UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ENGENHARIA
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM ENGENHARIA

DISCUSSÃO DO PERFIL DE DOCENTES E DISCENTES DOS CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO DE CURITIBA

Marcya Teresinha Dollny de Souza

Porto Alegre, 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ENGENHARIA
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM ENGENHARIA

DISCUSSÃO DO PERFIL DE DOCENTES E DISCENTES DOS CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO DE CURITIBA

Marcya Teresinha Dollny de Souza

Orientador: Professor Dr. José Luís Duarte Ribeiro

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Adriana Maciel

Profa. M.Sc. Claudia Medianeira Cruz Rodrigues

Prof. Dr. Paulo Fernando Pinto Barcellos

Prof. Dr. Vitor Francisco Schuch

Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissionalizante em Engenharia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Engenharia – modalidade Profissionalizante – Ênfase Gerência de Serviços

Porto Alegre, 2003

Este Trabalho de Conclusão foi analisado e julgado adequado para a obtenção do título de mestre em ENGENHARIA e aprovada em sua forma final pelo orientador e pelo coordenador do Mestrado Profissionalizante em Engenharia, Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. José Luís Duarte Ribeiro

Orientador
Escola de Engenharia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof[a]. Helena Beatriz Bettella Cybis

Coordenadora
Mestrado Profissionalizante em Engenharia
Escola de Engenharia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Maciel
Faculdade da Serra Gaúcha

Profa. M.Sc. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues
PPGEP/UFRGS

Prof. Dr. Paulo Fernando Pinto Barcellos
PPGEP/UFRGS

Prof. Dr. Vítor Francisco Schuch
Faculdade Ritter dos Reis

“Diz-me, e eu esquecerei; ensina-me e eu lembrar-me-ei; envolve-me, e eu aprenderei.”
(Autor desconhecido)

AGRADECIMENTOS

- Agradecimentos especiais aos professores José Luis Duarte Ribeiro e Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues pela direção segura e competente deste processo, pela compreensão das minhas dificuldades e sobretudo pela amizade que nasceu deste relacionamento.

- À Pontifícia Universidade Católica do Paraná e ao Centro Universitário Campos de Andrade, meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de realização da pesquisa junto a seus alunos e professores.

- Aos professores e alunos da PUCPR e da UNIANDRADE meus agradecimentos pela colaboração quanto ao preenchimento dos questionários, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

- À minha família, gratidão eterna pela colaboração incondicional e pela compreensão nos momentos de ausência.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS **8**

LISTA DE TABELAS **10**

RESUMO **11**

ABSTRACT **12**

1. COMENTÁRIOS INICIAIS **13**

1.1 INTRODUÇÃO 13
1.2 TEMA E OBJETIVOS 16
1.3 JUSTIFICATIVA DO TEMA E OBJETIVOS 16
1.4 MÉTODO DE TRABALHO 20
1.5 LIMITAÇÕES DO TRABALHO 22
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO 22

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA **23**

2.1 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 23
2.1.1 Um breve relato acerca do seu funcionamento 23
2.1.2 Principais indicadores de expansão do Ensino Superior Brasileiro 28
2.1.3 Indicadores relativos ao curso de Administração 33
2.2 AVALIAÇÃO 36
2.2.1 Caracterização 36
2.2.2 Conceitos 39
2.2.3 Tipos de Avaliação 40

2.2.3.1 Avaliação de Aprendizagem 43
2.2.3.1.1 Contextualização 43
2.2.3.1.2 Avaliação Docente 46
2.2.3.1.2.1 Competências essenciais 50
2.2.3.1.3 Avaliação Discente 56
2.2.3.1.4 Formas de avaliação de aprendizado 58

3. PLANEJAMENTO DA PESQUISA 61

3.1 Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR 61
3.1.1 Histórico da PUCPR 61
3.1.2 Administração da PUCPR 63
3.2 Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE 64
3.2.1 Histórico da UNIANDRADE 64
3.2.2 Administração da UNIANDRADE 65
3.3 Abordagem, Planejamento e Estrutura da Pesquisa 66
3.4 Método e Técnica de Coleta de Dados 67
3.5 Definição da Amostra 70

