



XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

Desafios da Gestão Universitária no Século XXI

Mar del Plata – Argentina

2, 3 e 4 de dezembro de 2015

ISBN: 978-85-68618-01-1

DESEMPENHO DOCENTE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA AVALIAÇÃO INTEGRADORA COM VARIÁVEIS PESSOAIS

MARIA ELISABETH KRAEMER PEREIRA

UNIVALI - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI

beth.kraemerr@gmail.com

SUZETE ANTONIETA LIZOTE

UNIVALI - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI

lizote@univali.br

MIGUEL ANGEL VERDINELLI

UNIVALI - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI

nupad@univali.br

RESUMO

A avaliação institucional no ensino superior busca mensurar os esforços da organização na direção de sua qualidade e relevância. Uma parte importante da mesma o constitui a avaliação do desempenho docente. Este estudo tem como objetivo analisar a associação do comprometimento organizacional dos professores do Curso de Ciências Contábeis, sua titulação, carga horária e ingresso na instituição com a avaliação do desempenho docente, mensurado a partir dos discentes. Utilizou-se o boletim de desempenho que os alunos preenchem para cada disciplina em que estão matriculados e se levantaram dados junto aos docentes sobre seu comprometimento. As outras informações se obtiveram no setor de pessoal. Por meio da análise fatorial de correspondências se gerou o ordenamento das disciplinas segundo o desempenho e se avaliaram as relações com os componentes do comprometimento e demais variáveis. Os resultados indicam que o curso de Ciências Contábeis apresenta particularidades que o diferenciam de outros. Dentre as mais notórias pode-se destacar que as melhores avaliações foram dos professores com menor carga horária e que os docentes mais comprometidos afetivamente foram os que ingressaram há mais tempo e possuem dedicação de até 20 horas. Os que se declaram mais comprometidos instrumentalmente foram os de pior desempenho.

Palavras-chave: Desempenho docente; Comprometimento organizacional; Relações.

1 INTRODUÇÃO

Os novos processos produtivos exigem que os trabalhadores sejam mais participativos, autônomos, com desenvolvida capacidade para trabalhos em equipe e, sobretudo, comprometidos com os resultados da organização a que pertencem. Segundo Robbins (2005), nos últimos anos, a visão de valorização do capital patrimonial e financeiro, como um dos principais recursos estratégicos das empresas, está progressivamente sendo substituída por uma visão que privilegia o capital intelectual, cujos componentes principais são a informação, conhecimento e a criatividade.

Desta forma, pode-se argumentar que os objetos que compõem uma instituição não a fazem funcionar nem atingir seus objetivos, mas sim as pessoas. Ou seja, os indivíduos constituem a essência de qualquer entidade e, em se tratando de Instituições de Ensino Superior (IES), cujo insumo básico é a inteligência, elas são, ao mesmo tempo, a matéria prima e o instrumento da produção intelectual. O modelo gerencial para estas instituições, onde o elemento humano é tão importante, requer competências individuais, comportamentais e técnicas.

As IES, hoje se apresentam como centros reflexivos do saber, com profissionais altamente capacitados, que têm a função de produzir e socializar o conhecimento. Estas instituições são instrumentos de renovação e mudança e, historicamente, contribuem para o avanço da cultura, ciência, tecnologia e inovação técnica e social. Constitui um local propício para a discussão de ideias e ideologias e, também, o espaço intelectual onde o mérito e a competência devem ser os passaportes para o reconhecimento e o sucesso.

O grau de comprometimento organizacional dos funcionários há tempo vem sendo reconhecido como um elemento fundamental para atingir melhores desempenhos e o sucesso da organização. Segundo Simon e Coltre (2012) quando a importância de se construir uma relação de comprometimento é reconhecida, a entidade está em consonância com as mudanças do ambiente que a cerca. Assim, o envolvimento e o comprometimento são importantes para a produtividade e nível do trabalho e atividades. De igual modo para a otimização das capacidades, a criação de oportunidades e a velocidade de respostas para o ambiente/mercado e para a internalização de novas tecnologias e conhecimentos.

Nesta ótica, o campo do comportamento organizacional, cujo foco é o estudo do que as pessoas fazem nas organizações e de como ele afeta o desempenho nas empresas, vem ganhando cada vez mais força entre os pesquisadores como entre os executivos. Complementa Robbins (2005, p. 6) definindo-o como “[...] um campo de estudo que instiga o impacto que os indivíduos, grupos e a estrutura têm sobre o comportamento dentro das organizações com o propósito de utilizar esses conhecimentos para melhorar a eficácia organizacional”.

A avaliação institucional é uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Conforme o Roteiro de Autoavaliação Institucional do Ministério da Educação (MEC) “A avaliação interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social” (MEC, INEP, SINAES, 2004, p.11).

Em correspondência com essa função a avaliação institucional interna focaliza o perfil da instituição e o significado de sua atuação. Examinam-se as diversas dimensões de sua realidade: as de natureza acadêmica, as referentes à suas políticas internas e sociais, as administrativas, de infraestrutura e as financeiras.

Diante deste contexto, este estudo teve como objetivo geral analisar a associação do comprometimento organizacional dos professores do Curso de Ciências Contábeis, sua titulação, carga horária e ingresso na instituição com a avaliação do desempenho docente, mensurado a partir dos discentes. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) gerar o ordenamento das disciplinas com base nos itens avaliados no boletim de

desempenho do professor; ii) mensurar o comprometimento organizacional a partir da percepção dos professores nos componentes afetivo, instrumental e normativo; e, iii) aferir a associação do desempenho com o comprometimento, a titulação, carga horária e a data de ingresso na instituição.

O conhecimento destes relacionamentos além de ser uma contribuição teórica pode ser de utilidade para os coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis em suas práticas gerenciais. Em especial, pelas particularidades dos achados e a possibilidade de direcionar ações que estimulem as dimensões do comprometimento dos professores no desempenho das suas atividades.

Após esta introdução, o trabalho está estruturado em cinco seções, iniciando com o marco teórico sobre o tema. A abordagem metodológica é apresentada na seção seguinte e, na sequência, se analisam os dados. Na seção quinta apresentam-se as considerações finais, e finalmente se mencionam as referências utilizadas.

2 MARCO TEÓRICO

Nesta seção é apresentado o marco conceitual dos dois principais constructos analisados no trabalho: a avaliação institucional e o comprometimento organizacional. No que diz respeito à avaliação trata-se tanto de modo genérico como especificamente da avaliação do docente. Já para o comprometimento se adere ao modelo de Meyer e Allen (1991).

2.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR

O tema da avaliação institucional tem despertado, nas últimas décadas, o interesse cada vez maior dos responsáveis pela educação superior no Brasil. Assim, a alta administração das universidades tem na avaliação interna e externa instrumentos de gestão válidos para mensurar os esforços da organização na direção de sua qualidade, excelência, utilidade e relevância.

