIÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Nesta fase são apresentadas as atividades delineadas com vistas a completar a medição do desempenho docente nas estratégias acadêmicas definidas pelo Curso e Instituição, como se pode verificar a seguir:

- 1) Preparar o questionário para medição dos indicadores identificados na Fase 02, com o objetivo de aferir o desempenho docente em cada uma das estratégias acadêmicas identificadas;
- 2) Encaminhar os questionários para serem respondidos pelas coordenações e chefias responsáveis pelas estratégias acadêmicas identificadas, onde estes deverão avaliar o desempenho individual dos professores nos indicadores definidos na Fase 02;
- 3) Processar estatisticamente os questionários para obtenção dos desempenhos médios dos docentes nas estratégias acadêmicas.

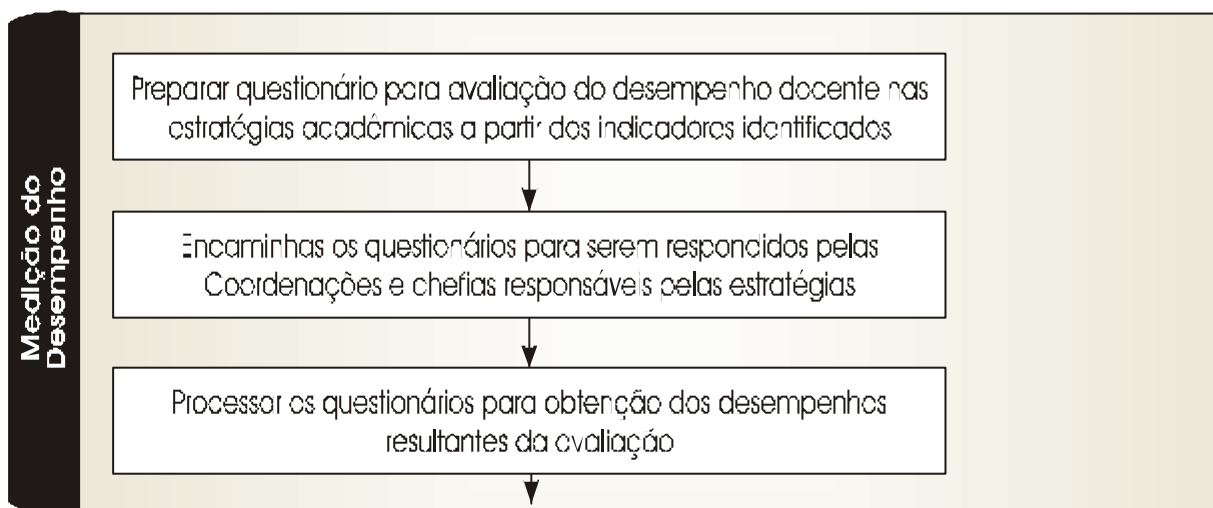


Figura 22: Fase 03 – Medição do Desempenho Docente.

5.4 FASE DE DEFINIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta fase pretende-se apresentar as atividades que são desenvolvidas para a apresentação final dos resultados da avaliação, onde se pretende dar um grau de liberdade

para os gestores possam visualizar os resultados de acordo com as expectativas internas das instituições em que trabalham.

- 1) Definir em conjunto com os gestores acadêmicos, parâmetros que confirmam a apresentação dos resultados a necessária coerência com as políticas Institucionais;
- 2) Analisar os padrões de desempenho resultantes do processo de avaliação, com o objetivo de identificar as informações relevantes e necessárias ao suporte e apoio à tomada de decisão dos Gestores Acadêmicos;
- 3) Definir os relatórios para apresentação dos resultados da avaliação, sendo importante observar a necessidade de integrar as informações levantadas na análise do processo com os parâmetros estabelecidos pelos gestores acadêmicos diante das políticas da Instituição.

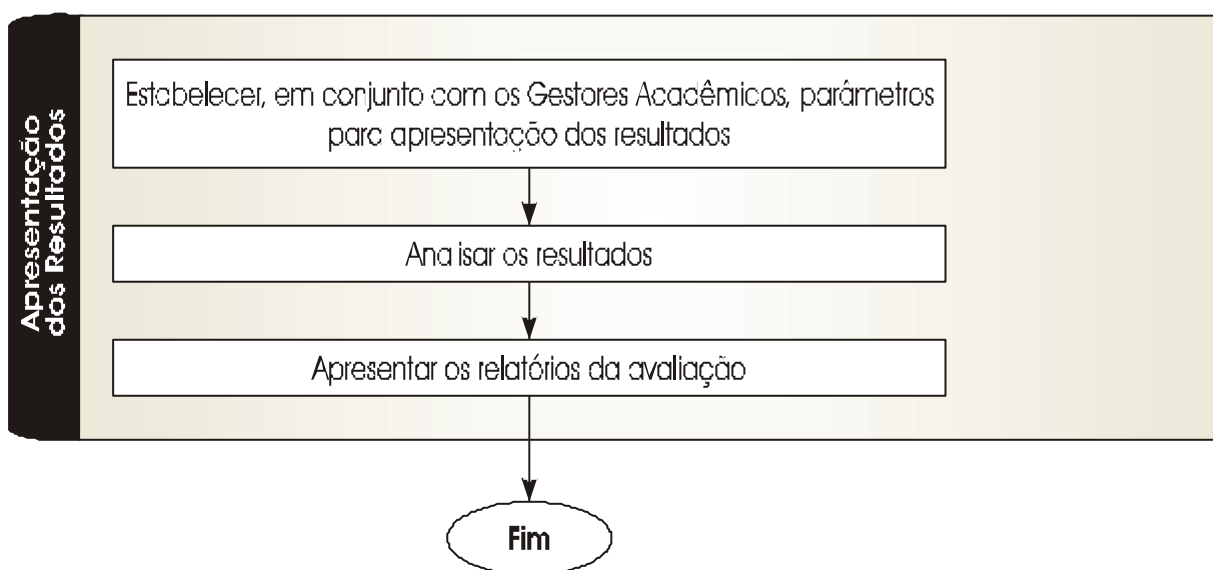


Figura 23: Fase 04 – Definição e Apresentação dos Resultados.

5.5 FLUXO COMPLETO DO MODELO DE AVALIAÇÃO

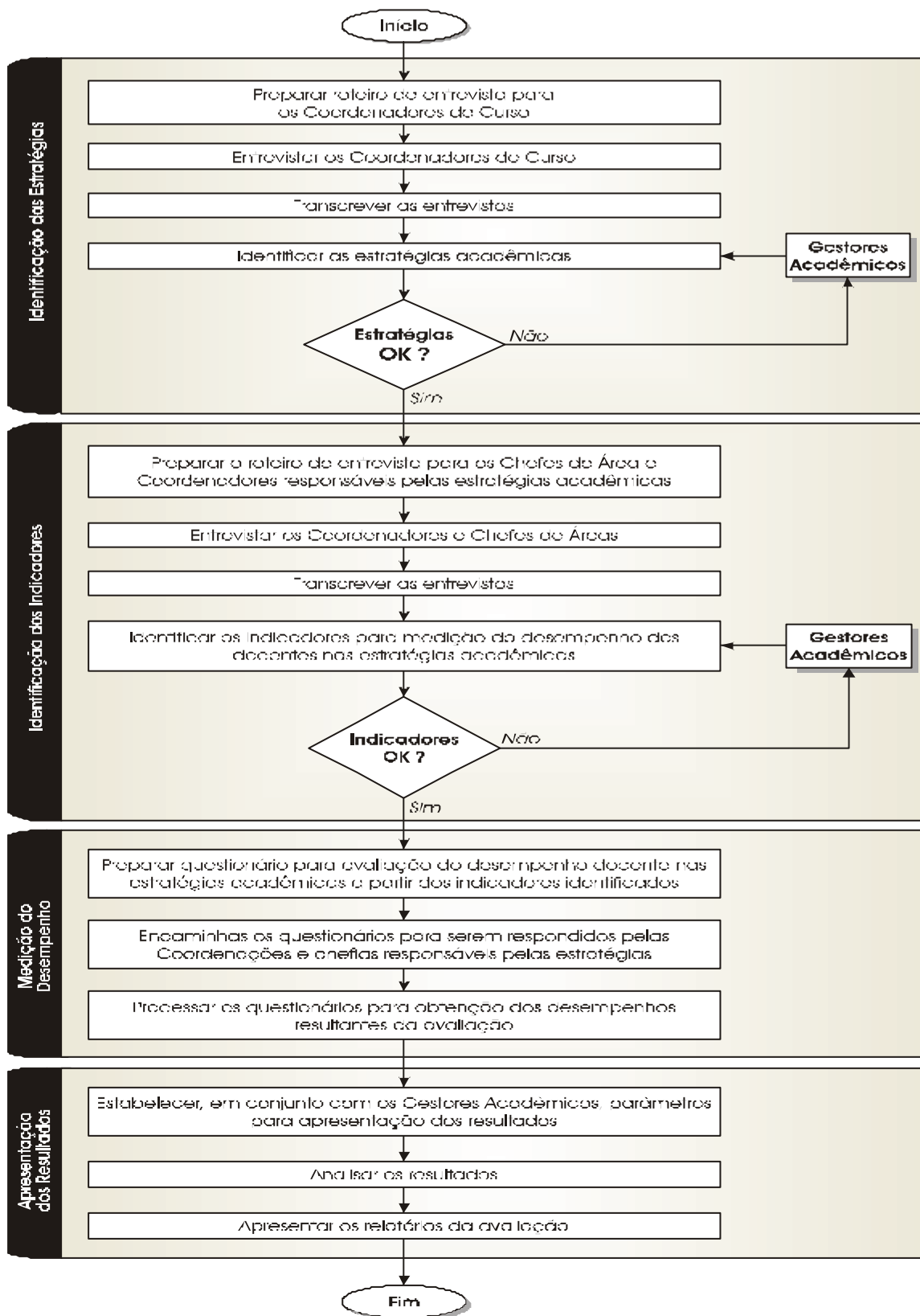


Figura 24: Fluxo completo do modelo de avaliação

Logo, neste capítulo objetivou-se construir um modelo de avaliação com base no desempenho docente nas estratégias do Curso e Instituição, com vistas a disponibilizar um instrumento de apoio aos gestores acadêmicos no processo de tomada de decisão. Na seqüência procura-se validar a aplicação do modelo proposto com base no estudo de caso delineado no Curso de Administração e Ênfases da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

6 APLICAÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO PROPOSTO

Neste capítulo procura-se validar o modelo de avaliação com base no desempenho docente nas estratégias acadêmicas, importando para tanto delinear um instrumento para levantamento de dados e informações, que permita mensurar o desempenho docente nas diversas estratégias acadêmicas definidas para o Curso objeto da pesquisa. Da mesma forma, busca-se também estabelecer os parâmetros de gestão para apresentação dos resultados da pesquisa, onde se pretende garantir coerência dos resultados com as políticas de administração da organização.

Logo, é importante frisar que para alcançar estes objetivos foram entrevistados os coordenadores de curso, coordenadores acadêmicos e demais responsáveis pelas estratégias acadêmicas, pois estes são os principais responsáveis pelo planejamento e execução das atividades didático-pedagógicas com vistas ao alcance da formação desejada para o egresso do Curso.

Assim sendo, analisa-se os depoimentos coletados através das entrevistas dirigidas cujos roteiros encontram-se nos Anexos A e B, visando identificar quais as estratégias acadêmicas utilizadas pelo curso e instituição, bem como quais os indicadores qualitativos de desempenho docente são essenciais para subsidiar a gestão acadêmica do coordenador do Curso.

6.1 IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DELINEADAS PARA O SUCESSO DO CURSO

De acordo com os propósitos estabelecidos para a pesquisa, faz-se necessário iniciar a análise pelos depoimentos dos coordenadores do Curso de Administração e respectivas ênfases, pois estes são os principais responsáveis pela definição das estratégias necessárias para o alcance dos objetivos delineados no projeto pedagógico aprovado pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Nesta etapa do trabalho, procura-se aprofundar o conhecimento sobre os procedimentos didático-pedagógicos utilizados no curso, que se configuram em última análise nas estratégias para consecução dos seus objetivos. Assim, procedeu-se uma análise detalhada das entrevistas realizadas com os referidos gestores acadêmicos, principalmente das perguntas que visam identificar quais ações se configuram num diferencial para o curso no contexto educacional em que está inserido.

6.1.1 Filosofia interdisciplinar

Os coordenadores do Curso de Administração e Ênfases, ressaltaram a importância da filosofia interdisciplinar para o acadêmico integrar os conhecimentos obtidos nas diversas áreas e disciplinas do curso, com o objetivo de melhor qualificar o egresso para o mercado de trabalho, particularmente no que se refere ao processo de tomada de decisão.

Bochniak (2000, p. 68) observa que a interdisciplinaridade representa uma “atitude de superação de toda e qualquer visão fragmentada e/ou dicotômica que ainda mantemos de nós mesmos, do mundo e da realidade”. Neste contexto, Drucker (2001, p. 148) afirma que

o trabalho interdisciplinar tem crescido rapidamente em todos os lugares nestes últimos tempos. Como exemplo, temos os muitos institutos de estudos em áreas específicas, quer seja na África, na Rússia ou em modernas metrópoles e que reúnem pessoas dedicadas a todas as disciplinas, de economia a psiquiatria e de agronomia a história da arte. Esse trabalho interdisciplinar mobiliza cada vez mais as energias das universidades e define sua direção.

Conforme o projeto pedagógico (2004), a interdisciplinaridade busca ampliar a capacidade produtiva e reflexiva do corpo discente por meio da construção e sistematização do conhecimento compartilhado, com vistas a promover o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho objeto do Curso, respeitadas cada etapa da sua formação curricular. Tal constatação aparece no seguinte depoimento:

Acho que as atividades interdisciplinares permitem a integração vertical e horizontal das disciplinas, evitando a questão da sobreposição de conteúdos e contextualizando os alunos numa visão mais global e holística da administração. Logo, a interdisciplinaridade é uma das principais estratégias que utilizamos para alcançar o perfil do egresso delineado no projeto do Curso, desde o seu início com a criação de uma prova interdisciplinar que foi o embrião de toda a estratégia, quanto no momento atual onde estamos extinguindo essa prova e passando a trabalhar mais com atividades interdisciplinares voltadas para o ensino. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)

6.1.2 Iniciação científica e pesquisa

Os coordenadores enfatizam a importância do processo iniciação científica para uma melhor formação do egresso, pois estas atividades levam os acadêmicos a aprendizagem de técnicas e métodos inerentes à pesquisa, e que visam o desenvolvimento do pensar e do criar

cientificamente. Frisam ainda que as atividades relacionadas com iniciação científica e pesquisa possibilitam aos acadêmicos e professores orientadores extrapolar os limites tradicionais da sala de aula, levando-os a formação de habilidades e competências requeridas tanto pelo mercado de trabalho específico do curso quanto pelas diversas áreas de pesquisa existentes, que sabemos serem carentes de novos talentos que possibilitem agregar novos valores ao desenvolvimento da sociedade nacional. Tal constatação sobressai-se no seguinte depoimento:

A iniciação científica é também uma estratégia interessante para fazer com que os alunos busquem outros conhecimentos além dos transmitidos em sala de aula, e que apesar de estar ainda muito embrionário com um edital que aprova um projeto por ênfase em cada semestre, já trouxe resultados bem positivos e que serão mostrados na I Semana da Pesquisa da Faculdade. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior)

6.1.3 Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado é fundamental pois proporciona uma oportunidade ímpar para que o aluno materialize os conhecimentos adquiridos no transcorrer do curso, e objetiva aproximar e integrar a aprendizagem acadêmica dos problemas concretos experimentados no cotidiano das empresas, isto com vistas a maximizar a eficiência e a eficácia do egresso frente aos problemas organizacionais reais vivenciados na prática. Pressupõe-se que o acadêmico possa aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso às práticas empresariais do mundo corporativo, assim poderá agregar experiências que serão decisivas para a formação de um egresso realmente alinhado as expectativas do mercado de trabalho.

Neste contexto, importa ressaltar a importância do Trabalho de Conclusão de Curso como instrumento para mensurar a capacidade do aluno, em associar e confrontar os

conhecimentos teóricos assimilados com o ambiente corporativo em que executou a sua pesquisa. Tal estratégia evidencia-se no depoimento ora exposto:

O estágio é muito importante enquanto estratégia de formação do acadêmico, pois o aproxima da vida prática das organizações, sendo um diferencial muito elogiado não só pelos alunos como também pelas empresas que a cada dia demonstram maior interesse pelo nosso corpo discente. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior)

Lembro ainda dos trabalhos de conclusão de curso que estão intimamente ligados as atividades de estágio, que em última estância fazem com que os alunos alinhem os conhecimentos adquiridos ao longo do curso com a prática exercida pelas organizações, colocando-os a prova para verificar se alcançaram a maturidade necessária para a obtenção do grau em administração. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)

6.1.4 Programa de treinamento profissional

De acordo com os coordenadores entrevistados, o Programa de Treinamento Profissional surge como uma estratégia para que o acadêmico possa realizar atividades práticas ligadas à área profissional escolhida, ressaltando-se o caráter complementar a sala de aula e a livre escolha do aluno dentro da agenda de eventos e ações acadêmicas planejados pela coordenação e corpo docente do Curso. Constata-se esta estratégia no depoimento a seguir:

Outra estratégia muito interessante é o Programa de Treinamento Profissional (PTP), que tem feito com que o aluno vivencie outras experiências que não aquelas inerentes e normais à rotina de sala de aula, e que objetiva complementar ainda mais a formação profissional desejada para o Egresso. Este programa permite aprofundar os conhecimentos acerca da futura profissão, através de palestras, cursos, seminários, viagens de estudo, visitas técnicas e trabalho voluntário. Tais atividades objetivam estabelecer outras habilidades, competências e atitudes que irão se somar aos conhecimentos teóricos e práticos transmitidos em sala de aula, proporcionando assim a formação de um profissional melhor qualificado para o mercado de trabalho. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior)

6.1.5 Núcleo de desenvolvimento acadêmico

Para os gestores do curso, especial atenção deve ser dada aos registros acadêmicos dos professores do Curso, pois tanto sua comprovação quanto sua atualidade são essenciais para o atendimento de muitos indicadores de desempenho nos processos de autorização e reconhecimento de Curso. A responsabilidade dos processos relativos ao Ministério da Educação é atribuição do Núcleo de Desenvolvimento Acadêmico, que gerencia o desempenho dos indicadores oficiais em conjunto com os coordenadores de curso da Instituição. Assim, faz-se necessário frisar que no contexto recente da história da expansão do ensino superior brasileiro, é evidente a importância da autorização e do reconhecimento para aceitação do curso pela sociedade da região de atuação da IES.