4. ANÁLISE DOS DADOS 73

4.1 Análise das respostas fornecidas pelo quadro discente 73
4.1.1 Análise das características dos discentes dos cursos de Administração pesquisados 73
4.1.2 Análise das opiniões dos discentes dos cursos de Administração pesquisados 81
4.2 Análise das respostas fornecidas pelo quadro docente 85
4.2.1 Análise das características dos docentes dos cursos de Administração pesquisados 85
4.2.2 Análise das opiniões dos docentes dos cursos de Administração pesquisados 97
4.3 Comparação entre as percepções dos alunos e dos professores pesquisados 99

5. COMENTÁRIOS FINAIS 101

5.1 Conclusões 101
5.2 Recomendações para a melhoria do ensino nos cursos de Administração 104
5.3 Sugestões para trabalhos futuros 109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 111

ANEXOS 116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modalidades de Avaliação 44
Figura 2: Instituição de origem dos respondentes 74
Figura 3: Turno em que os respondentes assistem o curso 74
Figura 4: Ênfase na qual estão matriculados os respondentes 74
Figura 5: Período em que os respondentes estão matriculados 75
Figura 6: Idade dos respondentes 76
Figura 7: Sexo dos respondentes 76
Figura 8: Atividade profissional dos respondentes 77
Figura 9: Renda mensal dos respondentes 77
Figura 10: Renda mensal da família dos respondentes 78
Figura 11: Estado civil dos respondentes 78
Figura 12: Número de filhos dos respondentes 79
Figura 13: Condição de moradia dos respondentes 79
Figura 14: Naturalidade dos respondentes 79
Figura 15: Percentual de curso já concluído pelos respondentes 80
Figura 16: Formação acadêmica dos respondentes 80
Figura 17: Atividades extra-acadêmicas dos respondentes 80
Figura 18: Características dos “Bons Professores” segundo os respondentes 82
Figura 19: Exigência relativa a novos professores 82
Figura 20: Avaliação dos professores de acordo com a opinião dos respondentes 83
Figura 21: Formas de trabalho mais apreciadas pelos respondentes 84
Figura 22: Formas de avaliação mais apreciadas pelos respondentes 84
Figura 23: Instituição de origem dos docentes 85
Figura 24: Idade dos docentes 85

Figura 25: Sexo dos docentes 85
Figura 26: Estado civil dos docentes 86
Figura 27: Número de filhos dos docentes 86
Figura 28: Formação dos docentes em cursos de Graduação 87
Figura 29: IES onde os docentes cursaram a Graduação 87
Figura 30: Cursos de Especialização cursados pelos docentes 88
Figura 31: IES onde os docentes cursaram a Especialização 89
Figura 32: Cursos de Mestrado cursados pelos docentes 89
Figura 33: IES onde os docentes cursaram o Mestrado 90
Figura 34: Cursos de Doutorado cursado pelos docentes 90
Figura 35: Renda mensal dos docentes 91
Figura 36: Renda mensal da família dos docentes 91
Figura 37: Tempo de magistério dos docentes 92
Figura 38: Tempo de instituição 92
Figura 39: Número de IES em que o docente leciona 93
Figura 40: Tempo de permanência em sala de aula 93
Figura 41: Tempo dedicado à pesquisa 93
Figura 42: Tempo dedicado a outras atividades acadêmicas 94
Figura 43: Produção científica dos docentes 94
Figura 44: Atividade profissional paralela à docência 95
Figura 45: Tipo de atividade profissional paralela à docência 95
Figura 46: Tempo em que exerce outra atividade paralela à docência 95
Figura 47: Relação atividade profissional x magistério 96
Figura 48: Atividade profissional já exercida paralela à docência 96
Figura 49: Tempo em que exerceu outra atividade paralela à docência 96
Figura 50: Relação atividade profissional exercida x magistério 97
Figura 51: Características dos “Bons Professores” segundo os docentes 98
Figura 52: Exigência relativa a novos professores segundo os docentes 98
Figura 53: Formas de trabalho mais utilizadas pelos docentes 99
Figura 54: Formas de avaliação mais utilizadas pelos docentes 99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de professores e alunos das duas IES pesquisadas. 21
Tabela 2: Número de concluintes em cursos de Graduação Presenciais no Brasil no período de 1999 a 2000 30
Tabela 3: Número de matrículas em cursos de Graduação Presenciais no Brasil no período de 2000 a 2001 31
Tabela 4: Número de ingressos em cursos de Graduação Presenciais no Brasil no período de 2000 a 2001 33
Tabela 5: Número de concluintes em cursos de Gerenciamento e Administração Presenciais no Brasil no período de 1999 a 2000 34
Tabela 6: Número de matrículas em cursos de Gerenciamento e Administração Presenciais no Brasil no período de 2000 a 2001 35
Tabela 7: Número de ingressos em cursos de Gerenciamento e Administração Presenciais no Brasil no período de 2000 a 2001 36
Tabela 8: Cálculo do número de questionários por agrupamento a ser aplicado aos docentes 71