Avaliação é um processo de análise e julgamento da prática, indispensável à atividade de toda e qualquer instituição de ensino superior, não apenas para seu desenvolvimento e crescente qualificação, mas também para a sobrevivência como instituição socialmente relevante. Constitui a instância crítica da operacionalização e da melhoria de uma linha de ação ou da execução de um plano.

Como instituição dedicada a fazer ciência, produzir conhecimentos, promover a formação humana e desenvolver a sociedade, a universidade contemporânea precisa adotar um sistema de avaliação capaz de atender a uma tripla exigência (KRAEMER *et al.*, 2006): 1) permitir um processo contínuo de monitoramento e aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; 2) servir como ferramenta da gestão universitária; e, 3) constituir uma forma sistemática de prestação de contas à sociedade. Por outra parte, deve ser um processo contínuo, global e participativo, que possibilite as análises e permita otimizar o planejamento da gestão do ensino, pesquisa e extensão. Portanto, não se constitui num momento isolado ou um modismo do momento atual, mas sim, num compromisso assumido diante da comunidade interna e externa, tendo em vista a melhoria qualitativa dos serviços educacionais prestados (MACEDO *et al.*, 2004).

2.2 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Nos cursos de graduação o processo de avaliar implica na mensuração de diversas variáveis, dentre as quais geralmente se têm: avaliação do desempenho docente pelo discente e do discente pelo docente; autoavaliação docente e discente; e, avaliação da infraestrutura do curso. Os objetivos desses componentes são identificar a qualidade da ação dos professores e os aspectos que podem ser melhorados, analisar o desempenho e envolvimento dos estudantes

no processo ensino-aprendizagem e diagnosticar o perfil dos professores da instituição e a dinâmica interna da atividade pedagógica.

A avaliação dos professores tem como objetivo melhorar o desempenho do corpo docente (função formativa) e/ou embasar decisões equitativas e eficientes com referência ao corpo docente (função somativa). Quando confrontadas as autoavaliações docentes com as avaliações dos docentes pelos discentes se constata que os padrões são similares (VALERIO *et al.*, 2004). Entretanto, as pontuações médias por item diferem, sendo maiores as que se atribuem os professores.

Em toda carreira acadêmica a avaliação do desempenho sempre existiu, principalmente antes da obtenção da estabilidade e por ocasião de tomada de decisões referentes a promoções e à concessão de estabilidade. Em muitas instituições, porém, tendo obtido a estabilidade e atingido o nível mais alto à que o professor pode aspirar, ele não volta a sofrer uma avaliação formal (ORMROD, 1986).

Sua função para a instituição é coletar evidências sobre o desempenho do professor, para tomar decisões sobre a efetivação, renovação de contratos e promoção; verificar se os objetivos institucionais estão sendo atingidos pelos docentes. Para os docentes seu uso é de coletar informações que lhes possibilitem melhorar seu ensino; identificar seus pontos fortes e fracos; refletir sobre sua atuação; verificar qual é a opinião dos alunos sobre seu desempenho. (BLAKBURN *et al.*, 1998)

Autores como Crawford e Bradshaw (1968), Centra (1979), Kennedy (1975) e Bolton *et al.* (1976) apoiam a avaliação realizada pelos alunos como ferramenta de gestão da ação docente. Já Moreira(1980), Pasquali (1984), Moreira (1986), Apodaka *et al* (1990), Ahumada Acevedo (1992), Castro (1992), Tejedor (1994), entre outros, consideram as avaliações realizadas pelos alunos a fonte principal para a avaliação do desempenho do professor.

Tal prática tem sido adotada em diversas instituições universitárias, entretanto para sua operacionalização é necessário dispor de um instrumento de coleta de dados válido e confiável. Assim mesmo, a forma de análise deve incluir os itens considerados de maneira apropriada, pois segundo Lampert (1995) esta maneira de avaliar do desempenho do professor por alunos é uma temática de bastante complexidade que precisa ser reconhecida e trabalhada adequadamente.

Na universidade onde o curso de Ciências Contábeis, foco deste estudo, é lecionado a avaliação institucional começou a ser desenvolvida no ano de 1993, com a criação de uma comissão especial, dependente da Pró-Reitoria de Ensino. No ano seguinte promoveu um diagnóstico geral de tipo qualitativo e quantitativo aplicado a 26 cursos de graduação.

Já, no ano de 2005, quando se realizava a undécima avaliação institucional eram contemplados todos os cursos de graduação e sequenciais. Atualmente, na que foi realizada no segundo semestre de 2014, encontra-se na 23ª edição para os Cursos Presenciais de Graduação, na 10ª nos Cursos de Graduação de Educação a Distância, na 15ª no Colégio de Aplicação e em sua 10ª edição os Cursos de Mestrado e Doutorado.

Internamente a Avaliação Institucional focaliza o perfil da universidade e o significado de sua atuação, nas dimensões de natureza acadêmica, as referentes às suas políticas internas (de recursos humanos e de gestão) e sociais, as dimensões administrativas, de infraestrutura e financeira. Sendo que para este estudo fez-se o recorte só do desempenho docente avaliado pelo discente. Atualmente se utilizam dez itens que avaliam o domínio técnico científico (DTC), a habilidade de ensino (HE) e o desenvolvimento pessoal e situacional (DPS).

2.3 COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL

As organizações se deparam em um processo acelerado e diferenciado de transformação de sua estrutura, formas de organização do trabalho e, em especial estilos de gerenciar as relações sociais em seu interior. Para Bastos e Borges-Andrade (2002) os novos processos produtivos exigem que os trabalhadores sejam mais participativos, autônomos, com desenvolvida capacidade para trabalhos em equipe e, sobretudo, comprometidos com os resultados da organização a que pertencem. Estes processos, reconhecidos como um desafio para o domínio do estudo do comprometimento organizacional envolvem alterações na tecnologia, competição global e demanda do consumidor, que pressionam as empresas a melhorarem a eficiência (BASTOS, 1998; MEYER, 2009).

Compreender o comprometimento com o trabalho é interesse dos profissionais responsáveis pela formulação e implementação das políticas de gestão e, desta forma, se exige uma atuação diferente da área de recursos humanos. Ou seja, deve atuar de maneira estratégica, e não só operacional (MARRAS, 2000). Segundo Harris e Cameron (2005), num ambiente em constante mutação e altamente competitivo, a organização, caso esteja preocupada em sobreviver, necessita atrair e reter profissionais competentes, criativos e comprometidos.

Nas últimas décadas o comprometimento organizacional tem sido estudado profundamente, sendo que o seu enfoque principal é encontrar resultados que expliquem os níveis de comprometimento do indivíduo no trabalho (BECKER; KLEIN; MEYER, 2009). Ressaltam Bastos (1994), Medeiros (1997) e Bandeira, Marques e Veiga (2000), que a pesquisa nesta área tem sido conduzida por abordagens distintas.