A autorização configura-se num processo que permite ao curso o início das suas atividades, sendo importante frisar que também estabelece um compromisso da instituição para o desenvolvimento do projeto acadêmico dentro de preceitos mínimos de qualidade. Depois de transcorridos 50% do curso, o MEC estabelece que a instituição deve protocolar o pedido de reconhecimento do Curso.

Neste novo processo, a organização educacional busca coroar a maioria do projeto com a permissão para emitir diplomas com validade nacional para os egressos dos cursos reconhecidos. Por outro lado, o MEC utiliza este processo como ferramenta para verificar o atendimento de indicadores de padrões de qualidade, sendo então a instituição criteriosamente analisada e avaliada com um conceito que pode ou não respaldar o projeto desenvolvido até então.

Portanto, são muitos os fatores que influenciam para o sucesso do processo, mas internamente os coordenadores observam a necessidade do professor agir de forma pró-ativa,

principalmente no que se refere ao reconhecimento do Curso pelo Órgão máximo da educação nacional. Tal assertiva é corroborada pelo depoimento:

Outro ponto importante é que o ministério da educação nos avalia periodicamente para fins de renovação de reconhecimento, logo uma das estratégias é trabalhar para que o professor seja pró-ativo no que se refere aos indicadores e dimensões definidos pelo MEC. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)

6.1.6 Extensão

Na entrevista dos coordenadores de curso ficou evidente que a extensão tem uma importante função complementar na formação dos egressos do Curso de Administração e Ênfases, pois visa permitir que conteúdos não previstos nas disciplinas da matriz curricular sejam ministrados para garantir uma consonância do perfil profissional desejado pela Instituição com o mercado de trabalho.

Ainda neste contexto, a extensão é vista como uma interação sistematizada com a sociedade, com o objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento da região de abrangência da Instituição e, desta forma, proporcionar novos conhecimentos e experiências que oxigenem e melhor qualifiquem as suas funções de ensino e pesquisa.

Drucker (2001, p. 148), corrobora esta visão da extensão quando afirma que “o fato de o conhecimento ter se tornado o principal recurso da sociedade moderna acrescenta uma terceira função às tarefas tradicionais da universidade. Às funções de ensino e pesquisa, ele acrescenta a do serviço comunitário, ou seja, a conversão do conhecimento em ação e resultados na comunidade”.

As observações já citadas transparecem nos seguintes trechos do depoimento dos coordenadores:

Também acho que os professores que se enquadram nos regimes de dedicação parcial ou integral, apesar de muitas vezes não terem uma carga horária específica para determinadas atividades, deveriam trabalhar a extensão com a proposição e execução de viagens e visitas técnicas e projetos de treinamento e capacitação para alunos e comunidade em geral. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)

Ressalte-se também a necessidade dos professores participarem de projetos de extensão e pesquisa, pois o Ministério da Educação e Cultura pontua os cursos de graduação também com base nas publicações realizadas pelo corpo docente em determinado período, logo o professor comprometido deve publicar em nome da instituição um número mínimo de artigos, sendo evidente que quanto mais melhor. A participação nos conselhos de classe e nas atividades extra-classe inerentes ao Curso que envolvem parcerias e projetos sociais desenvolvidas para as comunidades carentes, desenvolvidas quase sempre nos finais de semana. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior)

Além disso, o incentivo para que o professor possa levar o aluno para uma visão prática da sua disciplina, ou seja, que este aluno possa conhecer empresas, fazer visitas técnicas e viagens de estudo. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)

6.1.7 Coordenação do curso de graduação

Em seus depoimentos, os coordenadores ressaltam a importância do professor ser comprometido com as atividades inerentes a sala de aula, principalmente no que se refere ao cumprimento da agenda de ações acadêmicas planejadas e comunicadas para a comunidade acadêmica.

Além disso, ressaltaram a necessidade do professor cumprir as diretrizes pedagógicas emanadas da direção da Faculdade, pois todas foram discutidas e elaboradas em conjunto com as Coordenações dos Cursos e Coordenações Acadêmicas e de Área, sempre de acordo com o perfil do aluno e com vistas ao melhor desempenho na formação do egresso.

Enfatizaram ainda que tais atividades são inerentes à sala de aula e, porquanto, geridas pelos coordenadores de Curso. Tal constatação evidencia-se no depoimento que segue:

Penso que o comprometimento docente independe do regime de dedicação, logo o professor horista que tem apenas 4 horas alocadas em sala de aula não pode pensar que deverá vir apenas no horário de aula na instituição, pois existem algumas atividades extra-sala de aula que são exigidas que um professor comprometido realize independente da sua carga horária... (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)

[...] muito embora o MEC faça estas três classificações com relação ao regime de dedicação do professor, entendo que o professor comprometido independe do regime de trabalho deste na instituição, ele tem que jogar no time da instituição e em nenhuma hipótese jogar contra a instituição que lhe paga pelos serviços acadêmicos prestados. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior)

Destaque-se também a necessidade de cumprir os prazos estabelecidos no calendário acadêmico para realização das atividades planejadas e publicação dos resultados das avaliações realizadas, que hoje talvez seja a maior reclamação do corpo discente. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)

Neste contexto, observa-se que o coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing ressalta que um professor comprometido independe do regime de dedicação em que está enquadrado, principalmente por tratar-se de alicerce fundamental para o sucesso de qualquer projeto pedagógico. Também destaca que o professor tem que participar das atividades acadêmicas extraclasse que são inerentes às suas funções em sala de aula, principalmente na participação nas reuniões pedagógicas e capacitações para o qual é convocado, buscar a extensão como estratégia para a melhor formação do egresso e cumprir o calendário acadêmico definido e divulgado entre os acadêmicos.

Para validar esta análise, segue alguns trechos do depoimento do coordenador:

Penso que o comprometimento docente independe do regime de dedicação, logo o professor horista que tem apenas 4 horas alocadas em sala de aula não pode pensar que deverá vir apenas no horário de aula na instituição, pois existem algumas atividades extra sala de aula que são exigidas que um professor comprometido realize independente da sua carga horária, tais como participar efetivamente dos conselhos de classe, atividades de planejamento pedagógico no início de cada semestre, as reuniões de avaliação ao final de cada semestre e as capacitações proporcionadas pela instituição, com certeza são atividades que independem do regime de trabalho na Instituição. Também acho que os professores que se enquadram nos regimes de dedicação parcial ou integral, apesar de muitas vezes não terem uma carga horária específica para determinadas atividades, deveriam trabalhar a extensão com a proposição e execução de viagens e visitas técnicas e

projetos de treinamento e capacitação para alunos e comunidade em geral. Mas principalmente com relação as atividades acadêmicas – conselhos de classe, capacitação, planejamento semestral, cursos que podem ser realizados no decorrer do semestre, publicação de notas, entregas dos diários de classe nos prazos estabelecidos, isto tudo independe de carga horária e regime de trabalho. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)

Neste contexto, o coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior aprofunda a análise ressaltando a necessidade de fazer o professor entender que é parte de uma equipe, e que esta somente é vencedora se todos os seus integrantes fizerem a sua parte para o alcance dos objetivos traçados pela Instituição.

Desta forma, enfatiza ainda que o professor também deve estar disponível para atendimento extraclasse aos discentes, participar das atividades interdisciplinares e dos projetos de extensão e pesquisa, sendo este último caso particularmente importante pela relevância imposta pelo Ministério da Educação e Cultura para o referido indicador.

[...] com relação a esta pergunta vou ao encontro do que já disse o professor Fernando sobre a carga horária, muito embora o MEC faça estas três classificações com relação ao regime de dedicação do professor, entendo que o professor comprometido independe do regime de trabalho deste na instituição, ele tem que jogar no time da instituição e em nenhuma hipótese jogar contra a instituição que lhe paga pelos serviços acadêmicos prestados. Então é fundamental a sua participação nas atividades interdisciplinares, nas reuniões de planejamento e, no caso dos professores que tiveram alguma deficiência detectada na avaliação discente do corpo docente, a participação nos cursos de capacitação oferecidos pela instituição, afinal estamos investindo no aperfeiçoamento dos serviços educacionais prestados. Destaque-se também a necessidade de cumprir os prazos estabelecidos no calendário acadêmico para realização das atividades planejadas e publicação dos resultados das avaliações realizadas, que hoje talvez seja a maior reclamação do corpo discente. Ressalte-se também a necessidade dos professores participarem de projetos de extensão e pesquisa, pois o Ministério da Educação e Cultura pontua os cursos de graduação também com base nas publicações realizadas pelo corpo docente em determinado período, logo o professor comprometido deve publicar em nome da instituição um número mínimo de artigos, sendo evidente que quanto mais, melhor. A participação nos conselhos de classe e nas atividades extraclasse inerentes ao Curso que envolve parcerias e projetos sociais desenvolvidos para as comunidades carentes, desenvolvidas quase sempre nos finais de semana. Observo também a necessidade do professor ter uma certa disponibilidade para atender os alunos da Faculdade fora do horário de aula, pois considero esta facilidade fundamental para a melhor formação dos egressos do curso. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior)

Segundo o coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing, outro ponto de destaque é a importância do professor conhecer a missão, os objetivos e o perfil do egresso definido no projeto pedagógico, principalmente pelos impactos positivos que este conhecimento pode ter no desempenho docente em sala de aula.

É importante também que o professor conheça o perfil do egresso definido no projeto pedagógico, assim poderá melhor direcionar a disciplina para o alcance dos objetivos planejados para o Curso. Lembro que foram inúmeras as reuniões acadêmicas para discussão do projeto do Curso com vistas ao reconhecimento e também construção e implantação da reforma curricular, onde realmente procuramos desenvolver um perfil para o egresso de acordo com a realidade social, econômica e cultural da região de atuação da Faculdade. Assim os professores que forem sendo contratados por quaisquer que sejam as razões e que não participaram da elaboração do novo projeto do Curso, terão que conhecer a missão, objetivos e perfil do egresso, ou seja, terão que buscar saber exatamente o que a instituição espera deles em sala de aula com relação ao perfil do aluno que esperamos formar aqui. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)

O coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior destaca ainda que o novo currículo prioriza também desenvolver determinadas habilidades e competências nos egressos do curso e, por consequência, é vital para o sucesso do projeto pedagógico que o professor participe das reuniões pedagógicas que discutem e disseminam as informações para os docentes do curso. Destaca ainda que é fundamental criar nos professores um espírito de equipe, onde todos trabalham proativamente para a consecução dos objetivos organizacionais.

[...] esta Instituição não funciona como um cabo de guerra, ou seja, o projeto pedagógico de um lado e os professores ministrando aulas para na direção oposta. Temos aqui um rumo e este se dá através do projeto pedagógico, então a missão do curso, as habilidades e as competências que desejamos desenvolver nos alunos devem ser conhecidas pelos professores. Logo, o comprometimento do professor passa num primeiro momento pelo conhecimento e cumprimento do projeto pedagógico do Curso. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior)

6.2 DEFINIÇÃO DOS INDICADORES ESSENCIAIS PARA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NAS ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS

Nesta fase da pesquisa, objetiva-se identificar quais são as atividades acadêmicas relevantes para mensurar o desempenho docente em cada estratégia delineada pelos coordenadores de curso na etapa anterior. Para tanto, busca-se realizar uma análise criteriosa do depoimento dos coordenadores ou responsáveis pelo delineamento e gestão destas estratégias, com o objetivo de encontrar subsídios para fundamentar o questionário de pesquisa a ser respondido por estes, para os professores de acordo com a carga horária alocada nas atividades acadêmicas no semestre 2004.02.

6.2.1 Filosofia interdisciplinar

Em entrevista realizada com a professora responsável pela estratégia acadêmica em análise na Instituição, evidencia que a filosofia interdisciplinar não pode prescindir do engajamento dos professores pois, além de ser uma premissa estabelecida no projeto pedagógico do Curso, trata-se de uma exigência de formação profissional respaldada pelo mercado de trabalho.

Neste caso, para desenvolvimento e consolidação da interdisciplinaridade acredita ser necessário que o professor participe ativamente das estratégias delineadas pelos gestores acadêmicos e, particularmente no seu caso, busque adequar-se a um novo perfil onde os

docentes deverão integrar horizontal e verticalmente os conteúdos programáticos das suas disciplinas, fugindo da forma compartimentada em que tradicionalmente planejam e ministram as suas disciplinas.

Para a coordenadora, a interdisciplinaridade deve permear as disciplinas desde a sua concepção para tornar-se um diferencial na formação do egresso do Curso. Neste contexto, seguem abaixo trechos do depoimento que enfatizam as constatações acima.

Eu considero um professor comprometido aquele que consegue atender as demandas que cabem a ele, ou seja, aquele que consegue cumprir satisfatoriamente as atividades da docência, incluindo nestas aquelas inerentes a sala de aula – conselhos de classe, reuniões pedagógicas e outras - bem como aquelas extra-classe onde ele tem carga horária alocada e, desta forma, deve responder adequadamente às tarefas que lhe são confiadas. (Coordenadora da Filosofia Interdisciplinar)

[...] como o núcleo interdisciplinar exige um pouco mais dos professores, vejo que o professor comprometido é aquele que está acompanhando as atividades interdisciplinares e contribui no seu momento em sala de aula, mesmo sem estar constantemente presente no planejamento e organização destas. Além disso, é atribuição de todos os docentes atenderem as diretrizes pedagógicas da direção acadêmica que são emanadas e reforçadas pela minha coordenação, engajando-se assim na consolidação da política interdisciplinar da Instituição. (Coordenadora da Filosofia Interdisciplinar)

Assim sendo, observou ser recomendável que o professor participe das reuniões de planejamento da política interdisciplinar e da elaboração das avaliações interdisciplinares, bem como da consecução das agendas interdisciplinares do Curso e respectivas Ênfases.

Outro ponto que mereceu seu destaque foi o comprometimento necessário dos docentes com o processo de correção e divulgação das atividades e das avaliações interdisciplinares, pois se observa ser fundamental o cumprimento do calendário acadêmico estabelecido para minimizar também entre os acadêmicos, as barreiras impostas normalmente por processos que estabeleçam novos paradigmas.

Frisa também que o professor deve demonstrar engajamento e comprometimento com a filosofia interdisciplinar, atendendo as diretrizes e orientações emanadas da direção, coordenação e responsáveis pelas diversas áreas acadêmicas, pois normalmente são frutos de

exaustivas discussões para o delineamento de ações em busca da melhor formação do egresso possível.

Ressalta ainda que o professor deve demonstrar preocupação constante em integrar a sua disciplina com as demais do curso, considerando para tanto aquelas que lhes são complementares tanto vertical quanto horizontalmente na matriz curricular.

Bem, para mim um dos critérios seria a presença nas reuniões que tratam do planejamento, organização e execução do processo interdisciplinar; promover com os alunos atividades interdisciplinares; outra seria se o professor assume realmente uma postura interdisciplinar, tendo discurso e atitudes que viabilizem uma melhor performance dessa estratégia acadêmica e evitando repassar ações que também seriam da sua responsabilidade para a coordenação. Ou seja, deve traduzir esta política acadêmica em ações que ajudem na consolidação da estratégia, pois são inúmeras as vezes que os professores me chamam para esclarecer dúvidas quanto aos procedimentos interdisciplinares definidos para o semestre em curso, mesmo depois de uma série de reuniões e comunicações formais encaminhadas pela minha coordenação; outro ponto diz respeito ao processo como um todo, ou seja, se o professor participa da elaboração e aplicação da avaliação interdisciplinar, ressaltando também o necessário rigor na correção. Falo desta última parte do processo, porque o procedimento de correção prevê a participação de dois professores e muitas vezes isto tem acarretado num descaso de alguns professores na segunda etapa da correção, utilizando a nota já atribuída pelo primeiro professor como bengala e não fazendo então a sua análise mais crítica. Este fato cria inclusive muitas situações constrangedoras para a minha coordenação, pois quando isto acontece os alunos nos procuram e enfatizam o excesso de coincidência no processo de correção, muitas vezes em todas as questões da avaliação interdisciplinar, o que denota uma evidente falta de comprometimento do professor para com este importante processo. [...] No que tange aos níveis de dedicação parcial e total, o professor deve à medida que lhe é atribuída novas atividades e cargas horárias, executá-las com profissionalismo, respondendo à confiança depositada e isso exige afinco e dedicação. Muitas vezes estamos restritos a orçamentos e estrutura enxutas, que nos força a assumir tarefas desgastantes e rotineiras, impedindo outras atribuições e contribuições de maior retorno. Assim, simples cumprimento de uma atividade pelo qual é contratado e, evidentemente, pago mantém o professor em um patamar mediano de desempenho. Espera-se mais desse profissional, a iniciativa e cooperação, a criatividade e a inovação. Ou seja, depois que o professor passa de um determinado estágio de contratação, deve emprestar às suas atividades também a satisfação que é peculiar às empresas vencedoras. (Coordenadora da Filosofia Interdisciplinar)

INDICADORES DA FILOSOFIA INTERDISCIPLINAR

Nesta etapa são definidos os indicadores qualitativos para mensuração do desempenho docente na filosofia interdisciplinar, a partir da análise da entrevista com a professora responsável pelo seu planejamento e execução, conforme seguem indicados abaixo.

- ➡ participação nas reuniões de planejamento da política interdisciplinar;
- ➡ participação na elaboração da avaliação interdisciplinar;
- ➡ participação na elaboração e execução das atividades interdisciplinares;
- ➡ participação na correção das atividades e avaliações interdisciplinares;
- ➡ cumprimento dos prazos estabelecidos pela coordenação do processo interdisciplinar;
- ➡ engajamento e comprometimento com a filosofia interdisciplinar;
- ➡ interação com as áreas complementares.