RESUMO

Levando-se em consideração que a avaliação docente é um dos pontos que constituem o processo de Avaliação Institucional nas Universidades, e que a maioria das instituições atualmente revelam preocupação crescente com o Exame Nacional de Cursos (ENC), com as Condições de Oferta, com a busca da melhoria da qualidade na prestação dos serviços, este trabalho possui como objetivos: (i) conhecer o perfil dos discentes e docentes de cursos de Administração que atuam em duas típicas Instituições de Ensino Superior (IES) de Curitiba; (ii) conhecer a percepção dos alunos em relação a esses profissionais e; (iii) identificar quais dessas dimensões os alunos e os próprios docentes consideram mais importantes.

Visando atingir esses objetivos, foi planejada uma pesquisa utilizando questionários específicos aplicados aos docentes e aos discentes das IES pesquisadas. Os questionários permitiram identificar o perfil de docentes e discentes, os atributos que eles consideram mais importantes para o aprendizado, bem como suas preferências no que concerne a formas de ensino e formas de avaliação.

Em função desses resultados, foram elaboradas algumas recomendações, as quais podem auxiliar na melhoria dos cursos pesquisados. Essas recomendações contemplam: (i) uso de novas técnicas didáticas; (ii) fomento à participação dos alunos em atividades extracurriculares; (iii) uso de novas formas de avaliação; (iv) melhora na transmissão de conhecimentos práticos; (v) melhorias na didática e motivação transmitida aos alunos; (vi) formação de doutores; e (vii) incentivo à pesquisa.

ABSTRACT

Taking in consideration that professors evaluation is one of the points that constitute the process of Institutional Evaluation in Universities, and that the majority of institutions nowadays reveal increasing concern with the National Exam of Courses (ENC), searching for the quality improvement in provided services, this Master's Thesis has as main objectives to investigate: (i) students' and professors' profiles of Business Administration courses from two typical Colleges in Curitiba; (ii) students' perception in relation to these professionals; and (iii) dimensions students and professors consider the most important.

Aiming to reach these objectives, a survey was planned and applied to professors and students of the mentioned courses. The questionnaires used in the survey permitted to identify the profile of professors and students, the attributes they consider more important for learning, as well as, their preferences related to teaching and evaluations ways.

Based on the results of this investigation, some recommendations were elaborated, which can support the improvement of the Business Administration courses. These recommendations contemplate: (i) usage of new didactic techniques; (ii) encouragement to the participation of students in extra-curricular activities; (iii) usage of new evaluations ways; (iv) improvement in transmission of practical knowledge; (v) improvements in didactics and motivation transmitted to the students; (vi) incentive to graduation of doctors and; (vii) incentive to research.

1. COMENTÁRIOS INICIAIS

1.1 Introdução

De acordo com Schawartzmann (1996), a barreira da educação é, possivelmente, o maior obstáculo que separa o Brasil de hoje, com seus problemas ainda persistentes de desigualdades sociais, subemprego e marginalização social, de um país economicamente mais maduro, com maior igualdade de oportunidades e rendas, além de maior estabilidade e integração social.