O estudo empírico sobre o comprometimento organizacional, desenvolvido neste artigo, foi efetuado considerando o modelo de Meyer e Allen (1991). O qual foi validado no Brasil por Medeiros e Enders (1998) e Bandeira, Marques e Veiga (2000) trazendo contribuições significativas para o estudo da multidimensionalidade. Os propositores do modelo argumentam que a permanência em uma organização pode ser originária de desejo, da necessidade e/ou do senso de dever ou obrigação. Desta forma, o comprometimento é analisado sob três dimensões fundamentais: afetiva, normativa e instrumental.

A dimensão afetiva, de uma forma dinâmica, origina-se no cenário organizacional quando o empregado internaliza os valores da empresa, a partir de uma identificação com suas metas. Esse fato potencializa o envolvimento do mesmo nas execuções de seu trabalho, aprimorando seu desempenho, objetivando facilitar o processo da organização e, também permanecer trabalhando para a referida empresa (MEYER; ALLEN, 1991). Sob a mesma perspectiva, o indivíduo assume uma postura positiva e ativa perante o trabalho e a empresa, ou seja, permanece na instituição porque quer (IVERSON; BUTTIGIEG, 1999), sendo assim, o comprometimento é entendido como uma ligação emocional, um sentimento, um impulso ou desejo que o conduz a ficar (GONZÁLEZ; GUILLÉN, 2008).

As consequências comportamentais decorrentes do enfoque afetivo correspondem a resultados extremamente positivos e estratégicos para a organização que busca obter vantagem competitiva. Tal como sustentam Meyer, Allen e Topolnytsky (1998), indivíduos com um forte comprometimento afetivo tenderão a comportar-se de maneira a potencializar os melhores interesses da organização. Para Rego e Souto (2004), os funcionários afetivamente comprometidos possuem maior tendência em sentirem-se motivados a contribuir mais vigorosamente para a organização, com um menor *turnover*, absenteísmo mais baixo, desempenho mais elevado e comportamento superior de cidadania organizacional.

De acordo com Kelman (2006), as pessoas podem ser integradas em um sistema social, tal como uma organização, pela adesão as regras, pelo envolvimento com seus papéis ou mesmo pelo compartilhamento de valores. Também Bonavides, Oliveira e Medeiros (2006) entendem que o indivíduo com comprometimento afetivo tem maior satisfação com o salário, com as condições de trabalho na organização, com premiações, com o

reconhecimento de sua função, promoções recebidas, com a confiança recebida dos seus superiores e com a liberdade que detém.

A base do vínculo de natureza instrumental, diferentemente das outras duas dimensões abordadas, enfatiza uma avaliação dos custos associados a sair e, desta forma, envolve um cálculo de ganhos e perdas nas permutas que o indivíduo faz com a organização (MEYER; ALLEN, 1991). Trata-se assim, de uma relação baseada na troca entre a empresa e o funcionário, sendo que este sente que precisa permanecer, devido a quantidade de recursos e tempo que já investiu e perderá com sua saída (COMMEIRAS; FOURNIER, 2003).

O comprometimento instrumental ou calculativo é próprio dos indivíduos que permanecem na empresa em função da avaliação que fazem entre os custos e recompensas de permanecer e os custos e riscos de sair da organização. Segundo Chen e Francesco (2003), funcionários instrumentalmente comprometidos permanecem na organização pelo fato de não possuírem outra opção de trabalho que seja tão boa financeiramente quanto a atual. Outra possibilidade, segundo os autores, seria por não existirem alternativas no mercado. Desta forma, de acordo com Rego e Souto (2004), permanecem na empresa muito embora não desejem o que poderá conduzir a atitudes passivas ou até mesmo negativas.

Sob esta ótica, o empregado vê a empresa como uma fonte de renda, onde ocorre a troca entre força de trabalho e recompensa financeira (POWELL; MEYER, 2004). Rego, Cunha e Souto (2007) colocam que os funcionários comprometidos calculativamente não terão desempenhos muito acima do mínimo requerido em decorrência de sentimentos de insatisfação, injustiça ou mesmo de incapacidade (por imposição de terceiros) de desenvolver todo seu potencial. Enquanto o comprometimento afetivo está relacionado com menos vontade de desligar-se da organização e percepção de ser membro do grupo, o comprometimento instrumental está negativamente relacionado com autoconceito e percepção de autoeficácia (HARRIS; CAMERON, 2005).

O componente normativo, por sua vez, compreende o comprometimento como uma forma de responsabilidade para com a organização e sugere que o indivíduo permanece na empresa devido ao sacrifício pessoal associado a deixar esta organização (MEYER; HERSCOVITCH, 2001). Meyer e Allen (1997) sugerem que os funcionários tenderão a desenvolver um comprometimento normativo quando as empresas fazem certos investimentos difíceis para eles compensar. Assim, esta dimensão pode encontrar-se enraizada em sentimentos de dívidas do indivíduo com a organização, pelos benefícios concedidos (CHEN; FRANCESCO, 2003). Segundo Rego e Souto (2004) espera-se que empregados comprometidos normativamente contribuam de modo positivo, embora sem o envolvimento e o entusiasmo daqueles comprometidos afetivamente.

Assim, este enfoque pressupõe que o comportamento do indivíduo é conduzido de acordo com o conjunto de pressões normativas que o indivíduo assume internamente; o indivíduo as aceita e acredita que é o certo e moral fazê-lo. Bandeira, Marques e Veiga (2000) corroboram que o comprometimento normativo pressupõe que o comportamento do indivíduo esta em conformidade com o conjunto de pressões normativas que ele assume como internas. Esta forma de vínculo se estabelece e se perpetua por meio dessas pressões normativas, internalizadas pelo trabalhador, favoráveis aos objetivos e interesses dos gestores da organização.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Os dados para este estudo foram obtidos junto à Gerência de Ensino e Avaliação que processa as informações da avaliação institucional. Dentre os dados que se analisam ali, os que dizem respeito à avaliação do corpo docente realizada pelos alunos se levantam por meio de um boletim de desempenho individual do professor, que inclui dez itens concernentes a três dimensões. Avalia-se o Domínio Técnico Científico (DTC), Habilidades de Ensino (HE)

e Desenvolvimento Pessoal e Situacional (DPS), calculando-se a média das notas naqueles critérios assinalados atribuídas por todos os discentes que participam da disciplina.

Neste estudo foram consideradas as disciplinas avaliadas no segundo semestre de 2014, empregando-se as notas dos itens que compõem o boletim dos professores que as ministraram. Desse modo foi composta uma base de dados de quarenta e uma disciplinas, excluindo-se quatro que se ministram de modo intensivo e a referida ao trabalho de conclusão de curso, que não é ponderada pelos estudantes.

As outras variáveis relativas aos docentes que integravam a matriz a analisar foram: a titulação, a carga horária no curso e na universidade, o ano de ingresso na instituição, o ano de obtenção do maior título e seu comprometimento organizacional. Para as cinco primeiras variáveis usaram-se dados secundários, enquanto que para levantar os dados do comprometimento empregou-se um questionário baseado no modelo de Meyer e Allen (1991). O mesmo esteve composto por dezoito afirmativas, repartidas equitativamente entre os componentes afetivo, instrumental e normativo. Todos os professores do curso deram resposta ao instrumento de pesquisa usando uma escala Likert de concordância com cinco pontos.