6.2.2 Iniciação científica e pesquisa

A análise da entrevista da Coordenadora do Programa de Iniciação Científica e Pesquisa da Faculdade enfatiza a importância deste processo para ampliar os horizontes que muitas vezes é cerceado pelos limites impostos pela política compartimentada inerentes às técnicas tradicionais de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, evidencia ser necessário que os docentes hajam de forma engajada na formulação de propostas de iniciação científica junto com os alunos, principalmente porque a instituição tem edital de iniciação científica semestral à disposição da comunidade acadêmica

da Faculdade. Ainda assim, apesar do orçamento ser um pouco restrito para o financiamento destes projetos, algumas vezes temos áreas não atendidas pela falta de interesse do corpo docente.

Desta forma, resta ao pesquisador constatar a importância da iniciação científica e da pesquisa para as instituições que pensam em uma futura transformação em Centro Universitário ou mesmo Universidade, ainda mais pelas dificuldades em se criar tal cultura institucional de uma hora para a outra.

Outro ponto de destaque no depoimento da professora é a participação dos professores nos já criados núcleos de pesquisa da Faculdade, pois estes podem ter reflexos tanto na elaboração de novos materiais que poderão melhor qualificar as atividades didático-pedagógicas das disciplinas do Curso, quanto no incentivo da participação e publicação de artigos dos professores em encontros científicos.

Para mensurar o desempenho dos docentes nas atividades de iniciação científica e pesquisa, o ideal seria considerar os professores que juntamente com os alunos propõe projetos de iniciação, mesmo que muitas vezes não logrem êxito neste intento. Tal iniciativa demonstra que o professor tem uma visão clara do quão ampla é a academia, pois assim ele estará mostrando ao aluno a importância da pesquisa e que a ciência somente caminhará com os seus resultados, pois as demais atividades acadêmicas se restringem à reprodução dos conhecimentos já existentes. Penso que é desta forma que iremos despertar a vocação de novos professores e pesquisadores, já que hoje a maioria dos professores, tanto das instituições públicas quanto privadas, participou de uma forma ou de outra de atividades de pesquisa, isto muito provavelmente pela grande importância dada pelo MEC à pós-graduação *stricto sensu* na última década. Logo, é uma atividade importante para você poder avaliar a qualidade do corpo docente que você tem na Instituição. Outro ponto de destaque nas atividades de pesquisa são os núcleos de pesquisa, sendo importante frisar que hoje temos grupos formados em atividade nos cursos de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Direito e Administração. Nestes grupos os professores fazem pesquisa, produzem novos materiais para sala de aula e publicam nos simpósios científicos das áreas específicas que se relacionam. Com o tempo a idéia é fomentar estes grupos de discussão e criar a cultura da pesquisa, e imediatamente depois definir as linhas de pesquisa mestras que serão adotadas pela Instituição. Logo, apesar de ser necessário ressaltar que quantidade não significa qualidade, entendo que é importante para a atividade docente que o professor busque a produção de novos conhecimentos e, isto poderá ser avaliado com informações sobre as suas publicações em eventos científicos da sua área de formação. (Coordenadora de Pesquisa, Extensão e Programa de Treinamento Profissional da Faculdade)

INDICADORES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA

Nesta etapa são definidos os indicadores qualitativos para mensuração do desempenho docente na iniciação científica e pesquisa, a partir da análise da entrevista com a coordenadora responsável pelo seu planejamento e execução, conforme seguem indicados abaixo.

- ➡ participação nos editais de pesquisa e/ou iniciação científica da Faculdade no último ano;
- ➡ participação em atividades de pesquisa e/ou iniciação científica em andamento ou concluídas no último ano;
- ➡ execução de esforço de pesquisa e/ou iniciação científica nas disciplinas que ministra no curso no último ano;
- ➡ participação em núcleos que desenvolvam atividades de pesquisa e/ou iniciação científica no curso;
- ➡ publicação de pesquisas em encontros acadêmicos e/ou científicos no último ano.

6.2.3 Estágio supervisionado

A análise do depoimento da Coordenadora de Estágios do Curso de Administração e Ênfases, constata a importância desta estratégia para manter uma sintonia entre a formação proporcionada pela academia e o perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho.

Para a coordenadora, o estágio supervisionado é fundamental para inserir o acadêmico na prática empresarial, permitindo-lhe assim alcançar os significados máximos dos conceitos

trabalhados pelos professores em sala de aula, bem como as relações complexas deles decorrentes. Essa vivência prática é essencial para ampliar os horizontes do aprendizado para fora do ambiente tradicional de sala de aula.

Com relação ao trabalho de conclusão de curso, a coordenadora destaca o papel desta estratégia para mensurar a capacidade do acadêmico de demonstrar a sua capacidade de planejamento e execução de projetos, articulando para tanto os conhecimentos assimilados no transcorrer do Curso com as questões práticas vivenciadas na área do Curso.

As constatações citadas podem ser verificadas na constatação do depoimento da coordenadora, a seguir, que também identifica os indicadores para avaliação do desempenho docente na estratégia em análise.

O estágio e o trabalho de conclusão de curso são estratégias que levam o acadêmico a provar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, aliando a teoria aprendida a um caso prático vivenciado nas organizações. Quanto aos critérios, são vários os utilizados de forma implícita e informal para medir o desempenho do professor nas atividades de estágio e trabalhos de conclusão de curso, dentre eles posso citar a participação dos professores nas reuniões de planejamento e feedback, permitindo assim alinhar as ações com os objetivos do trabalho desenvolvido; o professor deve cumprir os horários que ele mesmo estabelece para a orientação de conteúdo e de pesquisa dos acadêmicos matriculados nas disciplinas de estágio supervisionado, sendo importante frisar que muitos são os que deixam a desejar neste quesito; o registro pelo professor das atividades desenvolvidas nas orientações para o efetivo acompanhamento do trabalho; participar das bancas públicas para defesa dos trabalhos de conclusão de curso seguindo as orientações da coordenação da estratégia e do Curso; seguir os padrões metodológicos e de conteúdo para o trabalho de orientação, sendo interessante frisar que pela filosofia atual existe um auditoria implícita onde os orientadores de metodologia auditam os orientadores de conteúdo e vice-versa, este processo de feedback maximiza a qualidade requerida para os trabalhos desenvolvidos e; por último, que os docentes envolvidos na orientação mantenham um bom relacionamento entre eles e também para com os seus orientados. (Coordenadora de Estágios da Faculdade)

INDICADORES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nesta etapa são definidos os indicadores qualitativos para mensuração do desempenho docente no Estágio Supervisionado, a partir da análise da entrevista com a coordenadora responsável pelo seu planejamento e execução, conforme seguem indicados abaixo.

- ➡ participação nas reuniões de planejamento das atividades de estágio;
- ➡ cumprimento com os horários estabelecidos para orientação dos trabalhos acadêmicos;
- ➡ cumprimento dos prazos estabelecidos pela coordenação de estágios e direção da Faculdade;
- ➡ cumprimento dos padrões metodológicos e de conteúdo definidos pela coordenação de estágios;
- ➡ manutenção do bom relacionamento de trabalho com colegas e alunos envolvidos nas atividades de estágio;
- ➡ efetivação dos registros referentes ao desenvolvimento do trabalho e a frequência do acadêmico nos formulários disponibilizados pela Coordenação de Estágios;
- ➡ execução dos trabalhos relativos as bancas de defesa pública de trabalhos de conclusão de curso, dentro das orientações da Coordenação de Estágios e Direção Acadêmica da Faculdade.

6.2.4 Programa de treinamento profissional

No depoimento da coordenadora do Programa de Treinamento Profissional da Faculdade, fica evidente a importância desta estratégia para a formação desejada para os egressos do Curso de Administração e Ênfases.

Para a coordenadora, o PTP é um programa que objetiva extrapolar os aprendizados inerentes à sala de aula, principalmente incentivando a realização e a participação em palestras, seminários, programas sociais e voluntariados, que tragam para o ambiente acadêmico novos conhecimentos e experiências que aperfeiçoarão a formação profissional

desejada pelo mercado de trabalho para o egresso do Curso, ou seja, almeja agregar novas habilidades, competências e atitudes que melhor distingam os acadêmicos desta Instituição no mercado de trabalho.

Para tanto, evidencia a importância dos professores proporem, planejarem, participarem ou mesmo executarem atividades ligadas ao programa e, também, comunicarem com detalhes as informações sobre os eventos previstos e, ainda entregarem ou indicarem o responsável pela entrega do registro de atividade complementar, que garante o apontamento da atividade no histórico dos alunos que dela participarem.

Quanto ao PTP, o professor que realmente perseguir os objetivos traçados pelos cursos e que se preocupa com o futuro profissional dos alunos, deve propor, planejar e executar atividades ligadas ao programa de treinamento profissional. Assim quando o professor que ministra uma determinada disciplina percebe que somente a teoria ou a carga horária prevista não serão suficientes para alcançar os objetivos previstos no projeto pedagógico, então cabe a ele extrapolar os limites tradicionais e propor atividades que aproximem os discentes da prática requerida pelo mercado e, desta forma, complementar o que já foi transmitido em sala de aula. Assim temos maiores chances de alcançar o nosso grande objetivo que é formar grandes profissionais para o mercado de trabalho, por isto o PTP é muito importante enquanto estratégia acadêmica. Para que se possa avaliar o desempenho dos docentes nesta estratégia, penso que os professores devem estar promovendo atividades que podem ser traduzidas por palestras, viagens de estudo, visitas técnicas e outras, e não esquecendo que deverá haver uma interação bastante positiva com a coordenação do núcleo, pois é essencial que o professor acompanhe a atividade e apresente o registro de atividade complementar com todas as informações que forem pertinentes para a perfeita identificação da atividade. (Coordenadora de Pesquisa, Extensão e Programa de Treinamento Profissional da Faculdade)

INDICADORES DO PROGRAMA DE TREINAMENTO PROFISSIONAL

Nesta etapa são definidos os indicadores qualitativos para mensuração do desempenho docente no programa de treinamento profissional, a partir da análise da entrevista com a

coordenadora responsável pelo seu planejamento e execução, conforme seguem indicados abaixo.

- ➡ planejamento e/ou execução das atividades ligadas ao Programa de Treinamento Profissional no semestre em andamento;
- ➡ participação nas atividades ligadas ao programa de treinamento profissional no semestre em andamento;
- ➡ comunicação dos detalhes da realização da atividade para sua divulgação na comunidade acadêmica, e acompanhamento do seu desenrolar até a entrega final do registro de atividade complementar.

6.2.5 Extensão

A análise da entrevista da coordenadora de Extensão da Faculdade, constata que esta estratégia é responsável pela complementação na formação dos egressos dos Cursos da Instituição, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes não previstas no projeto pedagógico, ou mesmo passíveis de serem construídos apenas através das atividades de extensão.

Assim sendo, evidencia a extensão como um mecanismo para flexibilização curricular, pois permite que a instituição acrescente a formação pretendida nos seus cursos às transformações que ocorrem no cotidiano da sociedade. Além disso, menciona que cabe a extensão estabelecer a relação entre o ensino e a pesquisa, tendo então como função disponibilizar o conhecimento para enfrentamento dos problemas sociais e desenvolvimento da sociedade.

Neste contexto, a coordenadora frisa ser essencial a participação dos professores nas atividades de extensão, propondo oportunidades para oferecimento de cursos ou outras atividades que busquem complementar a formação do egresso, ou mesmo que almejem o desenvolvimento da região de atuação da instituição. Assim sendo, seguem trechos do depoimento que corroboram as constatações ora elencadas.

No que se refere à extensão universitária, posso afirmar que ela é um pouco mais ampla que o programa de treinamento profissional. A extensão visa ampliar a formação acadêmica prevista nos Cursos de graduação, sendo muitas vezes fundamental para complementar os conhecimentos requeridos para os egressos e exigidos pelo mercado de trabalho, assim trabalha diretamente com a capacitação, qualificação e aperfeiçoamento do corpo discente. Logo, é uma estratégia acadêmica que pode ampliar, atualizar e aperfeiçoar os limites impostos pelo matriz curricular, permitindo à Instituição oferecer novas habilidades e competências que vão surgindo em decorrência da dinâmica que tão bem caracteriza a era da informação e do conhecimento. Afinal, o próprio nome afirma o grau de complementaridade desta área acadêmica. Agora não é difícil avaliar o desempenho do docente nesta estratégia, basta verificar com que periodicidade o professor apresentou projetos de extensão voltados para a melhor qualificação dos egressos requeridos pelo mercado de trabalho, pois não é possível passarmos anos trabalhando com discentes e não conseguimos propor sugestões de atividades ou cursos de extensão que possam ampliar, atualizar ou aperfeiçoar os horizontes planejados para os egressos dos cursos de graduação. Veja bem, já pensou uma matriz curricular implantada já a mais de 2 (dois) anos! Com a dinâmica imposta pela velocidade com que os conhecimentos se desenvolvem, será que os professores não têm a obrigação de sugerir periodicamente cursos que busquem as atualizações por eles percebidas ou mesmo requeridas pelo mercado de trabalho? Será que não serão necessários cursos que supram a necessidade de novas habilidades e competências na formação do egresso? Obviamente, aqueles que não têm uma atitude pró-ativa com a extensão não poderão ser considerados comprometidos com esta estratégia acadêmica. Igualmente é também complicado quando um profissional participa da extensão apenas e não somente para aferir ganhos financeiros, sempre desprezando a formação acadêmica e profissional desejada pela Faculdade. Claro que não é uma situação que deve ser devidamente acompanhada pela Coordenação de extensão em conjunto com as coordenações de Curso, pois também não podemos esquecer que a extensão é o caminho de disponibilizar a estrutura e o conhecimento para a comunidade, configurando-se assim num fator de desenvolvimento econômico, científico e cultural da região de atuação da Instituição. Para tanto, vejo que é necessário que tenha sugerido, elaborado e executado pelo menos um curso de extensão ou mesmo administrado algumas atividades de extensão no último ano letivo. (Coordenadora de Pesquisa, Extensão e Programa de Treinamento Profissional da Faculdade)

INDICADORES DA EXTENSÃO

Nesta etapa são definidos os indicadores qualitativos para mensuração do desempenho docente na extensão, a partir da análise da entrevista com a coordenadora responsável pelo seu planejamento e execução, conforme seguem indicados abaixo.

- ➡ planejamento e execução de cursos de extensão no último ano letivo;
- ➡ articulação entre o ensino e a extensão no último ano letivo;
- ➡ identificação de matérias passíveis de reforço;
- ➡ sugestão de cursos que busquem o perfil desejado para o egresso ou mesmo novas oportunidades que efetivem a educação continuada;
- ➡ proposição, planejamento e execução de qualquer atividade de extensão em benefício da sociedade de abrangência da Instituição.

6.2.6 Núcleo de desenvolvimento acadêmico

A análise da entrevista da coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento Acadêmico da Faculdade evidencia a importância dos professores estarem comprometidos, com os indicadores de desempenho docente relacionados nos processos de autorização ou reconhecimento de Curso. O professor é elemento fundamental em qualquer processo didático-pedagógico, logo todas as informações relativas a sua vida profissional dentro e fora da acadêmica são imprescindíveis para que as avaliações oficiais retratem fielmente o perfil do curso ou mesmo da Instituição.

Em seu depoimento a coordenadora enfatiza a importância do professor participar das reuniões agendadas para tratar dos assuntos pertinentes aos processos de autorização e reconhecimento dos cursos da Faculdade, bem como se entregam os documentos que comprovam as experiências docentes e profissionais alegadas em seu *curriculum lattes*.

Para corroborar as constatações citadas, segue trecho do depoimento da coordenadora responsável pela estratégia em pauta.

Na área sob a minha responsabilidade, os critérios que mais importam estão relacionados com a entrega dos documentos que comprovam as experiências acadêmicas alegadas no *curriculum lattes* pelos professores, principalmente porque isto envolve variáveis que influenciam no processo de reconhecimento dos cursos de graduação. Os professores ainda dão muito pouca importância a atualização do seu *curriculum lattes*, apesar de saberem da importância deste processo para a Faculdade. Apesar de já estarmos criando uma cultura que deverá minimizar muito estes problemas, esta ainda está muito atrelada às urgências decorrentes dos processos de reconhecimento com protocolo efetivado no MEC. Talvez seja necessário inculcar estas exigências num futuro plano de cargos e salários, onde as variáveis na vida profissional e acadêmica do professor seriam decisivas para o seu progresso na carreira e, por consequência, salarial. Outro ponto interessante na minha área seria a capacitação docente, contudo, ficaria difícil atrelá-la ao comprometimento porque na maioria das vezes parte um convite da instituição apenas para uma parte dos professores do Curso, seja por deficiências notadas na avaliação docente ou mesmo pela escolha de agentes disseminadores de políticas acadêmicas para o corpo docente. (Coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento Acadêmico da Faculdade)

INDICADORES DO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

Nesta etapa são definidos os indicadores qualitativos para mensuração do desempenho docente no que se refere ao núcleo de desenvolvimento acadêmico, a partir da análise da entrevista com a coordenadora responsável pelo seu planejamento e execução, conforme seguem indicados abaixo.

participação nas reuniões convocadas para discutir, planejar e executar as atividades inerentes aos processos de reconhecimento de cursos;

atualização e comprovação do *curriculum lattes* no prazo estabelecido pela Coordenação do núcleo e do curso.

6.2.7 Coordenação do curso de graduação

Na entrevista com os Coordenadores do Curso de Administração e Ênfases, torna-se evidente que são eles os responsáveis diretos pelo desempenho docente em sala de aula e por grande parte das atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizado. Assim enfatizam que é fundamental para o alcance dos objetivos previstos no projeto pedagógico, que os professores sejam pró-ativos e co-participes da gestão do Curso, participando ativamente das reuniões acadêmicas convocadas e zelando pelo cumprimento dos prazos estabelecidos no calendário divulgado à comunidade acadêmica.

Neste contexto, os coordenadores entendem que o professor deve exercer o papel de elo entre os anseios do corpo discente, corpo docente, funcionários e direção da Faculdade, configurando-se então num elemento essencial na busca da melhoria contínua dos processos acadêmicos relativos ao Curso. Constataram ainda que os professores devem conhecer profundamente o projeto político-pedagógico do Curso, de modo que possam colaborar na definição de ações acadêmicas que o distingam na sua área de atuação.