A exemplo do que ocorre num crescente número de países, o Ministério da Educação e do Desporto do Brasil (MEC) incluiu entre seus objetivos prioritários para os próximos anos a melhoria de qualidade da educação. O desafio científico, tecnológico e econômico que a sociedade experimenta, a forte demanda social que reclama uma educação mais ampla e completa, a necessidade de utilizar adequadamente os recursos, escassos por natureza, e a pressão em favor de um desenvolvimento sustentável e eqüitativo convertem esse objetivo numa exigência incontestável à qual os poderes públicos devem dar resposta.

Em diversos foros internacionais, foi salientado que o principal desafio dos sistemas educacionais contemporâneos não é mais apenas proporcionar educação a todos os cidadãos, mas, também, assegurar que esta seja de qualidade (SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, MEC/1997).

"Há uma grande concordância sobre a Universidade que desejamos: é aquela capaz de oferecer um ensino diversificado, de alta qualidade, aberta a todas as classes sociais, adequado às necessidades do desenvolvimento econômico-social do país e capaz de contribuir para a formação da pessoa e do cidadão; queremos uma instituição na qual o ensino esteja associado à

pesquisa, onde a produção científica e cultural contribua para o desenvolvimento da tecnologia e para o diagnóstico dos problemas nacionais" (DURHAM, 1987).

As universidades que iniciaram seus programas de avaliação no início dos anos 90 estão hoje enfrentando os desafios de melhorar e resolver os problemas detectados. Entre eles, o da qualificação acadêmica e didática do docente. Em primeiro lugar, porque se ampliou o número de novos professores em face das substituições e das admissões por conta das aposentadorias. Depois, porque os processos avaliativos, via de regra, mostram a "falta de didática" do docente, apontada pelos alunos e por eles próprios (MASETTO *et al*., 1998).

Na escola, tanto os profissionais como os alunos, objeto de suas ações, são, ao mesmo tempo, meios e fins dos resultados que a escola deve alcançar: a formação de seres humanos. A qualidade do resultado assim obtido é a contribuição da escola para a formação de cada ser humano que nela chega, com seus direitos, deveres, peculiaridades e especificidades. A qualidade dos resultados de uma escola é medida, portanto, pelas características individuais, peculiares e específicas de cada um de seus alunos, quando a deixam (FALCÃO FILHO, 1998).

Sergiovanni *apud* Falcão Filho (1998), nos diz que, assim como os resultados, os fins e os meios principais são os seres humanos, "as escolas podem ser vistas como organismos vivos que possuem conjuntos de características, assim como os indivíduos possuem uma variedade de traços de personalidade".

Uma escola de qualidade precisa ser solidária, percebendo as necessidades dos alunos. Ninguém melhor que o professor, que se encontra com eles muitas vezes na semana, para detectar suas necessidades e angústias. O magistério não é um trabalho profissional, mecânico, onde um ensina e o outro aprende. A relação é típica da solidariedade humana, profunda por causa da continuidade geradora de amizades, por vezes duradouras. Cada vez que o pintor se aproxima do quadro a ser pintado, acrescenta alguma coisa. Cada vez que o professor chega às turmas, também participa de uma troca de conhecimentos entre seres humanos em construção (WERNECK, 1996).

"O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor" (NIAS *apud* NÓVOA, 1992).

O Censo 2000, do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do INEP, registrou a existência, em 30/04/2000, de 10.585 cursos de graduação presenciais no país, oferecidos por 1.180 Instituições de Ensino Superior (IES), nos quais estavam matriculados 2.694.245 alunos. A

crescente expansão do número de Instituições e de cursos ofertados permite perceber que o ensino superior brasileiro atravessa um período de mudanças.

Segundo Cardoso (2002), “estamos vivendo na chamada Era do Conhecimento, do Capital Intelectual, da Criatividade e Genialidade. Embalados ao som da Globalização, da Informação e da Internacionalização da Economia, antigos paradigmas foram quebrados e os profissionais colocados num período de transição delicado, que traz muitas incertezas e inseguranças”.

Cabe questionar quais as principais mudanças que caracterizam a “Era do Conhecimento”. Ainda segundo Cardoso (2002), o perfil profissional desejado pelas empresas mudou. Cada ano de estudo representa aumento salarial e os brasileiros possuem, em média, apenas sete anos de estudo (os coreanos, por exemplo, apresentam em média onze anos de estudo). Além disso, o valor da boa e contínua educação passa a ser competitivo; e, ainda, as pessoas devem trabalhar no que gostam, pois só assim terão prazer de estudar, mais e mais, sobre a sua área de formação.