Na análise dos dados foi utilizada a proposta de Macedo (2000), que se baseia no uso do modelo fatorial para variáveis não métricas. As análises fatoriais ocupam um lugar de destaque entre os métodos de processamento de dados, em particular pela possibilidade de fazer representações geométricas deles, transformando suas proximidades estatísticas em distâncias euclidianas. Neste sentido, permitem utilizar as faculdades de percepção visual do analista, que pode observar nas saídas gráficas os agrupamentos, oposições e tendências, difíceis de discernir quando se dispõe de uma grande base de dados, inclusive depois de um exame prolongado (ESCOFIER; PAGÈS, 1992).

Para utilizar a metodologia de Macedo (2000), que tem como base a análise fatorial de correspondências múltiplas, houve que categorizar os valores dos dados. Usou-se com tal finalidade a divisão em quartos, definindo os valores das médias dos itens avaliados usando a modalidade muito baixa (MB) para os valores entre o mínimo e o quartil inferior; baixa (B) para os maiores que aquele quartil até a mediana; alta (A) para os maiores que a mediana até o quartil superior; e, por fim, a modalidade muito alta (MA) para os valores maiores do que o quartil superior.

Com os dados do comprometimento se avaliaram as unidimensionalidade de cada componente por meio da análise fatorial em fatores comuns e específicos, empregando-se a extração por componentes principais para gerar os fatores, uma vez que não requer a multinormalidade das variáveis. Ajustou-se o número de afirmativas de cada componente do comprometimento com o fator colocando como exigência uma correlação igual ou maior a 0,7. Imposta tal condição se constatou que houve que deixar de considerar um item para cada dimensão do modelo de Meyer e Allen (1991). Posteriormente, somaram-se os valores atribuídos pelos professores às cinco afirmativas que atenderam a exigência obtendo-se um novo valor para os componentes afetivo, instrumental e normativo do comprometimento. A partir desses valores se procedeu a sua categorização do mesmo modo que se fez com as notas do desempenho.

Outro conjunto de cinco variáveis ilustrativas foi obtido na secretaria do curso. A primeira refere-se à titulação do docente, cujas modalidades foram: especialista (E); mestre (M); e, doutor (D). A segunda diz respeito à carga horária do professor no curso, diferenciada em quatro horas (4), mais de quatro até oito (+4a8); mais de oito até doze (+8a12); e, mais de doze (+12). A terceira trata da carga horária na instituição, que também foi separada em quatro modalidades: até oito horas (8); maior do que oito até doze (>8a12); maior do que doze até vinte (>12a20); e, maior do que vinte (>20). A quarta variável foi o ano de ingresso do docente na instituição, com a que se estabeleceram três modalidades. A primeira inclui todos

os professores que ingressaram até a promulgação da Lei Nº 9.394/96 de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (até 1996); a segunda, mais de 1996 até 2005 (+96 até 05); e, a terceira desde 2006 até 2014 (+2005). Finalmente se registrou o ano que o docente obteve a titulação, para a qual se computaram as mesmas três modalidades da variável anterior, ano de ingresso como professor na universidade.

Em função de que o *software* STATISTICA®, usado na pesquisa, só permite fazer a análise de correspondências múltiplas empregando a matriz de Burt, houve que gerar uma matriz disjuntiva completa para poder representar graficamente as disciplinas no plano fatorial. Isto é, para cada item do domínio técnico científico (6 itens), das habilidades de ensino (3 itens) e do desenvolvimento pessoal e situacional (1 item) se dispuseram as quatro modalidades criadas: muito baixa (MB), baixa (B), alta (A) e muito alta (MA). A seguir, como apresentado na Tabela 1, para cada disciplina se atribuía o valor um (1) na modalidade que correspondia do item e se considerava zeros (0) às outras três modalidades.

Tabela 1 – Exemplo da matriz disjuntiva para o boletim de desempenho: domínio técnico Científico (DTC), a habilidade de ensino (HE) e o desenvolvimento pessoal e situacional (DPS).

	DTC1				DTC2				DTC3				DTC4				DTC5				DTC6				HE1			HE2			HE3			DPS1					
	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A
Disc 1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	
Disc 2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	
—																																							
Disc 41	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados do boletim de desempenho assim dispostos foram usados como variáveis ativas na geração dos fatores pela análise de correspondências, enquanto as outras seis participaram como variáveis ilustrativas ou suplementares. Isto é, o comprometimento e as outras cinco variáveis empregadas, titulação, ano de titulação, carga horária no curso e na universidade e ano de ingresso na instituição, não participaram dos cálculos e somente depois de extraídos os fatores suas modalidades foram posicionadas nos planos fatoriais definidos (BENZECRI, J.-P. *et al.*, 1973). Tal procedimento possibilita interpretar a relação dessas características dos docentes com o desempenho.

4 RESULTADOS

Os dados dos boletins de desempenho foram organizados numa planilha eletrônica Excel® com a que se fizeram as análises descritivas dos valores registrados. Na Tabela 2 se exibem os valores médios por disciplina, segundo as dimensões domínio técnico Científico (DTC), habilidade de ensino (HE) e desenvolvimento pessoal e situacional (DPS).

Tabela 2 – Valor das médias das dimensões: domínio técnico Científico (DTC), a habilidade de ensino (HE) e o desenvolvimento pessoal e situacional (DPS). No fim da tabela se dá o desvio padrão das dimensões (Desv.Pad.)