Assim sendo, seguem alguns trechos da entrevista dos coordenadores de curso e acadêmicos que enfatizam as observações mencionadas.

Penso que o comprometimento docente independe do regime de dedicação, logo o professor horista que tem apenas 4 horas alocadas em sala de aula não pode pensar que deverá vir apenas no horário de aula na instituição, pois existem algumas

atividades extra-sala de aula que são exigidas que um professor comprometido realize independente da sua carga horária, tais como participar efetivamente dos conselhos de classe, atividades de planejamento pedagógico no início de cada semestre, as reuniões de avaliação ao final de cada semestre e as capacitações proporcionadas pela instituição, com certeza são atividades que independem do regime de trabalho na Instituição. [...] Mas principalmente com relação as atividades acadêmicas – conselhos de classe, capacitação, planejamento semestral, cursos que podem ser realizados no decorrer do semestre, publicação de notas, entregas dos diários de classe nos prazos estabelecidos, isto tudo independe de carga horária e regime de trabalho. [...] É importante também que o professor conheça o perfil do egresso definido no projeto pedagógico, assim poderá melhor direcionar a disciplina para o alcance dos objetivos planejados para o Curso. Lembro que foram inúmeras as reuniões acadêmicas para discussão do projeto do Curso com vistas ao reconhecimento e também construção e implantação da reforma curricular, onde realmente procuramos desenvolver um perfil para o egresso de acordo com a realidade social, econômica e cultural da região de atuação da Faculdade. Assim os professores que forem sendo contratados por quaisquer que sejam as razões e que não participaram da elaboração do novo projeto do Curso, terão que conhecer a missão, objetivos e perfil do egresso, ou seja, terão que buscar saber exatamente o que a instituição espera deles em sala de aula com relação ao perfil do aluno que esperamos formar aqui. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)

Destaque-se também a necessidade de cumprir os prazos estabelecidos no calendário acadêmico para realização das atividades planejadas e publicação dos resultados das avaliações realizadas, que hoje talvez seja a maior reclamação do corpo discente. [...] esta Instituição não funciona como um cabo de guerra, ou seja, o projeto pedagógico de um lado e os professores ministrando aulas na direção oposta. Temos aqui um rumo e este se dá através do projeto pedagógico, então a missão do curso, as habilidades e as competências que desejamos desenvolver nos alunos devem ser conhecidas pelos professores. Logo, o comprometimento do professor passa num primeiro momento pelo conhecimento e cumprimento do projeto pedagógico do Curso. [...] O plano de ensino é um contrato estabelecido entre o professor e os alunos no início do semestre, e neste documento deve estar claro quais são as regras e critérios de avaliação. Aqui na Faculdade temos a avaliação e atividades interdisciplinares que tem um peso específico estabelecido pela Direção Acadêmica e Coordenadores que devem ser seguidos pelos professores, bem como existe um peso máximo (20%) que os professores podem atribuir aos trabalhos em grupo. [...] o coordenador tem que envidar esforços para que os professores de uma mesma disciplina tenham um grau de exigência similar e que se pautem nas condições estabelecidas no plano de ensino no início do semestre, sempre buscando que o processo de avaliação seja condizente com a realidade apresentada pelos alunos em sala de aula. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior)

Constata-se ainda, que o professor deve na minha opinião, ter responsabilidade fundamental no gerenciamento das mudanças na medida em que os ambientes das instituições estão se tornando menos analisáveis, por conterem menos respostas e por estarem se tornando cada vez mais complexos, turbulentos e incertos. Monitorar, sentir, reagir e aprender com situações de evolução através das suas interações com processos produtivos, clientes e fornecedores, tanto internos como externos à instituição. Atuar como gestor de oportunidades procurando, antes de tomar quaisquer tipo de decisões, verificar o que está "do outro lado da mesa", ou quais as repercussões das decisões para seus públicos internos e externos. Valorizando o diálogo, a participação e a mudança com vistas a buscar o aperfeiçoamento contínuo do curso em prol da sua melhoria como um todo. Atuando, desta forma, como uma pessoa pró-ativa, antecipando às mudanças, apreendendo a suportar, guiar, influenciar e administrar estas transformações. Ter a responsabilidade de encontrar contextos que maximizem tanto a comunidade como a liberdade, tanto o bem do todo quanto o bem dos indivíduos e dos grupos

pequenos. Procurar não se limitar só as atribuições de cunho burocrático, desenvolvendo atividades que venham a incrementar a qualidade, legitimidade e competitividade dos cursos, visando transformá-los em "comunidade de aprendizagem" contínua. (Coordenador de Pós-Graduação e Avaliação Institucional da Faculdade)

Logo, penso que não importa que regime o professor está, mas sim a qualidade que impõe nas atividades de ensino-aprendizagem que desenvolve na Instituição. Não existe diferença entre os regimes de dedicação no que se refere as atividades inerentes a sala de aula, mas com relação ao projeto da Faculdade você precisará destes professores em regime parcial e integral para compor os objetivos e estratégias da Instituição de ensino. Agora, em sala basta o professor ser honesto consigo mesmo e exercer a sua responsabilidade social de repassar o conhecimento que adquiriu durante tanto tempo e a muito custo. Então a diferença dos regimes de dedicação não se restringe tão somente à quantidade de horas alocadas, mas também nos reflexos diretos na qualidade de ensino que essa maior dedicação às atividades de ensino-aprendizagem extraclasse poderá trazer, e claro que não esquecendo que nunca podemos errar em sala de aula. Um professor deve estar sempre comprometido com os objetivos da Instituição de Ensino, não importando o seu regime de dedicação, mas sim todo um trabalho que objetiva alcançar o perfil do egresso delineado no projeto do Curso. (Coordenadora de Extensão, Pesquisa e Programa de Treinamento Profissional da Faculdade)

Seja qual for o regime de dedicação, o professor tem que ser um elo entre a Coordenação de Curso e os alunos executando bem as funções relacionadas a sala de aula, tais como atender as datas estabelecidas no calendário para as atividades acadêmicas, utilizar a avaliação como ferramenta para mensurar o real aprendizado dos alunos, seguir as diretrizes pedagógicas emanadas da direção e participar ativamente das reuniões acadêmicas. Ou seja, procurar ser um agente que proporcione aos alunos o acesso ao conhecimento dentro de um processo harmônico, com o objetivo de permitir o alcance dos objetivos previstos no projeto pedagógico. Logo, o professor deve sempre buscar o desenvolvimento do aluno à luz do perfil traçado para o egresso do Curso. (Coordenadora de Estágios da Faculdade)

[...] acredito que o professor tem inúmeras responsabilidades com a instituição seja qual for o seu regime de dedicação, tais como manter a documentação relativa ao seu *curriculum lattes* atualizada; comparecer as reuniões acadêmicas do Curso; manter uma postura pró-ativa informando sempre o coordenador sobre o andamento das turmas sob a sua responsabilidade; cumprir os horários e a carga horária das disciplinas que ministra; obedecer às datas previstas no calendário acadêmico para as avaliações e publicação de notas; e publicar periodicamente nos eventos científicos e profissionais para atender as exigências de avaliação do MEC. (Coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento Acadêmico da Faculdade)

INDICADORES DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO

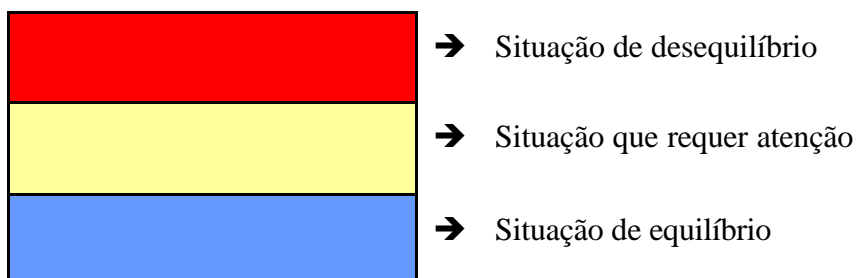
Nesta etapa são definidos os indicadores qualitativos para mensuração do desempenho docente no que se refere à coordenação de curso, a partir da análise da entrevista com os coordenadores responsáveis pela sua condução, conforme seguem indicados abaixo.

- ➡ participação ativa nas reuniões acadêmicas e conselhos de classe;
- ➡ cumprimento dos prazos estabelecidos no calendário acadêmico;
- ➡ demonstração de ação pró-ativa na interação entre instituição, coordenação, alunos e demais docentes, sendo um elemento importante na busca permanente pela melhoria contínua do Curso;
- ➡ demonstração de ação pró-ativa e comprometimento com a Instituição e Curso, principalmente aliando o conhecimento do projeto do curso com ações acadêmicas que buscam cumprir os objetivos planejados;
- ➡ proposição de medidas que ajudem a construir diferenciais que destaquem o Curso na região de atuação.

6.3 PARAMETRIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta fase são apresentados os parâmetros levantados junto aos coordenadores de Curso para apresentação dos resultados da pesquisa, onde se pretende garantir coerência do modelo de avaliação de desempenho proposto e as políticas de gestão da organização, bem como facilitar a visualização dos padrões ensejados pelos gestores por meio da utilização de cores que os representem – ver Anexo D. Para tanto, tomou-se por base a entrevista realizada com os gestores acadêmicos responsáveis pelo curso de graduação em pauta.

Neste contexto são utilizadas 3 cores para representar uma das visões destacadas abaixo:

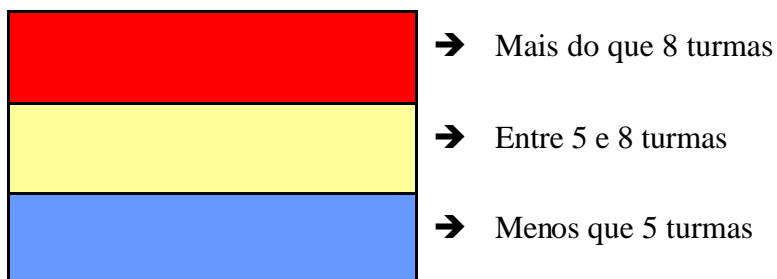


PARÂMETROS IDENTIFICADOS

Nesta etapa do trabalho, empreende-se uma análise do depoimento dos coordenadores do Curso de Administração e Ênfases, com o objetivo de identificar os padrões de gestão utilizados pela instituição, bem como os seus respectivos parâmetros de visualização.

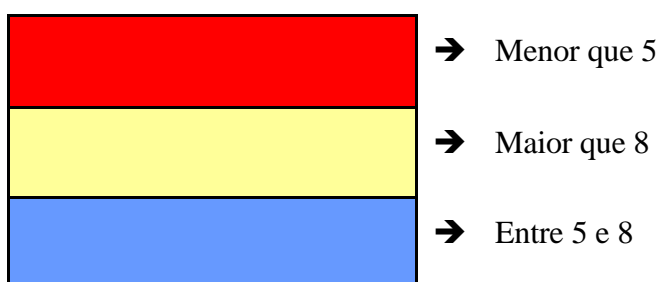
- a) **Número de turmas:** ressalta-se a seguir um relato que embasa o padrão de gestão e respectivo parâmetro de visualização em pauta.

O número de créditos ministrados pelo professor certamente afeta o seu desempenho em sala de aula, pois demanda tanto mais tempo para a preparação de aulas quanto mais alunos, provas e trabalhos a serem geridos pelo docente. O ideal é que os créditos ministrados componham um salário adequado, não permitindo que o professor atinja um nível de stress incompatível com as responsabilidades envolvidas no processo. Logo, penso ser aconselhável que o professor ministre menos que cinco turmas, sendo que a partir daí o seu desempenho e comprometimento ficam sujeitos a crescente complexidade envolvida no processo. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração geral e Comércio Exterior)



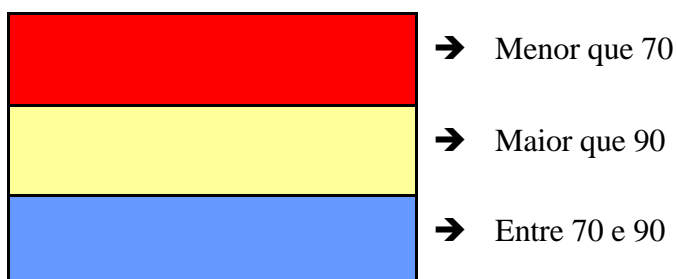
- b) **Média das turmas:** observa-se a seguir um relato que embasa o padrão de gestão e respectivo parâmetro de visualização em análise.

Os discentes que optam pelo ensino pago, o fazem normalmente por não apresentarem condições de aprovação nos processos seletivos das instituições públicas. Logo, normalmente não se enquadram como uma matéria prima preparada para ação da educação superior, e ensejam esforço institucional redobrado para a sua adequada transformação. É comum dizermos no meio docente das instituições privadas: nós não recebemos alunos A e B, mas sim o resultado de uma educação básica reconhecidamente ineficiente. Logo, é preciso especial cuidado com o posicionamento do professor em sala de aula, principalmente com comportamentos que ensejam passividade e descomprometimento com a formação do egresso. Assim, é necessário atentar para padrões que fogem as deficiências apresentadas pelos acadêmicos, bem como monitorar os critérios de avaliação estabelecidos e seguidos pelos professores em suas disciplinas. Neste contexto, é necessário acompanhar as médias alcançadas pelos docentes para avaliar o seu desempenho enquanto importante agente de transformação do produto buscado pela instituição. Para tanto, temos muito cuidado com as médias nos extremos, mais precisamente quando as médias são maiores que 8 ou menores que 5. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)



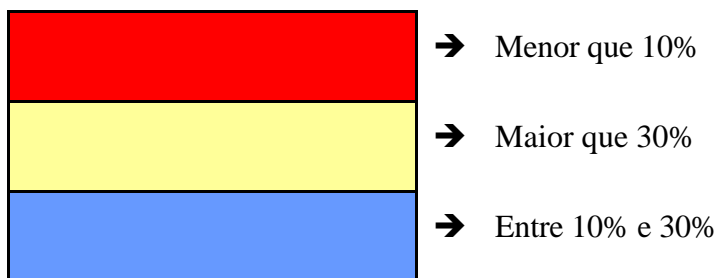
- c) **Avaliação discente:** ressalta-se a seguir um relato que embasa o padrão de gestão e respectivo parâmetro de visualização em pauta.

A avaliação discente é um importante instrumento de avaliação, visto que proporciona informações sobre o desempenho dos professores em sala de aula do ponto de vista do cliente. Entretanto, sofre as influências normais da interação entre os indivíduos e, por isto mesmo, enseja alguns cuidados em sua análise. Desta forma, nos preocupam os resultados que se encontram nos extremos da avaliação, pois podem representar um fraco desempenho docente quando menor que o esperado, ou mesmo representar permissividade quando muito acima da média dos demais professores. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior)



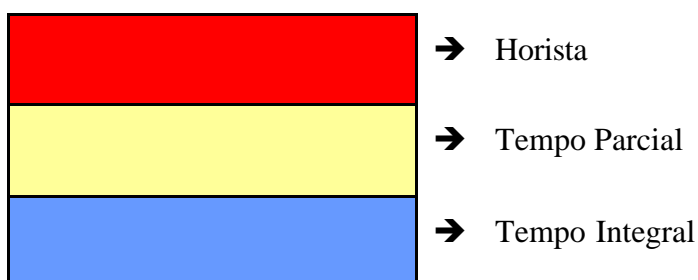
- d) **Percentual de reprovação:** observa-se a seguir um relato que embasa o padrão de gestão e respectivo parâmetro de visualização em análise.

Outro ponto de destaque no que se refere ao desempenho docente, tem relação com o percentual de reprovação médio alcançado por determinado professor nas disciplinas que ministra, pois tais informações devem ser confrontadas com o perfil deficiente dos alunos que normalmente buscam as instituições privadas de ensino superior. Assim sendo, é muito provável que se tenha um nível médio de reprovação na maioria das disciplinas, que freqüentemente é maior que 10% e menor que 30%, onde valores acima ou abaixo destes extremos podem representar comodismo, permissividade ou mesmo pouco compromisso com os resultados almejados pela instituição. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)



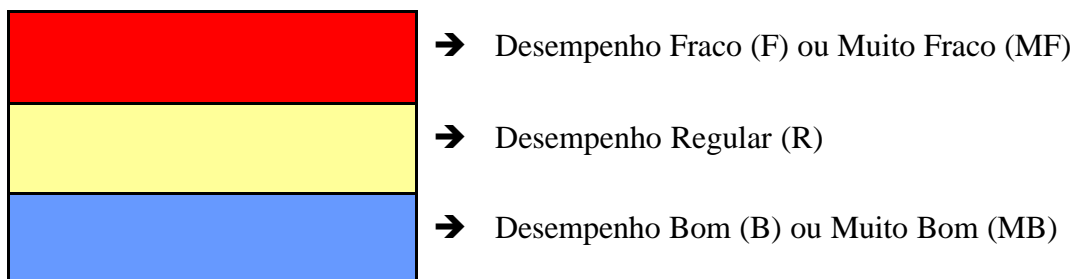
- e) **Regime de dedicação:** ressalta-se a seguir um relato que embasa o padrão de gestão e respectivo parâmetro de visualização em pauta.

A direção da instituição definiu como um dos objetivos prioritários a transformação da Faculdade Integrada em Centro Universitário, e as legislações que pautam o processo apresentam grande preocupação com o regime de dedicação dos professores nesta modalidade administrativa, dando maior importância aos professores em tempo integral, tempo parcial e horista, respectivamente, nesta ordem. Destaco que estes regimes são também muito considerados nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação, o que continua atual frente ao SINAES. Neste contexto, além de contribuir para a excelência das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade, também estamos nos preparando para atender os percentuais legais nos regimes indicados, onde então temos que balancear a distribuição da carga horária de acordo com os objetivos planejados pelo Curso e Instituição. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Administração Geral e Comércio Exterior)



- f) **Estratégias acadêmicas:** destaca-se a seguir um relato que embasa o padrão de gestão e respectivo parâmetro de visualização em análise.