A universidade encaminha o desenvolvimento, primeiro pela diferenciação das profissões, pelo processamento da divisão social de trabalho e pela criação de novas ocupações de alto nível. Segundo, pela contribuição ao crescimento da classe média, por apressar a ascensão social. Terceiro, pela contribuição à expansão do ensino médio que tende a se tornar universal, e pela compreensão do estágio antiprofissionalizante da universidade. Quarto, pelo efeito de fixação dos valores culturais (CARNEIRO, 1972).

Baseado nos comentários anteriores, e observando que o perfil profissional depende das instituições de ensino e, em última instância, do próprio professor, surgem questões: Qual é o perfil ideal do professor? Será que ele também percebe que é necessário adequar-se ao novo cenário?

1.2 Tema e objetivos

Diante do exposto, escolheu-se como tema do presente trabalho o Perfil de Docentes e Discentes dos Cursos Superiores de Administração de Curitiba.

Os objetivos principais deste trabalho consistem em:

(1) Conhecer o perfil dos discentes e docentes de Administração que atuam em duas típicas Universidades de Curitiba (idade, formação, classe social, experiência no ensino, experiência em pesquisa, experiência prática, carga de trabalho semanal, número de instituições em que trabalha, etc);

(2) Conhecer a percepção dos alunos em relação a esses profissionais (como avaliam os docentes em relação a: conhecimento, didática, experiência prática, motivação que transmitem aos alunos, etc);

(3) Identificar quais dessas dimensões (conhecimento, didática, experiência prática, motivação que transmitem aos alunos, etc) os próprios docentes e os alunos consideram mais importantes.

1.3 Justificativa do Tema e Objetivos

Dos 10.585 cursos de graduação presenciais no país, citados na Introdução deste trabalho, 451 são cursos de Administração de Empresas em suas mais variadas ênfases, representando 4,26% do total de cursos ofertados no ano de 2000.

Somente no Paraná, de acordo com o Conselho Regional de Administração, foram ofertados no ano de 2002 cerca de 168 cursos de Administração. Destes, 66 foram ofertados em Curitiba e outros 10 em sua região metropolitana. No total, são aproximadamente 72 Instituições de Ensino Superior a ofertar o curso de Administração em todo o estado.

Uma das justificativas para o número crescente de cursos de Administração talvez seja a diversidade de disciplinas e até mesmo de conteúdos dentro de cada uma delas, ofertadas no curso, haja vista que cada vez mais os profissionais estão preocupados com um aprendizado generalista e não mais especialista.

Pode ser citado como exemplo a disciplina de Administração Financeira e Orçamentária, onde o docente para ministrá-la deve ter conhecimentos de: Engenharia

Econômica, onde são abordadas análises de decisão de investimentos; Contabilidade Avançada, responsável pelas análises horizontais e verticais de demonstrações contábeis; Matemática Financeira, abordando a utilização de calculadoras e planilhas eletrônicas, pressupondo um conhecimento de softwares que trabalhem com planilhas de cálculo; entre outros.

Estes números em ascensão despertam, no mínimo, uma grande curiosidade sobre os profissionais que atuam como docentes nas mais variadas disciplinas ofertadas, bem como, sobre o perfil dos discentes destes cursos. A seguir apresenta-se a justificativa específica a cada um dos objetivos traçados na seção anterior.

(1a) Por que é importante conhecer o perfil dos discentes de cursos de Administração?

O ensino superior, segundo Schmitz (1984), é uma necessidade para o país, não no sentido de que todos devam obter acesso a ele, mas porque há certas profissões especializadas que só podem ser devidamente adquiridas no ensino de nível superior. Além do mais, sempre persiste a necessidade da educação continuada, especialmente no setor das ciências humanas e da cultura, que necessitam ser aprofundadas, mesmo que profissionalmente não sejam, ou não se julguem necessários. Se houvesse maior número e melhor qualidade de pensadores e críticos, certamente a sociedade estaria em melhores condições. A função crítica e criativa que é exercida por profissionais de nível superior é indispensável em qualquer sociedade e, só por isso, se justificaria a existência do ensino superior.