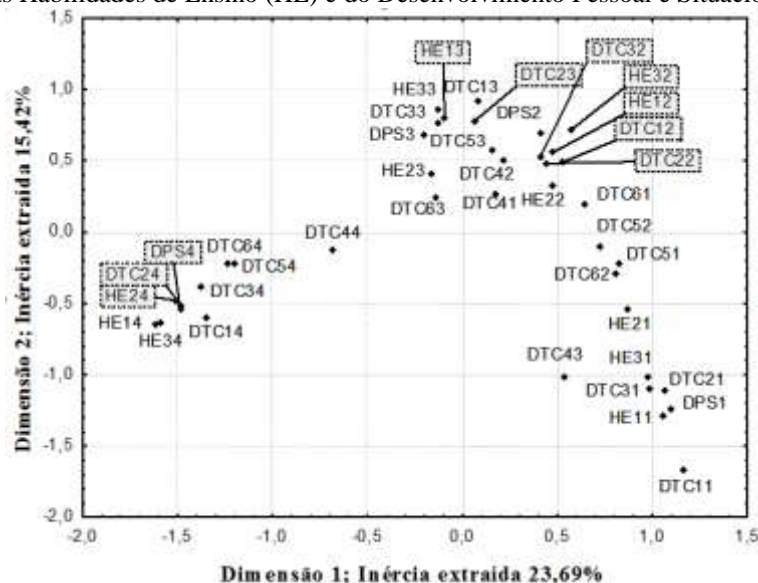
Disciplina	DTC	HE	DPS	Disciplina	DTC	HE	DPS	Disciplina	DTC	HE	DPS	Disciplina	DTC	HE	DPS
D1	8,92	8,26	8,79	D12	9,1	8,89	9,07	D23	7,73	7,96	8,69	D34	7,75	8,07	8,57
D2	7,73	8,18	8,89	D13	9,11	9,16	9,36	D24	6,12	4,28	4,08	D35	7,61	7,4	7,15
D3	7,58	7,25	8,59	D14	8,1	8,56	8,98	D25	7,78	8,07	8,03	D36	7,88	7,92	7,44
D4	8,91	9,27	8,84	D15	8,7	8,26	9,12	D26	8,67	8,59	9,26	D37	7,69	6,55	7,4
D5	6,01	5,27	6,41	D16	8,36	7,98	8,8	D27	7,73	8,11	8,62	D38	7,61	7,65	7,5
D6	8,31	8,43	8,62	D17	8,14	8,39	8,55	D28	7,97	6,49	7,52	D39	6,95	5,62	5,23
D7	7,3	6,17	6,84	D18	8,04	6,88	8,91	D29	8,99	9,24	9,21	D40	7,57	6,32	7,2
D8	8,12	6,91	7,9	D19	7,96	6,6	8,31	D30	7,56	8,49	8,62	D41	8,91	9,49	9,65
D9	8,59	9,01	9,27	D20	9,25	9,6	9,65	D31	7,56	6,33	6,44	*	*	*	*
D10	8,62	8,88	9,3	D21	8,33	8,22	8,89	D32	8,54	8,83	8,78	Médias	8,00	7,70	8,19
D11	7,23	6,74	7,47	D22	8,07	7,24	8,96	D33	6,87	6,19	6,85	Desv.Pad.	0,75	1,24	1,2

Fonte: dados da pesquisa.

Da análise desses dados se comprova que a dimensão HE é a pior avaliada, com uma média geral de 7,70 e valores mínimos e máximos iguais a 4,28 e 9,60 respectivamente. A melhor avaliada no curso é o DPS, cuja média é 8,19. Contudo, é a que tem o valor menor na tabela (4,08) e também o mais alto (9,65). Já o DTC encontra-se numa situação intermediária com um valor de média igual a 8,00 e valor mínimo de 6,01 e máximo de 9,25. Embora exista heterogeneidade da variância, com o desvio padrão do DTC menor do que para HE e DPS, as comparações das médias confirmam a igualdade entre elas.

Feita a análise de correspondências múltiplas os resultados gráficos permitem ver o posicionamento relativo dos indicadores de desempenho e das avaliações das disciplinas. Na Figura 1 se exibem as modalidades dos indicadores no plano inercial dos fatores 1 e 2.

Figura 1 - Projeção no plano fatorial principal das modalidades dos indicadores do Domínio Técnico Científico (DTC), das Habilidades de Ensino (HE) e do Desenvolvimento Pessoal e Situacional (DPS).



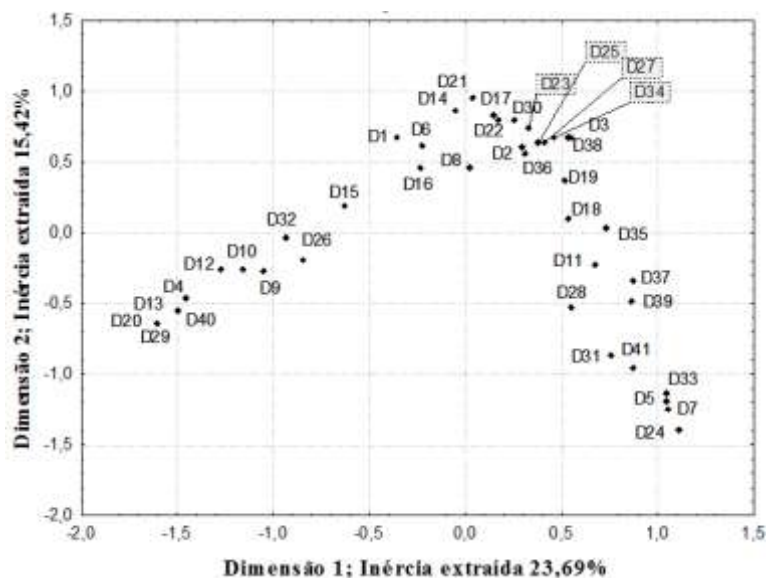
Legenda: 1 muito baixo, 2 baixo, 3 alto, e 4 muito alto.

Fonte: dados da pesquisa.

Como elas são mensuradas numa escala ordinal verifica o efeito Guttman, que se manifesta num formato de arco ou ferradura (LEBART *et al.*, 1995). Nessa figura se verifica que os maiores valores estão no quadrante III e decrescem no sentido do II, I e IV.

Levando em consideração o posicionamento descrito dos indicadores é possível interpretar como as quarenta e uma disciplinas do curso de Ciências Contábeis foram avaliadas pelos estudantes no segundo semestre de 2014. Na Figura 2 elas encontram-se representadas no plano inercial dos dois primeiros fatores.

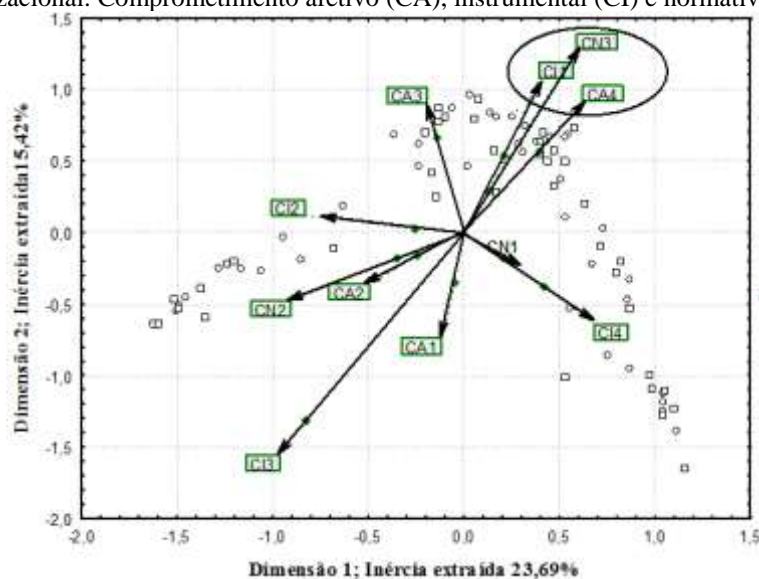
Figura 2 - Projeção no plano fatorial principal das disciplinas avaliadas pelos discentes.



Fonte: dados da pesquisa.

Obtidos os resultados com as variáveis ativas foram incluídos os pontos gerados pelas variáveis suplementares ou ilustrativas. Na Figura 3 exibe-se o posicionamento do comprometimento nas modalidades muito baixo (1), baixo (2), alto (3) e muito alto (4).