As estratégias acadêmicas identificadas são vitais para a formação do egresso, logo é importante que possamos identificar facilmente os professores que estejam fora de um padrão mínimo de desempenho. Assim, para alcance da eficiência e eficácia acadêmica requerida para as instituições em um ambiente competitivo, e lembrando que temos pelo menos 25 cursos de administração na grande Florianópolis, temos que buscar sempre o melhor desempenho do nosso corpo docente. (Coordenador do Curso de Administração com Ênfases em Gestão de Sistemas de Informação e Marketing)



Neste capítulo foram identificados às estratégias acadêmicas e respectivos indicadores qualitativos de desempenho docente, que servirão de base para a elaboração dos questionários de mensuração da atuação dos professores, a serem respondidos pelas coordenações e chefias de área responsáveis pela condução do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, estabeleceram-se junto aos gestores acadêmicos parâmetros de visualização dos resultados em consonância com as políticas de gestão da organização. Assim sendo, passa-se no próximo capítulo a executar a análise e interpretação dos dados e informações coletados com base nos questionários respondidos pelos gestores acadêmicos.

7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA APLICAÇÃO DO MODELO

Neste capítulo é apresentada a análise e a interpretação dos resultados da aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente nas estratégias acadêmicas identificadas nas entrevistas, realizadas junto aos coordenadores de curso, coordenadores acadêmicos e os demais responsáveis pela sua aplicação na Faculdade. Tomam-se por base os resultados do processo de avaliação (Anexo D) que inclui também a avaliação discente entre as estratégias acadêmicas analisadas no contexto da unidade de negócio da Instituição, mais precisamente os Cursos de Administração com ênfases em Administração Geral, Gestão de Sistemas de Informação, Comércio Exterior e Marketing.

A avaliação com base no desempenho docente nas estratégias representa uma ferramenta de apoio à tomada de decisões do coordenador de curso num ambiente extremamente competitivo, sendo importante para alcançar este objetivo que o gestor acadêmico possa vislumbrar todo o cenário envolvido, e que a partir daí possa entender as relações complexas envolvidas na interação entre alunos e professores no contexto do projeto político-pedagógico.

Assim sendo, e com vistas a permitir que o gestor possa avançar em sua análise em um nível maior de detalhamento e de acordo com os parâmetros de gestão praticados na organização, conforme levantado através de entrevista com os coordenadores de curso referente a apresentação dos resultados (Anexo A), são incluídas informações que se referem à carga horária dos docentes tanto em sala de aula quanto aquelas alocadas nas estratégias acadêmicas, ao número de alunos matriculados nas disciplinas que ministra, o percentual médio de reprovação, o regime de dedicação e, ainda, à média geral das suas respectivas turmas.

Outro ponto de destaque, refere-se a análise dos desempenhos docentes com base no destaque dos parâmetros de gestão por meio de cores, conforme descrito no capítulo 6.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO MODELO

As informações levantadas pela avaliação com base no desempenho docente nas estratégias acadêmicas foram analisadas por meio do aplicativo Microsoft Excel 2002, já que o mesmo proporciona ao pesquisador as inferências que passam a ser descritas, a seguir, com destaque para a apresentação visual elaborada através de gráficos do tipo radar.

Ao analisar o quadro proporcionado pelas médias dos professores nas estratégias acadêmicas pode-se notar que o Programa de Treinamento Profissional, Pesquisa e Extensão apresentam um baixo desempenho, conforme demonstram os gráficos 06 e 07. É relevante destacar que o desempenho alcançado na avaliação denota pouco compromisso do corpo docente com as referidas estratégias definidas pelo Curso e Instituição, principalmente por serem desenvolvidas fora do ambiente da sala de aula e, porquanto, exigem esforço adicional dos professores no planejamento e execução das atividades requeridas para alcance do perfil planejado para o egresso.

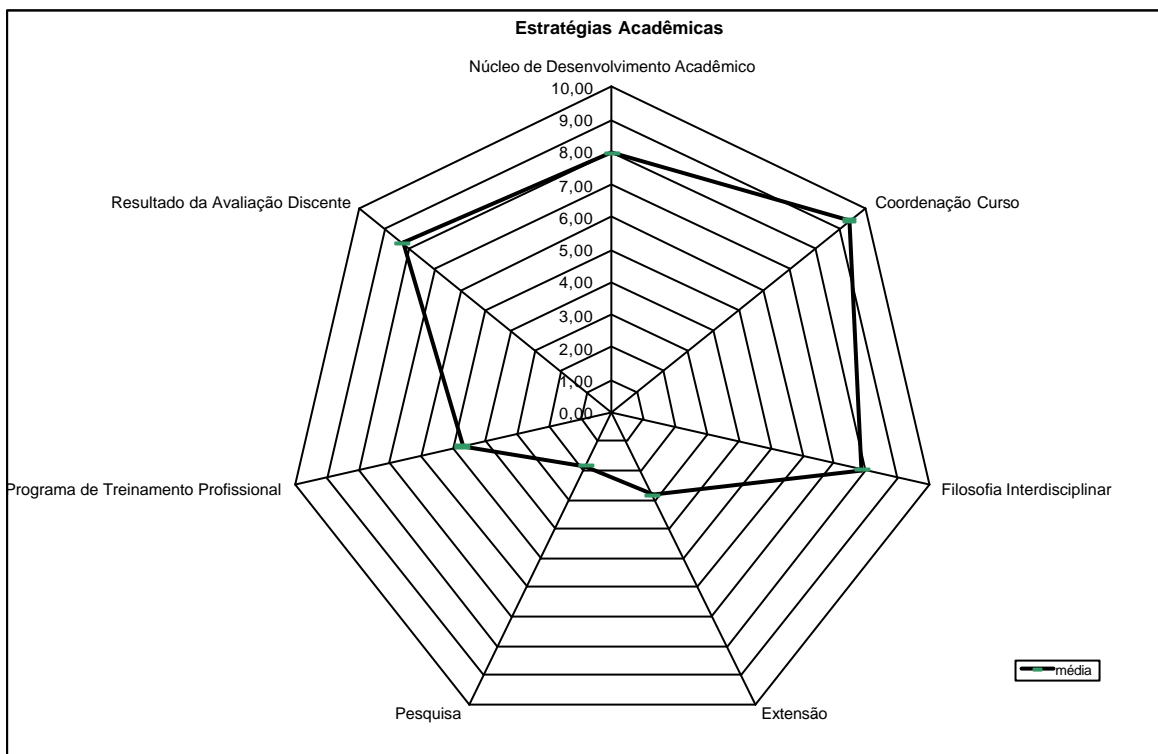


Figura 25: Média das estratégias acadêmicas sem o estágio supervisionado.

Com base nas figuras 22 e 23, importa observar que o gestor acadêmico deve perseguir um cenário onde o alvo fique no centro da área destacada em negrito pela ligação das médias verificadas no processo de avaliação, o que denota um equilíbrio dos esforços organizacionais na consecução das estratégias acadêmicas, isto obviamente desde que se alcance um bom desempenho no conjunto da avaliação.

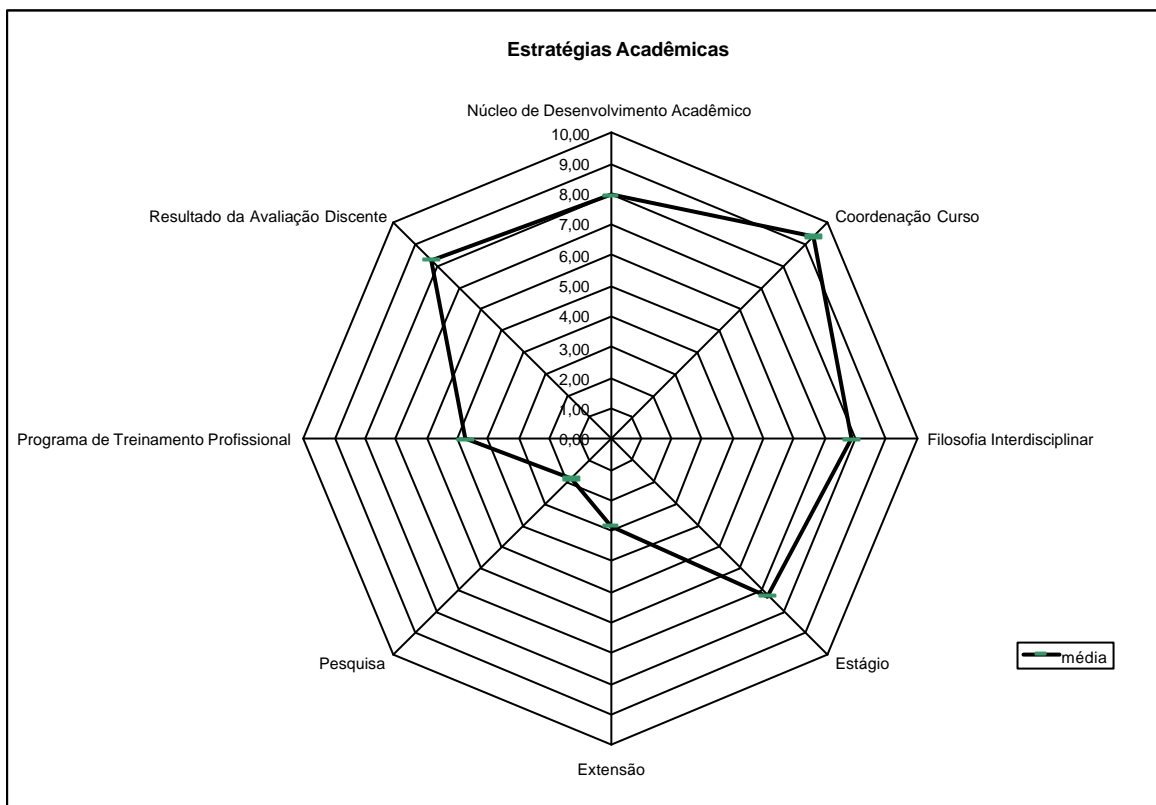


Figura 26: Média das estratégias acadêmicas com o estágio supervisionado.

Cabe destacar ainda que as estratégias NDA e Filosofia Interdisciplinar também exigem esforço e comprometimento do professor fora da sala de aula, contudo, apresentam um bom desempenho no contexto das estratégias. Isto se explica quando se verifica que foram alvos de maciço investimento e esforço institucional nos últimos 4 anos, bem como tiveram apoio e monitoramento da alta direção da Faculdade.

No caso da Filosofia Interdisciplinar, houve a preocupação de torná-la um diferencial em relação às demais instituições da região, o que fez com que fosse alocada carga horária fora de sala de aula para diversos professores que trabalharam no seu planejamento e execução, ocupando por bom tempo boa parte do esforço institucional. Atualmente, é uma estratégia acadêmica que permeia as unidades curriculares sem a necessidade de controles excessivos, ou seja, atingiu a maturidade necessária onde o professor percebe a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem da Instituição.

No que se refere ao NDA, é importante destacar que tem relação direta com a autorização e reconhecimento do curso frente aos órgãos oficiais do Sistema Federal de Ensino. Neste contexto, é interessante frisar que o Curso em análise foi objeto de reconhecimento por parte do INEP/MEC, fazendo com que houvesse um grande esforço da instituição para o envolvimento dos professores no cumprimento das exigências previstas na legislação vigente.

De uma forma geral, torna-se relevante que a instituição focalize seus esforços para melhorar o desempenho no programa de treinamento profissional, e iniciar a construção de uma cultura de pesquisa e extensão que tenha o comprometimento do professor como alicerce, o que certamente demanda tempo, recursos financeiros e apoio da alta direção da Faculdade.

Além de uma visão geral dos recursos humanos à disposição do Curso, o gestor acadêmico pode acompanhar a avaliação detalhada de cada professor de acordo com os parâmetros de gestão por ele estabelecidos, o que pode permitir a sua redistribuição de acordo com o desempenho alcançado nas estratégias acadêmicas, conforme indicado nas situações a seguir.

Situação 01: pode-se constatar que o professor possui um bom desempenho facilmente identificável visualmente dentro dos parâmetros estabelecidos, onde se ressalta ao gestor atenção no que se refere ao trabalho do docente na pesquisa e no estágio supervisionado. Desta forma, pode o gestor envidar esforços para o seu melhor desempenho nestas estratégias ou mesmo reforçar a sua atuação naquelas em que se destacou.

Docente	Número de Turmas	Média das Turmas	Resultado da Avaliação Discente	Percentual de Reprovação	Regime de dedicação	Estratégias Acadêmicas						
						Núcleo de Desenvolvimento Acadêmico	Coordenação Curso	Filosofia Interdisciplinar	Extensão	Pesquisa	Programa de Treinamento Profissional	Estágio
DA	4	5,82	75,52	24,15%	TI	MB	MB	MB	B	R	MB	R

Figura 27: Exemplo de um bom desempenho docente nas estratégias acadêmicas frente aos parâmetros de gestão da Instituição.

Situação 02: pode-se constatar que o professor possui um baixo desempenho facilmente identificável visualmente dentro dos parâmetros estabelecidos, onde se ressalta ao gestor preocupante desequilíbrio no que se refere ao regime de dedicação docente, bem como o trabalho que este vem desenvolvendo no núcleo de desenvolvimento acadêmico, na filosofia interdisciplinar, na extensão, na pesquisa e no programa de treinamento profissional. Da mesma forma, conclui-se que o gestor deverá ter atenção com a relação ao nível de exigência do professor em sala de aula, apontados pela média e percentual de reprovação obtida pelas turmas, bem como com as atividades relacionadas com a coordenação do curso. Desta forma, deve o gestor envidar esforços para que o docente se enquadre dentro dos parâmetros de desempenho requeridos para o alcance dos objetivos do curso e instituição.

Docente	Número de Turmas	Média das Turmas	Resultado da Avaliação Discente	Percentual de Reprovação	Regime de dedicação	Estratégias Acadêmicas						
						Núcleo de Desenvolvimento Acadêmico	Coordenação Curso	Filosofia Interdisciplinar	Extensão	Pesquisa	Programa de Treinamento Profissional	Estágio
AW	4	8,21	75,15	0,00%	H	F	R	MF	MF	MF	MF	-

Figura 28: Exemplo de um baixo desempenho docente nas estratégias acadêmicas frente aos parâmetros de gestão da Instituição.

Logo, com base nos resultados da aplicação da avaliação com base no desempenho docente nas estratégias acadêmicas (Anexo D), pode-se maximizar o desempenho do curso

como um todo e de cada professor em particular. Outro ponto de destaque é a facilidade de identificação visual relacionada aos parâmetros de gestão estabelecidos pelo gestor acadêmico, também corroborados pelas figuras 22 e 23 que apresentam a média de desempenho docente nas estratégias acadêmicas, onde se pode constatar novamente uma fraca avaliação dos professores no programa de treinamento profissional, na pesquisa e na extensão.

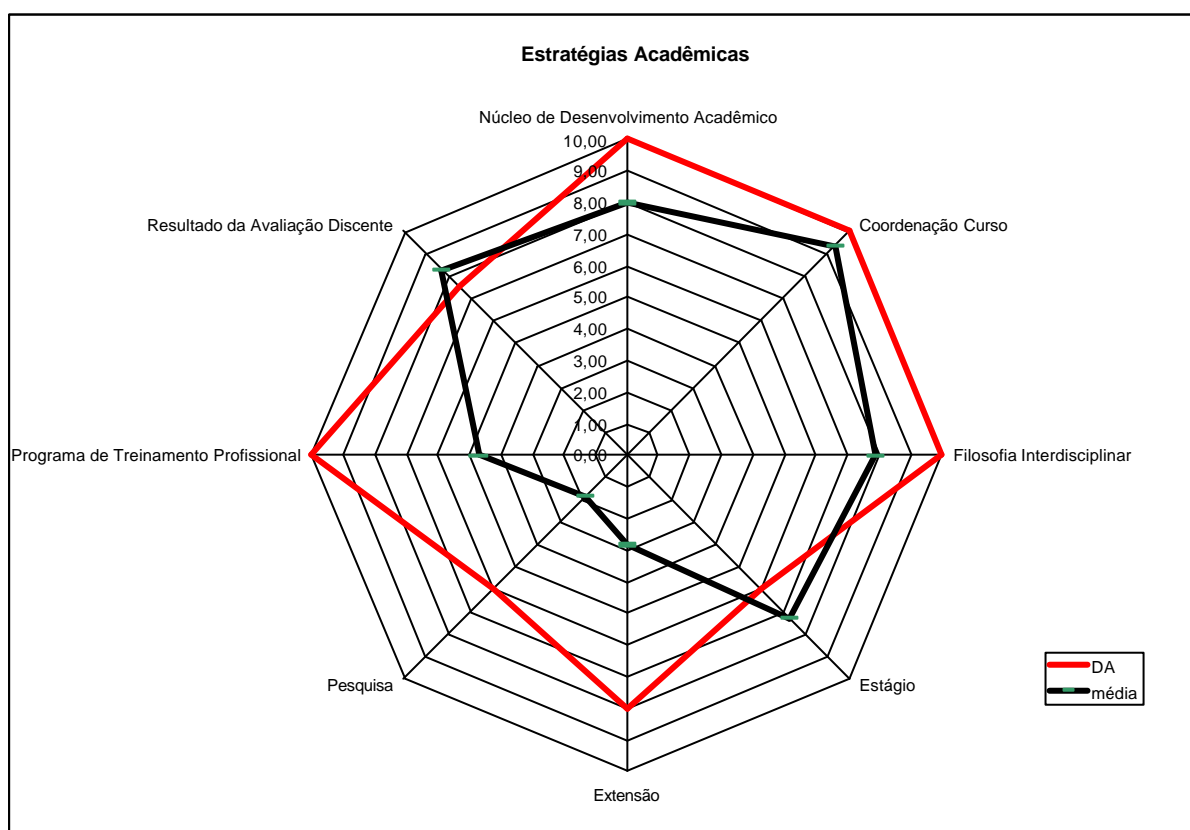


Figura 29: Exemplo de bom desempenho docente nas estratégias acadêmicas.

A figura 26 demonstra um exemplo de professor com bom desempenho nas estratégias acadêmicas, onde se percebe que o alvo está praticamente no centro das médias apresentadas pelo docente – destaque em vermelho.

Ressalte-se que ao comparar a avaliação docente com base no desempenho nas estratégias acadêmicas com a avaliação baseada simplesmente na avaliação discente, percebe-

se uma sensível alteração na percepção do gestor quanto à colocação do professor entre os seus pares. A figura 30 corrobora a afirmação em pauta.