Ainda segundo Schmitz (1984), mais do que qualquer outro tipo de educação, o ensino superior tem uma determinante social muito acentuada. Não se trata de oferecer a todos os indivíduos algo que lhes seja necessário para a vida. Trata-se aqui das necessidades da sociedade, que precisa de gente especializada em nível superior, para que possa alcançar seus objetivos. Naturalmente, nenhuma necessidade da sociedade como tal pode ser separada ou contrária às necessidades ou objetivos dos indivíduos integrantes desta sociedade. Educa-se em nível de ensino superior, muitas vezes preparando especialistas, para os quais não há mercado de trabalho e que não sabem o que fazer com os conhecimentos adquiridos na universidade. Ou ainda, ensina-se aos alunos coisas de que jamais necessitarão e que não poderão utilizar, enquanto outros conhecimentos que deveriam adquirir são simplesmente descartados.

Portanto, conhecer o perfil dos discentes em questão poderá auxiliar as IES a adaptarem suas matrizes curriculares, de modo a atender as efetivas necessidades de alunos e sociedade.

De acordo com Masetto *et al*. (1998), o ensino superior certamente irá rever seus currículos de formação profissional à luz das novas exigências que estão postas para o exercício competente das profissões em nossa sociedade. A revisão dos novos perfis das várias carreiras, por certo, indicará as alterações curriculares que possam atender melhor às exigências atuais.

"Dificilmente a paixão voltará na universidade antes de uma reorganização da sociedade e de uma mudança de seus propósitos. Mas a universidade pode ser orientada para encontrar os caminhos desta reorganização e destes propósitos" (BUARQUE, 1994).

(1b) Por que é importante conhecer o perfil dos docentes de cursos de Administração?

O conhecimento destes profissionais do ensino poderá auxiliar as próprias universidades a melhor identificá-los, visando a qualificação do quadro, seja através de capacitação ou novas contratações. Um quadro mais qualificado irá aumentar a satisfação dos alunos, revertendo em benefício da própria instituição.

Segundo Andaló (1995), faz-se necessário conhecer os educadores, não apenas em seu papel, mas como sujeitos, isto é, como pessoas que organizam sua vida e seu trabalho dentro das condições materiais que cada escola oferece, e que se apropriam, seletivamente, de saberes e práticas, contribuindo para a especificidade de cada uma das instituições.

A importância e significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele. Compreendendo a escola como uma instituição social, reconhece-se que o seu valor será atribuído pela sociedade que a produz. Reconhece-se, também, que a importância do papel do professor varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época. Estudar, pois, o professor como ser contextualizado é da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho (CUNHA, 1989).

(2) Por que é importante conhecer a percepção dos alunos em relação a esses profissionais, considerando as dimensões conhecimento, didática, experiência prática e motivação que transmitem aos alunos?

De acordo com Buarque (1994), nos últimos anos a universidade aniquilou a paixão pela atividade intelectual. Para os alunos, a volta da paixão só se fará com a melhoria da qualidade das aulas e das orientações, com a incorporação de novos temas de estudos e novos métodos de aprendizagem, além do aumento de cobranças, avaliações e riscos.

Considerando-se que o professor tem o seu estilo próprio de ensinar, no processo ensino-aprendizagem também deve ser considerado que diferentes alunos possuem estilos diferentes de aprendizagem, o que, na medida do possível, deve ser respeitado (MOREIRA, 1983).

Conhecer a percepção dos alunos em relação aos docentes possibilitará a melhoria da qualidade das aulas. Para o docente, o *feedback* oportunizará correções e implementações. Do ponto de vista das IES, a avaliação do desempenho dos professores, realizada pelos alunos, possibilitará a melhoria do ensino e a decisão sobre promoções, efetivações ou contratações .