Figura 3 - Projeção no plano fatorial principal das modalidades dos componentes do comprometimento organizacional. Comprometimento afetivo (CA), instrumental (CI) e normativo (CN).



Legenda: ○ Disciplinas; □ Desempenho; ◆ Comprometimento.

Fonte: dados da pesquisa.

Pela análise dessa representação gráfica se pode confirmar que os piores desempenhos foram daqueles docentes que se associam com o maior comprometimento instrumental (CI4). Isto coaduna com o pontuado por Rego *et al.* (2007) no sentido de que os colaboradores com maior comprometimento instrumental ou calculativo são aqueles cujos desempenhos ficam aquém do esperado, incluindo atitudes passivas ou até mesmo negativas (REGO; SOUTO, 2004).

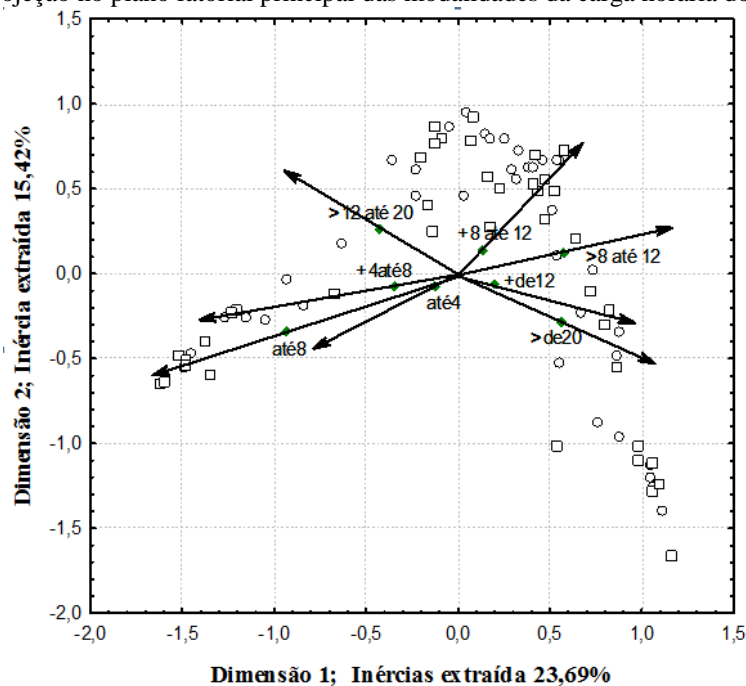
Por sua vez, há uma clara relação entre a menor das modalidades do comprometimento instrumental (CI1) com os máximos valores do afetivo (CA4) e do normativo (CN3), cabe salientar que o componente normativo não apresenta a modalidade 4. A internalização dos valores da instituição quando os docentes apresentam alto comprometimento afetivo potencializa seu envolvimento e os leva a adotar uma postura ativa e positiva (MEYER; ALLEN, 1991) junto ao desejo de permanecer na organização, como destacado por González

e Guillén (2008). Também os que demonstram um comprometimento normativo alto, ao assumir as pressões normativas como apropriadas, colaboram de maneira positiva com a instituição, embora sua contribuição seja menor que aqueles comprometidos afetivamente (REGO; SOUTO, 2004). Contudo, poderia se esperar que esses professores tivessem os melhores desempenhos, o que não se corrobora no caso do curso estudado.

Ao analisar quais são as modalidades do comprometimento que se relacionam com as disciplinas cujos professores tiveram os desempenhos mais altos se constata que foram baixa e muito baixa para o comprometimento afetivo (CA1 e CA2), baixa para o normativo (CN2), e baixa e alta para o instrumental (CI2 e CI3). A explicação desta aparente incongruência se pode explicar ao analisar as relações com as outras variáveis.

Na Figura 4 se exibem as cargas horárias dos professores, seja no curso ou na universidade. Ao observar os posicionamentos das cargas horárias se confirma que os melhores desempenhos se relacionam com os menores tempos: até 4 e mais de 4 até 8 horas no caso do curso, e até 8 horas na instituição. Isto significa que a participação desses docentes na instituição só se limita ao ensino em sala de aula, sem ter envolvimento em atividades administrativas. Estas últimas são executadas pelos professores com cargas horárias maiores: de 8 a 12 no curso e entre 8 e 20 horas na universidade. Os quais, por sua vez, tem maior comprometimento afetivo e normativo, como descrito anteriormente.

Figura 4 - Projeção no plano fatorial principal das modalidades da carga horária dos professores.



Legenda: ○ Disciplinas; □ Desempenho; ◆ Carga horária.

Carga horária no curso (até4, +4até8, +8até12, +12); na universidade (até8, >8até12, >12até20, >20).

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados obtidos para o curso pesquisado diferem do relatado por Macedo *et al.* (2004), que ao analisar todos os cursos de uma universidade confirma que os melhores desempenhos são associados com os professores com maior carga horária e maior titulação. Eles são os que têm na docência sua atividade e fonte de renda principal. No caso do profissional contábil sua renda principal é devida a seu labor no escritório de contabilidade, seja próprio ou não, entanto que na sua atividade docente leciona alguma disciplina de sua especialidade, trazendo para sala de aula sua experiência de mercado.

Outras diferenças encontradas para o curso em estudo respeito dos achados de Macedo *et al.* (2004) ocorrem com as titulações e o ano de obtenção, mostrado na Figura 5, e com o ano de ingresso na instituição, exibido na Figura 6. No caso os docentes que têm os menores

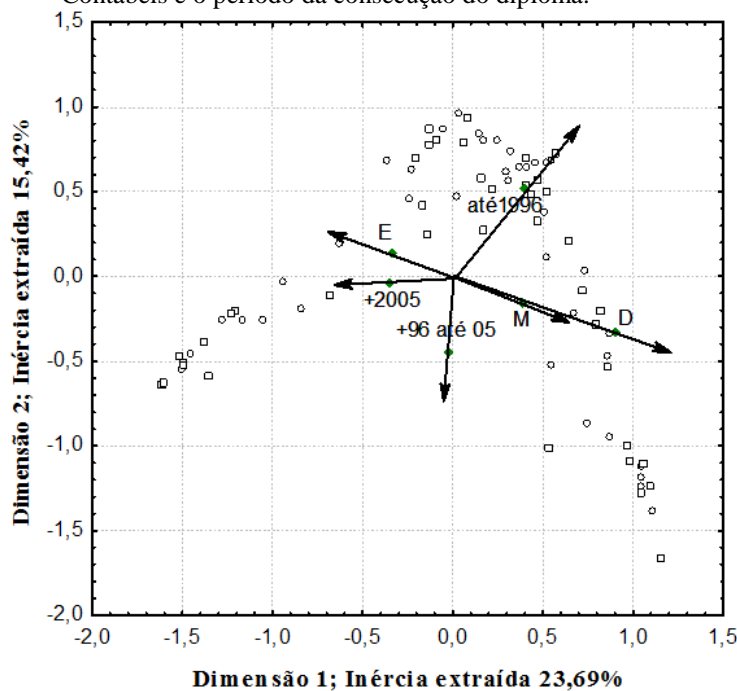
valores nos seus boletins de desempenho foram os de maior titulação: mestres e doutores. Contudo algumas explicações são necessárias para entender tal situação.