TABELA DE COMPARAÇÃO DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO		
PROFESSOR⁷	AVALIAÇÃO COM BASE NO DESEMPENHO	AVALIAÇÃO DISCENTE
DA	01	70
CM	02	14
CO	03	06
CC	04	18
BK	05	64
CP	6	42
CI	7	45
CX	8	65
AF	9	24
CH	10	29
BM	71	01
BC	72	10
BE	73	02
AS	74	60
BD	75	80
AB	76	22
BP	77	35
AE	78	69
BO	79	04
AW	80	71

Figura 30: Comparação entre a avaliação com base nas estratégias acadêmicas e a avaliação com base na avaliação discente.

De forma diferente, a figura 27 demonstra um exemplo de professor com baixo desempenho nas estratégias acadêmicas, onde se percebe que as médias do docente,

⁷ O pesquisador adotou uma codificação para preservar a identidade dos professores envolvidos na pesquisa.

destacadas em vermelho, estão totalmente dentro da média das estratégias, o que demonstra que o docente precisa ser alvo de ações do gestor acadêmico, podendo indicar para participar do programa de capacitação, realocar a sua carga horária de modo que trabalhe nas estratégias que possua menos deficiências, ou mesmo dispensar o professor da prestação de serviço.

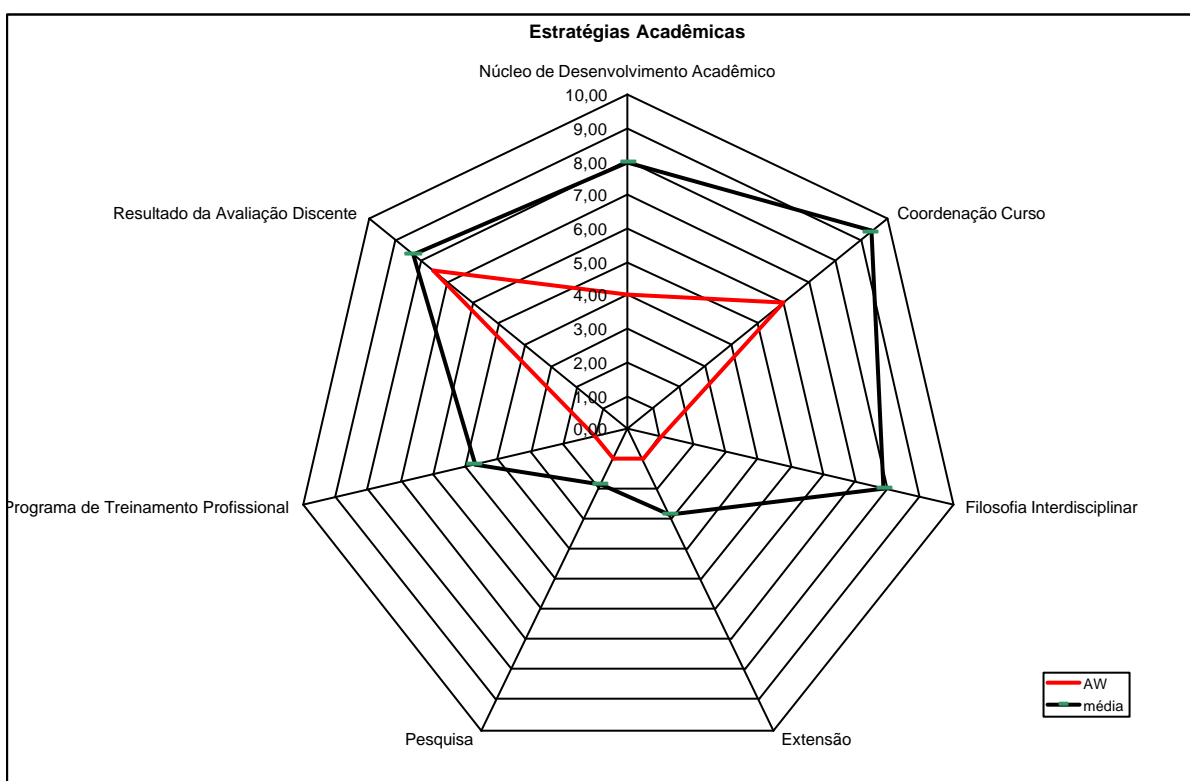


Figura 31: Exemplo de baixo desempenho docente nas estratégias acadêmicas.

Ao considerar os 10 (dez) professores que apresentam a melhor média nas estratégias acadêmicas, é importante observar que 100% desta amostra têm carga horária alocada fora de sala de aula, e destes docentes 90% têm carga horária entre 30 e 44 horas e 60% deles têm mais de 30% destas horas alocadas nas estratégias acadêmicas. Por outro lado, considerando os 10 (dez) professores com pior média nas estratégias acadêmicas, 90% desta amostra tem menos de 20 horas e todas são alocadas exclusivamente em sala de aula.

Com base no exposto, pode-se verificar que a carga horária tem relação direta com o comprometimento do professor com as estratégias acadêmicas definidas pelo Curso ou pela Instituição, e que o inverso também é verdadeiro pois os docentes com pouca carga horária, ou mesmo sem nenhuma carga alocada nas estratégias acadêmicas, pouco se comprometem

com o processo de ensino-aprendizagem na sua globalidade, atendendo quando muito a sua função básica de sala de aula, o que pouco contribui para o sucesso do projeto como um todo.

Cabe ressaltar neste momento que as informações proporcionadas pelo modelo de avaliação deverão compor um relatório a ser encaminhado para todos os gestores envolvidos diretamente com a unidade de negócio em análise, onde serão enquadradas e harmonizadas dentro das políticas de gestão da corporação.

Neste capítulo foram analisadas as informações resultantes da aplicação do modelo de avaliação com base no desempenho docente nas estratégias acadêmicas no curso de administração e ênfases, com a intenção de validar a sua utilização como importante instrumento de apoio ao gestor acadêmico para o alcance dos objetivos organizacionais.

8 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo está dividido em duas partes. A primeira, refere-se a conclusão propriamente dita da pesquisa, onde se respondem às questões relacionadas aos objetivos da mesma e que nortearam o seu desenvolvimento. A segunda parte refere-se às recomendações que, basicamente, representam sugestões ou aconselhamentos que poderão ou não dar origem a novas pesquisas que contribuam para uma melhor gestão das organizações acadêmicas.

8.1 CONCLUSÕES

A pesquisa em pauta demonstra que as organizações de ensino superior, principalmente aquelas que necessitam dos recursos advindos das mensalidades pagas pelos alunos, estão inseridas em um ambiente de grande competitividade onde ferramentas que possam disponibilizar informações diferenciadas para uma adequada gestão, são essenciais aquelas Instituições que desejam obter sucesso ou mesmo sobreviver no mercado educacional em que estão inseridas.

Para validar a pesquisa, o modelo de avaliação com base no desempenho docente nas estratégias acadêmicas proposto foi aplicado no curso de Administração e ênfases da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, onde se possibilitou uma análise dos resultados alcançados pela ferramenta delineada no desenvolvimento do trabalho. Este contexto possibilitou a identificação das estratégias acadêmicas estabelecidas no projeto pedagógico

dos cursos de graduação referenciados, que passam a ser objeto das considerações que seguem.

O resultado final da aplicação do modelo de avaliação objeto da pesquisa (Anexo D), evidencia que as estratégias acadêmicas programa de treinamento profissional, pesquisa e extensão apresentam baixo desempenho na média do corpo docente, o que exige uma ação imediata dos gestores acadêmicos envolvidos que as façam realmente alcançar os objetivos para o qual foram planejadas e executadas.

Por outro lado, as estratégias consubstanciadas pelo estágio, núcleo de desenvolvimento acadêmico, filosofia interdisciplinar, coordenação de curso e avaliação discente, onde está última passa a compor o cenário apenas como mais uma dimensão para análise (Figura 26), apresentam bom desempenho na média do corpo docente. Neste caso, o modelo de avaliação permitirá ao administrador otimizar a alocação dos recursos humanos disponíveis na instituição, onde a constatação de desempenhos incompatíveis com os resultados esperados para as estratégias projetadas, permitirá ao gestor propor ações para aperfeiçoar ainda mais as habilidades e competências dos docentes sob sua orientação, ou mesmo indicá-los para as áreas onde o seu desempenho possa maximizar o alcance dos objetivos do Curso e da Organização.

A integralização do modelo com informações que completam ainda mais o cenário à disposição do gestor acadêmico, aliado aos desempenhos acadêmicos identificados e em consonância com os parâmetros de gestão da organização levantados, torna possível outras inferências de grande importância conforme seguem:

- 1) um número elevado de turmas sob a responsabilidade de um mesmo professor pode afetar o seu desempenho dentro e fora de sala de aula;
- 2) professores com média geral das turmas que ministram acima do padrão esperado pelo coordenador, baixo percentual médio de reprovação das turmas que ministra e uma

avaliação docente entre as melhores, em conjunto, podem indicar pouco comprometimento docente com a formação do egresso ou mesmo de permissividade em busca de um porto supostamente seguro;

3) no caso da avaliação discente e das médias de reprovação, o que preocupam os gestores acadêmicos são os extremos, ou seja, aqueles que, respectivamente, vão muito bem ou vão muito mal, reprovam muito pouco ou nada ou exageradamente;

4) o regime de dedicação é outro fator que pode influenciar o desempenho docente, principalmente no que se refere a consecução das estratégias acadêmicas. Conforme os resultados apresentados, professores com pouca ou baixa carga horária fora de sala de aula tem pouco comprometimento com as atividades planejadas pela instituição, com exceção daquelas relacionadas ao estrito exercício da docência nos muros da sala de aula; Por outro lado, é necessário atrelar os percentuais verificados em cada regime de dedicação e relacioná-los com a organização administrativa da Instituição – faculdade isolada, faculdade integrada, centro universitário ou universidade, pois os resultados constataram também um grande número de professores horistas, o que não é recomendado para a prática do bom ensino pelos critérios de avaliação estabelecidos pelos órgãos normativos da educação superior.

Nos casos detalhados acima, é relevante afirmar que o modelo facilita a percepção visual por parte do coordenador, de acordo com os parâmetros por ele estabelecidos e indicados na pesquisa, e permite que se explore novas informações através da combinação das informações e estratégias constantes do modelo, o que propicia ao coordenador projetar novos cenários e, conseqüentemente, melhores chances de uma gestão eficaz e de sucesso.

A avaliação é instrumento essencial e permeia o planejamento e a execução, onde resulta nas informações que retro-alimentam o sistema, feedback, com o objetivo de aperfeiçoar contínua e indefinidamente a execução das atividades envolvidas na unidade do negócio e, em última análise, a administração do negócio como um todo.

Nas organizações de educação superior, os professores se constituem no principal agente de transformação do produto final, mais especificamente do egresso, e porquanto devem ser alvo de especial preocupação da instituição. Assim sendo, não pode o administrador depender apenas da avaliação discente, principalmente pelas fragilidades evidenciadas neste trabalho, tampouco apenas da percepção do coordenador em um contexto composto por uma grande quantidade de variáveis – professores, alunos, estratégias, disciplinas, turmas e outros que compõe este complexo cenário.

Logo, conclui-se que o modelo proposto constitui-se num importante instrumento de apoio à decisão para o gestor de curso, pois ao permitir uma avaliação institucional do desempenho docente, propicia ao administrador informações diferenciadas ou mesmo realizar correlações antes improváveis, que lhe permitem maior embasamento para interferir com eficiência e eficácia na realidade organizacional encontrada.

8.2 RECOMENDAÇÕES

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, percebe-se que outros estudos poderiam contribuir significativamente para maximizar o desempenho dos gestores acadêmicos na árdua tarefa de conduzir os destinos das organizações em que trabalham. Por isto mesmo, além da evidente contribuição para aumentar o referencial teórico sobre a Educação Superior, faz-se a seguir algumas sugestões para futuros trabalhos a serem realizados por pesquisadores que se interessem pela arte de administrar os rumos das organizações educacionais.

- ➡ analisar o impacto da implantação do modelo de avaliação docente com base nas estratégias acadêmicas nas instituições de educação superior públicas, principalmente aquelas que não se viabilizam por recursos advindos das mensalidades, pois nestas o administrador tem limitações para interferir na realidade do corpo docente e funcional, que são decorrentes da estabilidade garantida pelo regime jurídico único dos servidores públicos;
- ➡ identificar, promover o desenvolvimento e o gerenciamento de outros ativos de natureza não física (intangíveis), que são na realidade os principais fatores para geração de valor nas organizações em função das características da Sociedade da Informação, e requerendo que as IES desenvolvam capacidades de mobilização e exploração destes ativos como forma de alcançar o sucesso competitivo;
- ➡ com base no referencial teórico existente, averiguar o que leva uma organização a se concentrar em determinadas estratégias;
- ➡ investigar se as organizações que priorizam a criatividade apresentam taxas de sobrevivência, ou mesmo sucesso, mais altas.

REFERÊNCIAS

- ABEPRO. Associação Brasileira de Engenharia de Produção – ABEPRO. Disponível em: <<http://www.abepro.org.br/>>. Acesso em 28 abr., 2005.
- ALDRICH, H. E. **Organization and environment** New Jersey: Prentice-Hall, 1979.
- AMBONI, N. **O caso CECRISA S/A: uma aprendizagem que deu certo**. Florianópolis, 1997. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRADE, R O B; AMBONI, N. **Gestão de cursos de administração**. São Paulo: Prenticce- Hall, 2004.
- ANDREWS, K.R. **Concepto de estrategia de la empresa**. Barcelona: Navarra, 1977.
- ARRUDA, J.R.C. **Políticas & indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- AZANHA, J M P. Política e planos de educação no Brasil. In: SEMANA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994, Brasília. **Anais...** Brasília, MEC/UNESCO, 1994. p. 467 – 487.
- BALDRIDGE, J. *et al.* **Estruturacion de políticas y liderazgo efectivo en la educacion superior**. México: N.O. M. A. , 1982.
- BALDRIDGE, J. V. **Power and conflict in the university**. New York, John Wiley, 1971.
- BARCELOS, E. A experiência de avaliação como prática de vida. **Contexto & Educação**, Ijuí, v.2, n.7, jul./set., p.25-32, 1987.
- BECK, R.N. Visions, values, e strategies: changing attitudes e culture. **Academy of Management Executive**, p.33-39, 1987.

BELLONI, I. *et al.* **Proposta de avaliação institucional da Universidade de Brasília.** Brasília: UnB, 1987.

BELOHLAV, J. A. Quality, Strategy, and Competitiveness. **California Management Review**, v.35, p55-67, Spring, 1993.

BORDENAVE, J. D; PEREIRA, A.M. **Estratégia de ensino e aprendizagem** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1997

BOTH, J.I. **A questão da avaliação institucional**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1992.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Brasília (DF): MEC, 2004.

BRUSEK, F.J. O desafio do desenvolvimento global. Rio de Janeiro, **Rumos**, p. 19-21, maio, 1996.

BRUYNE, P. *et al.* **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BURREL, G., MORGAN, G. **Paradigms in organizational studies.** New Directions in organizational analysis conference. Lancaster, England. 1979.

CAMERON, K. S. Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. **Administrative Science Quarterly**, v.23, p. 604-632, 1978.

CANUTO, V.R..A. **Políticos e Educadores: a organização do ensino superior no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1987.

CARVALHO, M. A.V. de. **Avaliação da pesquisa na universidade brasileira.** Tese. (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

CAZALIS, P. La universidad del año 2000: un perfil reequilibrado. In: **Desafios da administração universitária.** Florianópolis: UFSC, 1989, p. 333-363.

CHANDLER, A. D. **Strategy and structures: chapters in the history of the american industrial enterprise.** Cambridge: Mit Press, 1962.

CHIAVENATO, I. **Administração: teoria, processo e prática**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

COELHO, J. **Um modelo para avaliar perdas acadêmicas de processos ensino-aprendizagem em instituições de ensino superior: com aplicação à Unisul no ano de 1999**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003. 141 p.

CORBUCCI, P. R. **Avanços, limites e desafios das políticas do mec para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação**. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/pub/td/2002/td_0869.pdf>. Acesso em 06 jun.,2005.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

DEPROT. Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas (DEPROT/UFRGS). Disponível em: <<http://www.pgie.ufrgs.br/portalead/producao/wwwproducao/engenharia.htm>>. Acesso em 28 abr., 2005.

DeGEUS, A.P. Planning as learning. **Harvard Business Review**, v.66, n.2, p.70-74, mar./abr., 1988.

DIAS, M. A. R. A. A longa jornada de uma utopia para a realidade. **Tendências da educação Superior para o Século XXI**. UNESCO. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999, p. 56-58.

DIAS SOBRINHO, J. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Revista Avaliação**, Campinas, ano 7, v. 7, n. 1, mar., 2002.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org). **Avaliação e compromisso público: A educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 1995.

DRUCKER, P. F. **Fator humano e desempenho: o melhor de Peter F. Drucker sobre administração**. 3.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. **O melhor de Peter Drucker: a sociedade.** São Paulo: Nobel, 2001.

DURHAM, E.R. **Uma política para o ensino superior brasileiro.** São Paulo, NUPES/USP, 1998.

ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Orgs.). **Avaliação: uma discussão em aberto.** 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ESMANIOTTO, E.Á. M; SILVA, M.J.da. Evolução dos conceitos de avaliação. MELO, Pedro Antonio; COLOSSI, Nelson.(Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade.** Florianópolis: Insular, 2004.

FREITAS, A. C. **Contributos para a avaliação de uma acção de formação contínua de professores. Estudo de caso.** Lisboa. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1997. [policopiado]

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.35, n.2, p.57-63, abr./mar. 1995.

GRILLO, A. N. **Desenvolvimento de pessoal nas universidades: em busca da qualidade** 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1992.

GRUNDY, T.; KING, D. Using Strategic Planning to Drive strategic Change. **Long Range Planning**, v. 25, n..1, pp. 100-108, 1992.

GOMES, C. A. da C. Tendências nacionais da avaliação em educação: problemas de um país que passou a ter avaliação. **Revista Gestão em Ação**, Salvador, v. 5, n.1, p. 9-16, jan./jun. 2002.