De acordo com Pinent & Silveira (1998), conhecer as características mais importantes do desempenho do professor, as quais levam o aluno a julgá-lo como bem ou mal-sucedido, e que se relacionam com a opinião do aluno ao recomendá-lo ou não aos colegas, pode ser útil na busca da excelência acadêmica docente. Trata-se de um tema de crescente interesse das instituições de ensino, em especial das universidades. O conhecimento da avaliação do professor pelo aluno também passou a ser do interesse do próprio professor, vencidas as barreiras iniciais que viam essa prática como algo de ameaçador. O professor poderá redirecionar sua atuação em sala de aula a partir da avaliação sofrida, buscando, assim, sua melhoria profissional e pessoal e, em conseqüência, a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

(3) Por que é importante identificar quais dessas dimensões (conhecimento, didática, experiência prática, motivação que transmitem aos alunos) os próprios docentes e os alunos consideram mais importantes?

O relacionamento entre professores e alunos será melhor se intermediado por objetivos comuns.

De acordo com Masetto *et al*. (1998), até pouco tempo o aluno não aparecia como centro do processo educativo. As grandes preocupações eram que os professores fossem competentes, atualizados em seus conhecimentos e suas experiências, especializados, pesquisadores, produtores de conhecimentos, produtores de ciências e, nas aulas, transmissores desses conhecimentos e avaliadores do aprendizado pelos alunos. Não se tinha consciência de

que, na prática, a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que o trabalho dos docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores.

Segundo Cunha (1989), não há dúvida de que existe entre o aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos. A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ele. Há um certo consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e o mesmo acontece em relação ao professor. Isto significa dizer que parte da relação professor-aluno já é predeterminada socialmente. O modelo de sociedade define o modelo de escola e nele está contida a ideologia dominante.

Identificar as dimensões que alunos e professores julgam mais importantes, pode favorecer o desempenho do processo ensino-aprendizagem.

1.4 Método de Trabalho

Inicialmente, foi realizado um levantamento descritivo junto a docentes e discentes de duas Instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba, estado do Paraná, as quais ofertam o curso de Administração em suas diferentes ênfases.

As Instituições de Ensino Superior pesquisadas foram: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE, duas das instituições privadas de Curitiba com o maior número de alunos matriculados no curso de Administração.

Foram elaborados questionários específicos para docentes e para discentes, contemplando questões que possibilitassem atingir os objetivos almejados por este trabalho. Buscou-se o modelo dos questionários junto a outros trabalhos já publicados e através de consultas realizadas junto a professores do curso de Administração.

O questionário para docentes foi aplicado através da Internet. A aplicação do questionário para os discentes foi feita de forma manual. Foram selecionadas algumas classes das

duas IES, tomando cuidado para que a amostra fosse representativa da população em termos de tamanho e diversidade de turnos e períodos.

A tabulação dos dados foi feita utilizando a planilha de dados Excel.

A análise dos dados contemplou cálculos estatísticos (médias, desvios-padrão, contagens e totais) e elaboração de histogramas e gráficos de barra.

Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa realizada pode ser classificada como *pesquisa aplicada.* Do ponto de vista da forma de abordagem a pesquisa é *quantitativa*, uma vez que o instrumento de pesquisa busca traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Em relação aos aspectos dos objetivos, a pesquisa é *descritiva*, pois envolve o uso de técnica padronizada de coleta de dados: questionário, assumindo a forma de levantamento.

Conforme pode ser visto na Tabela 1, foram entrevistados professores e alunos, obtendo-se para a amostra um percentual significativo da população: 26,78% dos docentes e 31,21% dos discentes das duas IES.

O curso de Administração é ofertado pelas Instituições em dois turnos: manhã e noite. A PUCPR oferta somente o curso de Administração pura, enquanto a UNIANDRADE oferta quatro modalidades: Administração pura, Administração com ênfase em Análise de Sistemas, Administração com ênfase em Comércio Exterior e Administração com ênfase em Marketing. A amostra contemplou alunos e professores de ambos os turnos e todas as modalidades. Dentro dos diferentes turnos e modalidades, a escolha dos respondentes foi aleatória.

Tabela 1: Número de professores e alunos das duas IES pesquisadas.

Instituição de Ensino Superior	**Número de alunos matriculados**	**Número de alunos entrevistados**	**Número de docentes**	**Número de docentes entrevistados**
PUCPR	1487	469	109	31
UNIANDRADE	2027	628	115	29
TOTAL	3514	1097	224	60
Percentual entrevistado		31,21%		26,78%

Fontes: PUCPR e UNIANDRADE.