Dos doutores que trabalham no curso, quatro deles não foram avaliados pelos alunos seja porque lecionam de modo intensivo ou porque participam na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. Se tivesse sido possível computar esses dados a configuração observada na figura poderia mudar. Por outra parte, dos dezenove professores que constam como especialistas seis deles tinham feito o mestrado (4) ou o doutorado (2) no exterior e não foram revalidados no Brasil.

Quanto ao ano de obtenção do título os melhores desempenhos se associam com os que se titularam depois de 2005 e aqueles que o fizeram antes de 1996 são os apresentam maior comprometimento afetivo e normativo. O posicionamento do período mais do que 1996 até 2005 mostra que há tanto docentes que titularam nessa época com desempenho muito alto quanto com muito baixo.

Por fim, ao analisar o ano de ingresso na instituição se constata, como relatado por Macedo *et al.* (2004), que os professores com mais antiguidade tem desempenhos mais altos.

Figura 5 - Projeção no plano fatorial principal das modalidades da titulação dos professores no curso de Ciências Contábeis e o período da consecução do diploma.

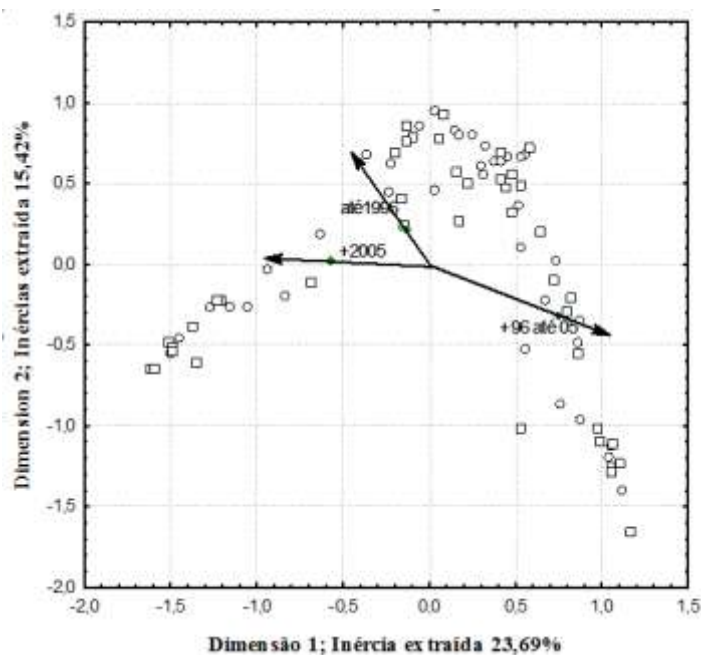


Legenda: ○ Disciplinas; □ Desempenho; ◆ Titulação e Ano de Titulação.

Fonte: dados da pesquisa.

Já os que foram contratados no período entre 1997 e 2005 foram os de pior desempenho e os que começaram suas atividades docentes depois de 2005 os de melhor. A este respeito parece lícito supor que tal associação pode estar relacionada às mudanças tecnológicas havidas nos últimos dez anos.

Figura 6 - Projeção no plano fatorial principal das modalidades do ingresso como professores na universidade.



Legenda: ○ Disciplinas; □ Desempenho; ◆ Ano de Ingresso na Instituição.

Fonte: dados da pesquisa.

Com uma visão integradora pode-se dizer que os melhores desempenhos foram dos docentes com menor titulação, que ingressaram recentemente à instituição, que tem cargas horárias pequenas e comprometimento baixo. Caberia então promover o comprometimento afetivo e normativo desses professores para melhorar ainda seu desempenho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção expõem-se as principais conclusões derivadas dos resultados alcançados. Em primeiro lugar deve-se ressaltar que o curso de Ciências Contábeis mostrou diversas particularidades que o diferenciam dos outros cursos da mesma instituição. Neste sentido, verificou-se que as melhores avaliações do desempenho docente feita pelos discentes se corresponderam com as disciplinas ministradas por professores com cargas horárias mínimas, seja no curso ou na instituição.

De forma também atípica, os comprometimentos afetivo e normativo mais elevados não se vincularam aos docentes com maiores cargas horárias, mas com aqueles que possuem um regime intermediário de dedicação. No entanto sim existe uma relação esperada desses docentes que possuem tal comprometimento com a titulação e ingresso na universidade há mais tempo. Ainda esses professores têm um comprometimento instrumental muito baixo, o que se corresponde com o que a teoria preconiza.

O fato de o curso ser ministrado no período noturno possibilita que a maioria dos docentes trabalhe exercendo a profissão contábil durante o horário comercial. Ao total mais de 80% de todos os professores exerce atividade profissional fora da universidade. Como consequência disto constata-se que somente três docentes ministram três disciplinas diferentes no curso, seis lecionam duas e dezesseis apenas uma, sendo que quatro disciplinas têm duas turmas.

Algumas questões permaneceram para serem respondidas com outras pesquisas. Por exemplo, qual a configuração que se obteria se forem incluídas na análise as disciplinas ministradas de modo intensivo. Ou, ainda, qual se na base de dados estiverem inseridos os profissionais com as titulações obtidas fora do país e que não foram reconhecidas.

Portanto, se sugere dar continuidade a estas pesquisas nessa universidade e, se possível, ampliar para outras instituições de ensino superior que tiveram interesse em avaliar

o desempenho docente nos cursos de Ciências Contábeis. Proceder a avaliar com função formativa o desempenho docente, no intuito de compreender como ele manifesta e o porquê de tal maneira, pode ser de grande utilidade para melhorar a qualidade do curso e, conseqüentemente, do profissional contábil.

REFERÊNCIAS

AHUMADA ACEVEDO, P. **Evaluación de la eficiencia docente: aproximaciones, indicadores, concordancia, procedimientos.** Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso, 1992.

APODAKA, P. et al. Experiencias evaluativas en la Universidad del País Vasco: consideraciones en torno de la puesta en marcha de un proceso. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, n. 186, p. 327-336, mayo/ago. 1990.

BANDEIRA, M. L.; MARQUES, A. L.; VEIGA, R. T. As dimensões múltiplas do comprometimento organizacional: um estudo na ECT/MG. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 2, p. 133-157, 2000.

BASTOS, A. V. B. Comprometimento no trabalho: contextos em mudanças e os rumos da pesquisa deste domínio. In: XXII ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Foz do Iguaçu. **Anais... ENANPAD**, 1998.

BASTOS, A. V. B. **Comprometimento organizacional: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato.** Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília - UNB, 1994.