GONÇALVES, R. de A. **Educação: um diálogo aberto.** São Leopoldo, Ago., 2000. Disponível em:
<http://www.humanas.unisinos.br/simposio/educacao/trabalhos/MADCHE_GONCALVES.doc>. Acesso em: 25 mar. 2005.

GRÍGOLI, J. A. G. **A sala de aula na universidade na visão de seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1990.

HAMPTON, D. R. **Administração Contemporânea: teoria, prática e casos.** 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1992.

HEKIS, H. R. **Balanced Scorecard, proposta de indicadores para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação: o caso da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.** Tese. (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

HERRERO FILHO, E. **Balanced scorecard e a gestão estratégica: uma abordagem prática.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

HOECKLIN, L. **Managing cultural differences. Strategies for competitive advantage.** Grã-Bretanha, Addison-Wesley, 1998.

INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das instituições.** Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). 2004.

JOHNSON, G. Managing Strategic Change - Strategy, Culture and Action. **Long Range Planning**, v. 25, n. 1, p. 28-36, 1992.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1992

LAMPERT, E. Avaliação do professor institucional universitário: pressupostos teóricos e conclusões. In: SOUZA, E. *et al.* **Curso de Especialização em avaliação à distância: avaliação de disciplina, leituras complementares.** Brasília: UnB, 1997. p. 323-340.

LUCENA, M.D. da S. **Avaliação de desempenho.** São Paulo: Atlas, 1992.

MACEDO, S. G.; VERDINELLI, M. A. **Desempenho docente pela avaliação discente: uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. 131 p.

MACEDO, S. G; VERDINELLI, M. A ; STUKER, H. Modelo estatístico de análise na avaliação institucional: apresentação um recorte do desempenho docente. MELO, Pedro

Antonio; COLOSSI, Nelson.(Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

MACHADO NETO, A. J. **Globalização e gestão universitário**: um estudo das instituições municipais de ensino superior do Estado de São Paulo. Franca: FACEF, 2002.

MATOS, F. G. de. **Estratégia de empresas**. 2.ed. São Paulo: Makron Books, 1993.

MCGEE, J. V, PRUSAK, L. **Gerenciamento estratégico da informação**: aumente a competitividade e a eficiência de sua empresa utilizando a informação como uma ferramenta estratégica. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994. 244 p.

MILES, R.E., SNOW, C.C. **Organizational strategy, structure, and process**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1978.

MINTZBERG, H. **Safári de estratégia**: um projeto pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookmann, 2000.

_____. Patterns of strategy formation. **Management Science**, v.24, n.9, p. 934-48, 1978.

MONTGOMERY, C. A. **Estrategia**: a busca da vantagem competitiva. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MOREIRA, D. A. **Avaliação do professor universitário pelo aluno**: possibilidade e limitações. Tese. (Doutorado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. *et al.* **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

NICOLAU, I. **O conceito de estratégia**. Disponível em <http://213.13.125.90/portallizer/upload_ficheiros/01-01_Isabel_Nicolau.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2005.

OLIVEIRA, D. de P.R. de. **Excelência na administração estratégica**: a competitividade para administrar o futuro das empresas: com depoimentos de executivos. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PASCALE, R. Perspectives on strategy: the real story behind Honda's success. **California Management Review**, p. 47-72, 1984.

PAZETO, A. E. **Projeto Universitário Brasileiro**: a necessidade de uma rediscussão. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as Instituições de Ensino Superior**. Tese. (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

PERESZLUHA, C. M. **Avaliação das disciplinas e do desempenho do corpo docente nos cursos de graduação**: aplicação a uma Universidade do Estado do Paraná. Dissertação. (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

PETTIGREW, A. On Studying organizational cultures. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v.24, n.4, p.570-81, 1979.

_____. Context and action in the transformation of the firm. **Journal of Management Studies**, v.24, n.6, p. 649-70, 1987.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTES, B.R. **Avaliação de desempenho**: nova abordagem. 7.ed. São Paulo: LTr, 1999.

PORTER, M. E, What is strategy? Boston, Massachusetts, **Harvard Business Review**, Nov./Dec./1996.

_____. **Competição**: on competition: estratégias competitivas. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

QUINN, J. B. **Strategies for change**: logical incrementalism. Homewood, III., Business one irwin, 1980.

REBELO, L. M. B. **A dinâmica do processo de formação de estratégias de gestão em Universidades**: a perspectiva da teoria da complexidade. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

REBELO, L.M.B.;COLOSSI, N.;ESTEVAM, D. de O. Avaliação da universidade pela sociedade: o caso do curso de administração da Universidade do Amazonas.In: MELO, Pedro Antonio; COLOSSI, Nelson.(Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

REIS, J. R. **O Processo de criação de uma universidade no Brasil**: o caso UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1990.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

RISTOFF, D. I. **Avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina**: relatório do projeto piloto de avaliação do docente pelo discente, 93/1. Florianópolis: [s. n.], 1995. 75p.

RIZZATTI, G.;DOBES, C.E.I. Avaliação estratégica de mudança visando à melhoria da qualidade nas instituições de ensino superior. MELO, Pedro Antonio; COLOSSI, Nelson.(Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

ROJO, C. A. **Diagnóstico ambiental** - uma etapa do planejamento estratégico para instituições de ensino superior da iniciativa privada: o caso da faculdade de ciências sociais aplicadas de cascavel. Cascavel:UNIVEL, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROMEU, J.R. M. A Administração Participativa na Universidade. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso (Org.). **A Gestão da Universidade Brasileira**: a visão dos reitores. Piracicaba: Unimep, 1995. 145p.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUIZ, J.A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1979.

SANTANA, S.S. *et al.* Avaliação do professor em cursos de licenciatura: o aluno como parceiro. **Revista Educação**. [S.I.], v. 26, n.2, 2001.

SCHWARTZMAN, S. **América Latina: Universidades em Transição.** Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br>>. Acesso em: 12 jun. 2005.a

_____. **Brasil: Oportunidade e Crise no Ensino Superior.** Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br>>. Acesso em: 12 jun. 2005.b

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1987.

SILVA, R. C. **A Prática da Extensão Universitária:** um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

SILVA, A. C. da. **Alguns problemas do nosso ensino superior.** Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/framereport.htm>. Acesso em 06 jun., 2005.

SIMÕES, G. Avaliação do Desempenho Docente: contributos para uma análise crítica. Lisboa, Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado, 1998

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior.** Brasília (DF): MEC, ago., 2003.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Da Concepção à Regulamentação.** 2.ed. Brasília (DF): MEC, set., 2004.

SOUZA, N. de. **Ambiente de apoio à decisão para o Programa de avaliação institucional:** uma aplicação a Universidade do Vale do Itajaí. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

SVEIBY, K.E. **A nova riqueza das nações** – gerenciando e ampliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TEIXEIRA, A. **Educação Superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THOMPSON JUNIOR, A. A., STRICKLAND III, A. J. **Planejamento estratégico:** elaboração, implementação e execução. São Paulo: Pioneira, 2000. 431 p.

TORNOZIELLO, A. M.P. **Docência universitária:** um estudo nas áreas de ciências biológicas e da saúde. Tese. (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

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

VAHL, Teodoro Rogério. **A privatização do ensino superior no Brasil:** causas e conseqüências. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1980.

VAN DEN DAELE, L. D. Qualitative models in developmental analysis. **Developmental Psychology**, v.1, n.4, p. 303-310, 1969.

VERDINELLI, M.; GRANZOTTO, S.;TARNOWSKI, W.L. Análise das relações entre os resultados da avaliação interna e externa dos cursos de graduação. In: MELO, P.A; COLOSSI, N.(Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade.** Florianópolis: Insular, 2004.

VERSIEUX, R. E. **Avaliação do ensino superior brasileiro:** PAIUB, o ENC e o SINAES. Dissertação. (Mestrado).Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

WRIGHT, P; KROLL. M.; PARNELL, John. **Administração estratégica.** São Paulo: Atlas, 2000.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES DE CURSO, COORDENADORES ACADÊMICOS E RESPONSÁVEIS POR ÁREAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASE EM ADMINISTRAÇÃO GERAL

Prezado(a) Coordenador(a):

Esta entrevista foi concebida para conhecer a sua opinião a respeito do curso sob sua coordenação. É importante frisar que as suas respostas serão de grande relevância para a validação desta pesquisa, ressaltando que servirão de base para o aperfeiçoamento contínuo da avaliação docente como ferramenta de apoio a gestão do Coordenador do Curso.

Obrigado pela colaboração!

Atenciosamente,

Prof. Jolmar Luis Hawerth

Roteiro de Entrevista (1ª fase do modelo de avaliação):

1. Nome do entrevistado: _____
2. O que você considera como um(a) professor(a) comprometido(a) com a consecução dos objetivos do curso e da Instituição, considerando para tanto a definição do Ministério da Educação e Cultura para professores nos seguintes regimes de dedicação: horista⁸; parcial⁹ e integral¹⁰?
3. Como você entende o comportamento docente permissivo¹¹ no processo de avaliação discente, considerando principalmente a falta de comprometimento com o curso e instituição e a necessidade de manter um relacionamento estável com o corpo discente e com isto não colocar em risco a avaliação semestral sob a ótica dos alunos?
4. No que se refere ao alcance dos objetivos definidos no projeto, quais são as estratégias didático-pedagógicas estabelecidas pelo curso e pela Instituição como um todo?

⁸ Regime de dedicação docente em que o professor tem alocação de carga horária tão somente para atividades em sala de aula.

⁹ Regime de dedicação docente em que o professor tem alocação de carga horária maior que 12 e menor que 36 horas, sendo 25% desta alocação distribuída em atividades fora de sala de aula.

¹⁰ Regime de dedicação docente em que o professor tem alocação de carga horária maior que 35 horas, sendo 50% desta alocação distribuída em atividades fora de sala de aula.

¹¹ Entenda-se como a despreocupação do professor em manter regras rígidas com relação aos procedimentos de ensino-aprendizagem e nas relações de interação com os discentes, principalmente evitando a reprovação de alunos e evidenciando na maioria das suas turmas uma média final geral bem acima da média geral da Faculdade.

5. Quais os critérios essenciais para avaliação do desempenho dos docentes do curso com relação às estratégias citadas no item anterior?
6. Considerando as atividades desenvolvidas pelos docentes e o seu desempenho nas estratégias citadas no item 04, como estabelecer o nível de comprometimento destes para com o alcance dos objetivos do curso e da Instituição como um todo. Para tanto, considere a distribuição da carga horária no semestre e a definição do Ministério da Educação e Cultura citada no item 03.

Roteiro de Entrevista (4ª fase do modelo de avaliação):

1. Em conjunto com as estratégias acadêmicas, que informações são relevantes para análise do cenário acadêmico semestral? Como exemplo, pode-se citar o número de turmas ou créditos ministrados pelos professores, bem como o percentual de reprovação alcançado pelos mesmos no semestre.
2. Com base nas informações levantadas na questão anterior e nas estratégias acadêmicas identificadas, que parâmetros podem ser associados aos resultados da pesquisa para garantir coerência do modelo com as políticas de gestão da organização, bem como facilitar a visualização dos padrões de desempenho através de cores que os representem? Como sugestão, pode-se trabalhar com três cores conforme apontado a seguir: vermelho – situação em desequilíbrio; amarelo – situação que requer atenção; azul – situação em equilíbrio.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS COORDENAÇÕES RESPONSÁVEIS PELAS
ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASE
EM ADMINISTRAÇÃO GERAL**

Prezado(a) Coordenador(a):

Esta entrevista foi concebida para conhecer a sua opinião a respeito das estratégias acadêmicas do Curso de Administração com Ênfase em Administração Geral, cujas atividades estão sob sua coordenação ou responsabilidade. É importante frisar que as suas respostas serão de grande relevância para a validação desta pesquisa, ressaltando que servirão de base para o aperfeiçoamento contínuo da avaliação docente como ferramenta de apoio à gestão do Coordenador do Curso. Obrigado pela colaboração!

Atenciosamente,

Prof. Jolmar Luis Hawerth

Roteiro de Entrevista:

1. Nome do entrevistado: _____
2. O que você considera como um(a) professor(a) comprometido(a) com a consecução dos objetivos do curso e da Instituição, considerando para tanto a definição do Ministério da Educação e Cultura para professores nos seguintes regimes de dedicação: horista¹²; parcial¹³ e integral¹⁴?
3. Como você entende o comportamento docente permissivo¹⁵ no processo de avaliação discente, considerando principalmente a falta de comprometimento com o curso e instituição e a necessidade de manter um relacionamento estável com o corpo discente e com isto não colocar em risco a avaliação semestral sob a ótica dos alunos?
4. Quais os critérios essenciais para avaliação do desempenho dos docentes do curso com relação à estratégia sob sua coordenação ou responsabilidade?
5. Considerando as atividades desenvolvidas pelos docentes e o seu desempenho nas estratégias sob a sua responsabilidade ou coordenação, como estabelecer o nível de comprometimento destes para com o alcance dos objetivos do curso e da Instituição como um todo. Para tanto, considere a distribuição da carga horária no semestre e a definição do Ministério da Educação e Cultura citada no item 02.

¹² Regime de dedicação docente em que o professor tem alocação de carga horária tão somente para atividades em sala de aula.

¹³ Regime de dedicação docente em que o professor tem alocação de carga horária maior que 12 e menor que 36 horas, sendo 25% desta alocação distribuída em atividades fora de sala de aula.

¹⁴ Regime de dedicação docente em que o professor tem alocação de carga horária maior que 35 horas, sendo 50% desta alocação distribuída em atividades fora de sala de aula.

¹⁵ Entenda-se como a despreocupação do professor em manter regras rígidas com relação aos procedimentos de ensino-aprendizagem e nas relações de interação com os discentes, principalmente evitando a reprovação de alunos e evidenciando na maioria das suas turmas uma média final geral bem acima da média geral da Faculdade.

**ANEXO B - QUESTIONÁRIOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS E
INFORMAÇÕES**

**CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASES EM
ADMINISTRAÇÃO GERAL, COMÉRCIO EXTERIOR, GESTÃO DE
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E MARKETING**

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
NAS ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS
COORDENAÇÃO DO CURSO**

NOME DO PROFESSOR	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Muito Fraco
O professor participa ativamente das reuniões acadêmicas e conselhos de classe?					
O professor cumpre os prazos estabelecidos no calendário acadêmico para as avaliações discentes, publicação de notas, término do semestre letivo e outros?					
O professor demonstra ação pró-ativa na interação entre instituição, coordenação, alunos e demais docentes, sendo um elemento importante na busca permanente pela melhoria contínua do Curso?					
O professor demonstra ação pró-ativa e comprometimento com a Instituição e Curso, principalmente aliando o conhecimento do projeto do curso com ações acadêmicas que buscam cumprir os objetivos planejados, bem como propor medidas que ajudem a construir diferenciais que destaquem o Curso na região de atuação?					

**CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASES EM
ADMINISTRAÇÃO GERAL, COMÉRCIO EXTERIOR, GESTÃO DE
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E MARKETING**

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
NAS ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS
ESTÁGIO E TCCs**

NOME DO PROFESSOR	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Muito Fraco
O professor participa das reuniões de planejamento das atividades de estágio?					
O professor cumpre com os horários estabelecidos por ele para orientação dos trabalhos acadêmicos?					
O professor cumpre com os prazos estabelecidos para revisão dos trabalhos sob sua responsabilidade e publicação das respectivas médias bimestrais?					
O professor segue os padrões metodológicos e de conteúdo definidos pela coordenação de estágios?					
O professor mantém bom relacionamento de trabalho com a estrutura de estágio e demais professores envolvidos nesta atividade, bem como com os alunos em orientação?					
O professor registra o desenvolvimento do trabalho e da frequência do acadêmico nos formulários disponibilizados pela Coordenação de Estágios?					
O professor executa os trabalhos relativos as bancas de defesa pública de trabalhos de conclusão de curso, dentro das orientações da Coordenação de Estágios e Direção Acadêmica da Faculdade?					

**CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASES EM
ADMINISTRAÇÃO GERAL, COMÉRCIO EXTERIOR, GESTÃO DE
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E MARKETING**

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
NAS ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS
EXTENSÃO**

NOME DO PROFESSOR	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Muito Fraco
O professor planejou e/ou executou cursos de extensão no último ano letivo?					
O professor propôs a articulação entre o ensino e a extensão no último ano letivo, identificando matérias passíveis de reforço, sugerindo cursos que busquem o perfil desejado para o egresso ou mesmo novas oportunidades para efetivar a educação continuada?					
O professor envolveu-se, planejou e/ou executou qualquer atividade de extensão em benefício da sociedade de abrangência da Instituição?					

**CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASES EM
ADMINISTRAÇÃO GERAL, COMÉRCIO EXTERIOR, GESTÃO DE
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E MARKETING**

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
NAS ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS
INTERDISCIPLINARIDADE**

NOME DO PROFESSOR	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Muito Fraco
O professor participa das reuniões de planejamento da política interdisciplinar?					
O professor participa efetivamente da elaboração da avaliação interdisciplinar?					
O professor participa da elaboração e execução das atividades interdisciplinares?					
O professor participa da correção das atividades e avaliações interdisciplinares, cumprindo os prazos estabelecidos pela coordenação para devolução e perfeito fechamento do processo interdisciplinar?					
O professor demonstra engajamento e comprometimento com a filosofia interdisciplinar, principalmente no que se refere ao cumprimento das solicitações estipuladas pela Direção e Coordenação da área, inserindo-as em seu plano de ensino?					
O professor demonstra preocupação em interagir com as áreas complementares a sua, ensejando novas práticas de ensino que permitam a melhor formação do egresso do Curso?					

**CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASES EM
ADMINISTRAÇÃO GERAL, COMÉRCIO EXTERIOR, GESTÃO DE
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E MARKETING**

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
NAS ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS**

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

NOME DO PROFESSOR	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Muito Fraco
No que se refere ao processo de reconhecimento de Curso, o professor participa das reuniões convocadas para discutir, planejar e executar as atividades inerentes ao referido processo?					
No que se refere ao processo de reconhecimento de Curso, o professor entrega todos os documentos comprobatórios do seu <i>curriculum lattes</i> no prazo estabelecido pela Coordenação do núcleo e do Curso?					

**CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASES EM
ADMINISTRAÇÃO GERAL, COMÉRCIO EXTERIOR, GESTÃO DE
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E MARKETING**

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NAS
ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS
PESQUISA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

NOME DO PROFESSOR	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Muito Fraco
O professor participou de editais de pesquisa e/ou iniciação científica da Faculdade no último ano?					
O professor tem atividades de pesquisa e/ou iniciação científica em andamento ou concluídas no último ano?					
O professor envidou algum esforço de pesquisa e/ou iniciação científica nas disciplinas que ministra no curso no último ano, ou mesmo participa de núcleos que desenvolvam atividades de pesquisa e/ou iniciação científica no curso?					
O professor tem pesquisas publicadas em encontros acadêmicos e/ou científicos no último ano?					

**CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASES EM
ADMINISTRAÇÃO GERAL, COMÉRCIO EXTERIOR, GESTÃO DE
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E MARKETING**

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
NAS ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS**

PROGRAMA DE TREINAMENTO PROFISSIONAL

NOME DO PROFESSOR	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Muito Fraco
O professor planejou e/ou executou atividades ligadas ao Programa de Treinamento Profissional no semestre em andamento?					
O professor participou de alguma atividade ligada ao programa de treinamento profissional no semestre em andamento?					
O professor comunica com detalhes a realização da atividade para sua divulgação na comunidade acadêmica, acompanhando o seu desenrolar até a entrega final do registro de atividade complementar?					

**ANEXO C - RESULTADO GERAL DA AVALIAÇÃO DISCENTE DO CORPO
DOCENTE NO SEMESTRE 2004.01**

AVALIAÇÃO DOCENTE 2004.1

DOCENTE	AVALIAÇÃO DISCENTE	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	MÉDIA DAS TURMAS	NÚMERO DE REPROVADOS FREQUÊNCIA	NÚMERO DE REPROVADOS NOTA
EA	126	2	11	8,87	0	0
EB	125	1	16	8,03	0	0
EC	125	1	9	7,86	0	0
ED	123	3	44	7,69	0	0
EE	123	1	26	7,45	0	0
AP	122	3	168	8,09	5	4
DH	121	2	63	8,11	1	0
DI	121	1	8	7,34	1	0
CQ	121	3	63	8,03	1	0
CT	120	6	159	7,85	6	5
AA	120	1	16	8,14	0	0
BL	120	4	90	7,39	1	5
EF	119	2	44	8,41	0	0
BM	119	1	60	8,62	2	3
BC	118	12	347	7,86	12	0
AT	116	6	171	7,01	2	20
BU	116	5	208	7,66	12	10
CG	116	7	148	7,51	2	8
EG	116	1	21	6,35	2	0
EH	116	4	115	8,05	1	0
EI	116	1	56	6,75	2	3
EJ	115	3	43	7,37	1	1
EK	115	2	53	5,08	29	0

DOCENTE	AValiação DISCENTE	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	MÉDIA DAS TURMAS	NÚMERO DE REPROVADOS FREQUÊNCIA	NÚMERO DE REPROVADOS NOTA
EL	115	2	33	7,97	0	0
CM	115	6	141	6,39	8	25
EM	115	4	111	6,74	2	19
EM	115	3	84	7,07	5	4
EO	115	2	34	7,3	1	0
EP	115	1	30	7,9	1	0
CC	115	7	173	7,54	1	9
EQ	114	2	111	6,68	5	10
ER	114	2	54	7,56	1	1
AF	114	10	291	7,5	5	9
ES	114	3	54	6,79	8	0
AX	113	1	23	5,83	3	5
ET	113	3	58	8,21	1	0
CP	113	7	194	7,15	5	8
BP	113	4	155	7,45	11	0
CI	113	11	416	6,88	15	41
EU	113	8	259	7,09	14	10
EV	112	3	86	6,97	1	7
EW	112	5	121	7,05	7	7
EX	112	2	36	8,57	0	0
AR	112	4	170	7,2	12	6
EY	112	8	225	5,35	13	50
EZ	112	1	31	7,51	0	0
FA	112	3	53	7,75	1	0
BJ	112	4	107	7,14	5	13
FB	112	3	58	7,66	1	0
CO	112	5	125	6,48	2	22

DOCENTE	AValiação DISCENTE	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	MÉDIA DAS TURMAS	NÚMERO DE REPROVADOS FREQUÊNCIA	NÚMERO DE REPROVADOS NOTA
FC	112	2	35	7,57	1	2
CS	112	5	268	7,06	3	23
FD	111	3	93	8,32	1	4
AY	111	9	304	7,1	9	13
FE	111	1	11	6,71	1	2
FF	111	7	145	8,01	2	1
FG	111	1	31	7,56	4	0
CK	111	5	99	7,6	2	0
FH	110	4	115	7,51	11	0
NA	110	9	234	7,13	25	0
BN	110	7	177	8,07	3	1
BX	110	4	92	8,23	1	0
FI	110	2	61	6,22	1	5
BT	110	4	123	7,82	1	0
FJ	110	2	59	7,2	1	0
FK	110	1	11	8,65	1	0
AH	109	9	305	6,17	35	33
FL	109	3	79	6,6	8	3
CY	109	9	180	7,36	18	0
BH	109	7	283	5,88	25	59
FM	109	3	69	7,49	2	2
FN	109	6	113	6,84	5	6
BB	109	12	236	7,69	2	7
FO	109	3	51	7,03	3	1
BV	109	9	228	8,03	6	7
FP	109	3	37	7,7	1	0
FQ	109	6	85	7,65	1	3
BR	109	5	108	7,38	2	1

DOCENTE	AValiação DISCENTE	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	MÉDIA DAS TURMAS	NÚMERO DE REPROVADOS FREQUÊNCIA	NÚMERO DE REPROVADOS NOTA
CH	109	7	162	7,73	3	2
DB	109	5	230	7,14	1	6
AE	108	2	83	7,16	9	0
CA	108	2	28	8,48	1	0
BY	108	6	287	5,58	23	70
FR	108	2	61	7,72	1	0
FS	107	4	60	7,32	7	3
AG	107	3	140	7,09	1	9
FT	107	2	27	7,95	0	0
CB	107	5	195	7,33	4	10
FU	107	1	24	8,06	0	0
FV	106	2	32	8,7	0	0
AK	106	3	119	6,77	9	9
DA	106	5	185	6,53	17	12
FW	106	2	53	7,81	2	0
BQ	106	8	209	6,64	37	0
AB	106	6	289	7,93	13	0
CR	105	9	208	7	14	17
FX	105	6	239	7,4	13	5
FY	105	4	121	7,8	5	3
FZ	105	2	37	6,99	2	1
GA	105	2	49	7,17	2	0
GB	105	2	24	7,41	1	0
GC	104	4	164	7,23	8	5
GD	104	3	77	6,85	9	0
GE	104	7	174	7,15	11	8
GF	104	3	55	7,08	1	4
GG	104	2	83	6,95	18	0

DOCENTE	AValiação DISCENTE	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	MÉDIA DAS TURMAS	NÚMERO DE REPROVADOS FREQUÊNCIA	NÚMERO DE REPROVADOS NOTA
GH	103	1	13	6,43	1	3
CD	103	5	116	7,94	2	3
CW	102	7	180	7,88	2	0
BS	102	8	250	7,48	16	1
AW	101	4	116	7,87	2	0
CJ	101	6	161	7,69	4	6
GI	101	1	23	7,52	1	0
AV	100	6	159	7,6	7	0
BK	100	22	567	5,95	2	187
BW	100	7	221	6,22	1	35
CL	100	9	223	7,37	1	5
AJ	99	5	160	7,22	1	0
AZ	99	6	203	6,16	21	46
GJ	98	2	66	7,06	2	4
GK	98	3	88	6,89	10	2
GL	98	2	33	7,01	2	0
GM	98	1	36	8,39	0	0
AU	98	2	37	6,38	2	4
CZ	97	1	13	8,52	0	0
GN	96	4	153	6,37	14	17
CV	96	2	48	6,59	3	10
GO	96	4	161	7,96	8	8
BA	96	9	272	7,01	8	8
GP	96	4	61	8,05	1	1
GQ	95	2	79	6,34	4	6
GR	95	1	13	6,03	3	0
AL	95	8	229	7,15	16	7
GS	95	2	24	7,18	3	0

DOCENTE	AValiação DISCENTE	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	MÉDIA DAS TURMAS	NÚMERO DE REPROVADOS FREQUÊNCIA	NÚMERO DE REPROVADOS NOTA
GT	94	4	143	7,76	2	0
GU	94	4	162	7,16	7	13
GV	94	1	14	7,01	4	0
GW	90	3	59	6,92	3	2
GX	89	1	30	6,98	1	0
GY	89	1	47	7,71	2	0
AO	87	4	190	7	3	11
GZ	87	2	32	7,43	1	0
CX	87	6	155	5,9	13	38
HÁ	85	1	19	6,78	3	0
BD	84	10	270	7,61	10	0
HB	81	6	153	7,7	5	2
HC	78	1	31	8,16	0	0
HD	77	5	106	6,46	8	5
HE	77	4	64	7,82	7	1
HF	74	3	81	5,56	7	23
HG	67	5	101	6,66	8	7
HH	65	2	20	6,904	2	0
HI	62	1	37	7,33	1	0
HJ	59	3	52	7,69	7	0
HK	51	1	16	8,14	0	0

**ANEXO D - RESULTADO PARAMETRIZADO DA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO
DOCENTE COM BASE NO DESEMPENHO DOS PROFESSORES NAS
ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS SEMESTRE 2004.02**

Docente ¹⁶	Número de Turmas	Média das Turmas	Resultado da Avaliação Discente	Percentual de Reprovação	Regime de dedicação	Estratégias Acadêmicas						
						Núcleo de Desenvolvimento Acadêmico	Coordenação Curso	Filosofia Interdisciplinar	Extensão	Pesquisa	Programa de Treinamento Profissional	Estágio
BM	1	6,81	95,58	8,16%	TP	F	R	MF	MF	MF	MB	-
BE	1	6,19	95,45	3,57%	H	B	MB	MF	MF	MF	MF	-
CS	7	5,93	93,91	12,23%	TP	B	MB	MB	MF	MF	MF	R
BO	1	8,46	92,96	0,00%	H	F	MB	MF	MF	MF	MF	-
BF	2	7,93	92,67	0,00%	H	F	MB	B	B	MF	MF	-
CO	5	5,97	91,74	11,11%	TI	MB	MB	MB	B	MF	MB	B
AV	4	6,77	91,34	6,67%	H	MB	MB	B	MF	R	MB	-
AD	3	5,95	91,18	2,27%	H	MB	MB	MB	MF	MF	MB	-
AX	1	5,31	91,07	33,33%	H	MB	MB	B	B	MF	MF	-
BC	11	6,66	90,96	4,67%	H	B	R	R	MF	MF	MF	-
BY	6	5,51	90,77	19,57%	H	MB	MB	MB	F	MF	MB	-
BL	4	6,06	90,75	6,94%	H	B	MB	MB	B	MF	MB	-
CQ	3	6,94	90,73	0,00%	TP	B	MB	B	MF	MF	MB	B
CM	6	7,14	90,54	15,76%	TP	MB	MB	B	B	F	MB	B
AC	1	6,51	90,29	12,73%	TI	MB	MB	B	F	MF	MB	-
AP	3	6,76	90,15	6,02%	H	B	MB	MB	MF	MF	MF	-
CT	6	7,84	89,8	8,57%	TP	B	MB	B	MF	MF	MF	R
CC	8	6,91	89,2	4,74%	TP	B	MB	B	MF	MB	MB	B
AM	1	6,59	88,98	0,00%	H	MB	B	R	MF	MF	MF	-
AY	11	6,3	88,87	7,81%	H	B	MB	B	MB	MF	MF	-
AT	5	6,52	88,6	9,42%	TI	MB	MB	B	B	B	MF	-
AB	5	6,35	88	8,47%	H	R	R	R	MF	MF	MF	-
AH	8	5,59	87,97	19,77%	H	MB	MB	MB	MF	MF	MF	-
AF	10	6,34	87,9	7,92%	H	R	MB	MB	MB	F	MB	-
BQ	7	5,42	87,3	26,67%	H	B	MB	MB	MF	MF	MB	-
BV	6	7,89	87,23	5,00%	H	R	MB	B	MF	MF	MF	-
BT	4	6,95	87,01	4,95%	H	R	MB	B	MF	MF	MB	-
AQ	4	7,15	86,98	2,83%	H	B	MB	B	MF	MF	MB	-
CH	13	7,61	86,6	3,45%	TP	B	MB	MB	MF	MF	MB	B
AA	2	8,13	86,49	0,00%	H	B	MB	R	MF	MF	MF	-
CG	6	7,78	86,09	1,56%	TP	B	MB	B	MF	B	MF	B
BU	7	7,38	85,63	3,43%	H	B	MB	B	MF	MF	MB	-
BB	11	6,77	85,17	9,13%	H	R	MB	B	MB	MF	MF	-
AR	5	5,91	84,95	10,10%	TI	MB	MB	B	MF	MF	MB	-
BP	5	5,36	84,86	8,00%	H	R	R	R	MF	MF	MF	-
CY	7	7,27	84,02	8,00%	TP	MB	MB	B	B	MF	MF	R
BJ	5	5,95	84	15,31%	TI	R	MB	B	B	MF	MB	-
AI	9	6,24	83,95	7,00%	H	R	MB	B	MF	MF	MF	-

¹⁶ O pesquisador adotou uma codificação para preservar a identidade dos professores envolvidos na pesquisa.

Docente	Número de Turmas	Média das Turmas	Resultado da Avaliação Discente	Percentual de Reprovação	Regime de dedicação	Estratégias Acadêmicas						
						Núcleo de Desenvolvimento Acadêmico	Coordenação Curso	Filosofia Interdisciplinar	Extensão	Pesquisa	Programa de Treinamento Profissional	Estágio
BH	7	4,82	83,45	42,17%	H	B	MB	B	B	MF	MF	-
CZ	4	7,84	83,23	1,52%	H	MB	R	R	MF	MF	MF	R
NA	7	7,5	83,22	6,87%	TP	R	MB	B	MB	MF	MB	-
CP	9	6,68	83,07	15,50%	TP	B	MB	MB	MF	B	MB	B
BA	7	6,64	82,96	9,92%	H	B	MB	B	MF	MF	MB	-
AG	3	5,23	82,57	17,33%	H	MB	MB	MB	MF	MF	MF	-
CI	9	6,17	81,98	16,28%	H	B	MB	B	MB	MF	MB	B
AZ	8	5,6	81,66	26,50%	H	MB	MB	MB	MF	MF	MF	-
CB	4	6,5	81,43	10,00%	TP	MB	MB	B	MF	MF	MB	B
CL	5	6,96	81,39	9,65%	H	R	B	MB	MF	MF	MF	B
CR	8	7,35	81,29	9,05%	H	B	MB	MB	MF	MF	MF	B
AU	2	6,61	81	12,24%	H	MB	MB	MB	MF	MF	MB	-
BX	3	7,9	80,86	1,72%	H	B	MB	R	MF	MF	MF	-
BZ	6	5,94	80,47	7,98%	H	B	MB	F	MF	MF	MF	-
CJ	7	7,39	80,34	6,38%	TP	R	B	B	MF	MF	MB	B
AL	8	7,02	79,99	10,79%	H	R	MB	R	MF	MF	MF	-
BG	9	6,76	79,45	7,08%	H	B	MB	R	MF	MF	MF	-
BS	9	6,23	79,43	8,82%	H	B	MB	MB	MF	MF	MF	-
AK	2	6,71	79,15	12,94%	TI	MB	MB	MB	MF	MF	MB	-
BN	6	7,47	78,99	3,13%	H	B	B	R	MF	MF	MB	-
CD	6	6,57	78,99	9,09%	H	B	MB	MB	MF	MF	MF	B
AS	2	6,68	78,64	9,09%	H	F	MB	R	MF	MF	MF	-
DB	8	7,49	78,45	4,95%	TP	R	MB	B	MF	B	MF	R
CK	7	7,36	78,36	3,97%	H	MB	B	MB	MF	MF	MB	B
AJ	8	6,74	78,03	5,56%	H	MB	MB	B	MF	MF	MF	-
BK	5	5,24	77,82	9,24%	TI	MB	MB	B	MB	B	MB	-
CX	7	5,51	77,65	18,13%	H	MB	MB	MB	B	B	MF	R
AO	5	5,06	77,65	13,61%	H	F	MB	MB	MF	MF	MF	-
CV	2	7,09	77,09	8,93%	TI	MB	MB	B	F	MF	MF	R
BR	2	7	76,92	7,84%	H	B	R	B	B	MF	MF	-
AE	1	6,68	75,55	10,42%	H	R	R	R	MF	MF	MF	-
DA	4	5,82	75,52	24,15%	TI	MB	MB	MB	B	R	MB	R
AW	4	8,21	75,15	0,00%	H	F	R	MF	MF	MF	MF	-
CF	3	6,7	74,39	2,90%	TP	MB	MB	B	MF	MF	MF	B
CW	6	7,21	74,25	4,17%	TP	B	B	R	MF	MF	MB	R
CA	2	7,47	73,68	0,00%	H	B	MB	B	MF	MF	MB	-
CN	3	6,89	72,53	18,52%	H	B	MB	B	MF	MF	MF	B
CU	5	6,56	72,49	9,23%	TP	MB	MB	B	MF	MF	MF	R
BW	6	5,25	72,04	20,50%	H	R	MB	MB	MF	MF	MB	-

Docente	Número de Turmas	Média das Turmas	Resultado da Avaliação Discente	Percentual de Reaprovação	Regime de dedicação	Estratégias Acadêmicas						
						Núcleo de Desenvolvimento Acadêmico	Coordenação Curso	Filosofia Interdisciplinar	Extensão	Pesquisa	Programa de Treinamento Profissional	Estágio
BI	6	5,52	67,6	13,41%	H	B	MB	B	MF	MF	MF	-
CE	1	6,31	60,76	13,33%	H	MB	R	B	MF	MF	MF	B
BD	5	7,07	52,54	5,50%	H	R	B	B	MF	MF	MF	-