BASTOS, A. V. B.; BORGES-ANDRADE, J. E. Comprometimento com o trabalho: padrões em diferentes contextos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 2, p. 31-41, 2002.

BECKER, T. E.; KLEIN, H.J.; MEYER, J. P. **Commitment in organizations: accumulated wisdom and new directions.** New York: Routledge - Taylor & Francis Group. 2009.

BENZECRI, J.-P. *et al.* **L'Analyse des données.** Tome II. **L'analyse des correspondences.** Paris: Dunod, 1973.

BLACKBURN, R.; PUTTEN, J. V.; PENNA, F. T. **Avaliação de docentes e do ensino.** Brasília: UNB / CÁTEDRA da UNESCO de Educação a Distância, 1998.

BOLTON, B; BONGE, D.; HINMAN, S. Dimensions of students' evaluation of instruction: an empirical synthesis. **Psychological Reports**, v. 38, p. 119-123, 1976.

BONAVIDES, R. O. P.; OLIVEIRA, J. A.; MEDEIROS, C. A. F. Comprometimento organizacional: um estudo das conseqüências do comprometimento para os trabalhadores. In: XXX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, **Anais...** Salvador, 2006.

BRASIL, Lei 10861/2004 do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, de 14 de Abril de 2004.

CASTRO, C. de M. E quem avalia os professores? **Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação**, v.2, n.13, p.12-23, 1992.

CENTRA, J. A. **Determining Faculty Effectiveness.** San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

- CHEN, Z. X.; FRANCESCO, A. M. The relationship between the three components of commitment and employee performance in China. **Journal of Vocational Behavior**, v. 62, n. 3, p. 490-510, 2003.
- COMMEIRAS, N.; FOURNIER, C. Critical evaluation of Porter *et al.*'s organizational commitment questionnaire: Implications for researchers, **Journal of Personal Selling e Sales Management**, v. 21, n. 3, p. 239-245, 2003.
- CRAWFORD, P. C.; BRADSHAW, H. L. Perception of characteristics of effective university teachers: a scaling analysis. **Educational and Psychological Measurement**, v. 18, n. 2, p. 1079-1085, 1968.
- ESCOFIER, B.; PAGÈS, J. **Análisis factoriales simples y múltiples: objetivos, métodos e interpretación**. Bilbao: Ed. Universidad Del País Vasco, 1992.
- GONZÁLEZ, T. F., GUILLÉN, M. Organizational commitment: a proposal for a wider ethical conceptualization of normative commitment, **Journal of Business Ethics**, v. 78, p. 401-414, 2008.
- HARRIS, G. E., CAMERON, J. E. Multiple dimensions of organizational and commitment as predictors of turnover intentions and psychological well-being. **Canadian Journal of Behavioral Science**. v. 37, n. 3, p. 159-169, 2005.
- IVERSON, R. D.; BUTTIGIEG, D. M. Affective, normative and continuance commitment: can the 'right kind' of commitment be managed? **Journal of Management Studies**, v. 36, p. 307-329, 1999.
- KELMAN, H. C. Interest, relationships, identities: three central issues for individuals and groups in negotiating their social environment. **Annual Review of Psychology**, v. 57, n. 1, p. 1-26, 2006.
- KENNEDY, W. R. Grades expected and grades received-their relationship to students' evaluations of faculty performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 67, n. 1, p. 109-115, 1975.
- KRAEMER, M. E. P.; SOUZA, N.; FERRI, C.; LACERDA, L. L. V. A Relevância da Avaliação Institucional na UNIVALI. In: **IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Blumenau, 2006.
- LAMPERT, E. **Avaliação do desempenho do professor universitário**. Salamanca: Kadmos, 1995.
- LEBART, L.; MORINEAU, A.; PIRON, M. **Statistique exploratoire multidimensionnelle**. Paris: Dunod, 1995.
- MACEDO, S. G. **Desempenho Docente pela Avaliação Discente: uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária**. Tese de Doutorado. Florianópolis, 2000.
- MACEDO, S. G.; VERDINELLI, M. A.; STUKER, H. Modelo estatístico de análise na avaliação institucional: apresentando um recorte do desempenho docente. In: MELO, P. A.; COLOSSI, N. (Org.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.
- MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. 3. ed. São Paulo: Futura, 2000.

- MEDEIROS, C. A. F. **Comprometimento organizacional, características pessoais e performance no trabalho: um estudo dos padrões de comprometimento organizacional.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rio Grande do Norte - UFRN, 1997.
- MEDEIROS, C. A. F.; ENDERS, W. T. Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional (Meyer e Allen, 1991). **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, n. 3, p. 67-87, 1998.
- MEYER, J. P. Commitment in a changing world of work. In. BECKER, T. E.; KLEIN, H. J; MEYER, J. P. (org). **Commitment in organizations: accumulated wisdom and new directions**, p. 37-68. New York / London: Routledge - Taylor & Francis Group. 2009.
- MEYER, J. P., ALLEN N. J.; TOPOLNYTSKY, L. Commitment in a changing world of work. **Canadian Psychology**, v. 39, n. 1-2, 83-94, 1998.
- MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, v. 1, n. 1, p. 61-89, 1991.
- MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. **Commitment in the workplace: theory, research, and application.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1997.
- MEYER, J. P.; HERSCOVITCH, L. Commitment in the workplace: toward a general model. **Human Resources Management Review**, v. 11, n. 3, p. 299-326, 2001.
- MOREIRA, D. A. **Avaliação do professor universitário pelo aluno: possibilidade e limitações.** Tese Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.
- MOREIRA, M. A. Avaliação do desempenho do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. **Cadernos do PADES/UFRGS**, n. 8, p. 109-123, 1980.
- ORMROD, J. E. Predictors of faculty dissatisfaction with an annual performance evaluation. **Journal of the College and University Personnel Association**, v. 37, n. 3, p. 13-17, 1986.
- PASQUALI, L. Questionário de avaliação de docência. **Revista Educação e Seleção**, São Paulo, n. 9, p.71-98, 1984.
- POWELL, D. M.; MEYER, J. P. Side-bet theory and the three component model of organizational commitment, **Journal of Vocational Behavior**, v. 65, p. 157-177, 2004.
- REGO, A.; CUNHA, M. P., SOUTO, S. Espiritualidade nas organizações e comprometimento organizacional. **RAE-electronica**, v. 6, n. 2, art. 12, 2007.
- REGO, A.; SOUTO, S. A percepção de justiça como antecedente do comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 1, p. 151-177, 2004.
- ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- SIMON, J.; COLTRE, S. M. O comprometimento organizacional afetivo, instrumental e normativo: estudo de caso de uma empresa familiar. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 13 n. 1, 2012.
- TEJEDOR, F. J. **Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas.** III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitária. Universidades de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 85-109, 1994.
- VALERIO, R. N.; SANTOS, J. R.; VERDINELLI, M. A. Avaliação institucional interna: relações entre as visões de docentes e discentes. In: **IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis, 2004.