1.5 Limitações do Trabalho

O estudo de caso envolve apenas duas IES, portanto, as generalizações devem ser feitas com reservas. Na medida em que o estudo envolve alunos de duas instituições distintas (universidades privadas), é possível que muitas observações e conclusões sejam válidas para a região onde estão inseridas essas instituições (região metropolitana de Curitiba). Generalizações para outras regiões do Brasil, provavelmente não sejam válidas, devido às grandes diferenças regionais observadas no país.

1.6 Estrutura do Trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo é feita uma introdução ao tema, justificando a sua importância no contexto atual. Este capítulo também apresenta os objetivos, o método de trabalho, a estrutura e as limitações do estudo.

O segundo capítulo aborda a Revisão Bibliográfica sobre o assunto, subdividida em dois tópicos: (i) Ensino superior brasileiro e; (ii) Avaliação, onde se discutem, entre outros, as características importantes que o quadro docente deve possuir, a partir de relatos e estudos disponíveis na literatura.

O terceiro capítulo descreve a pesquisa realizada com os docentes e discentes das duas IES de Curitiba.

O quarto capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa, considerando tanto as próprias informações coletadas, como a literatura pesquisada, que aborda características que o quadro docente deve reunir.

O último capítulo apresenta um sumário das principais conclusões obtidas ao longo do trabalho. Neste capítulo também são propostas sugestões para trabalhos futuros, que possam dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Ensino Superior Brasileiro

2.1.1 Um breve relato acerca do seu funcionamento

De acordo com Masetto *et al*. (1998), os cursos do ensino superior no Brasil, caracterizam-se pela formação de profissionais das mais diferentes áreas de conhecimento e dos mais diversos serviços de que a sociedade necessita.

Entretanto, formou-se, nos últimos anos, consenso de que o ensino tem-se degradado, perdendo em qualidade. Em conseqüência, surge dentro da universidade desinteresse e falta de motivação que provocam um sentimento de desânimo e frustração. A sociedade e o meio acadêmico procuram explicações individuais para a perda de qualidade: a inadequada formação dos alunos do primeiro e segundo grau; a falta de equipamentos; salas e cadeiras desconfortáveis; o nível de formação dos professores etc (BUARQUE, 1994).

Neste contexto, falar de problemas ou deficiências atuais da universidade brasileira, significa remontar ao passado, à criação e desenvolvimento da mesma, pois é inerente à sua existência o processo de manipulação, corporativismo, desgastes e dificuldades, cujas conseqüências se fazem sentir até os dias atuais. Logo, considera-se ser urgente repensar os grandes problemas de maneira profunda e crítica. A universidade é hoje fruto de grandes controvérsias, especialmente nos países em desenvolvimento (DIAS, 1989).

Santos *apud* Dias (1989), reconhece a persistência, no Brasil, de uma instituição universitária dependente, reivindicando a passagem para uma universidade realmente crítica. Para tanto, propõe para discussão a ocorrência de dois modelos de Universidade, relacionados entre si, e perceptíveis por meio dessa inter-relação: Modelo Tradicional e Modelo Crítico.

O modelo tradicional pressupõe que existe uma grande separação entre universidade e sociedade. A universidade é vista como um lugar privilegiado do saber e dos "estudos superiores"; a universidade tende a inércia e à dependência, não discutindo e permanecendo neutra em relação aos problemas sociais; a universidade sanciona, com a prática, o modo de relação social vigente; a prática científica é fracionada em "generalizações" que nada têm em comum; a participação estudantil é restringida.

No modelo crítico a universidade tem consciência de si como parte da sociedade e reflete em sua organização as contradições desta sociedade; a universidade tende a ser independente e dinâmica, discute e se coloca diante dos problemas sociais concretos; a universidade produz uma crítica social e, ao mesmo tempo, uma autocrítica; a prática científica é integrada (integração curricular e interdisciplinar) e a participação estudantil é estimulada.

No entender de Cassimiro *apud* Puppi (1997), a falha original das universidades brasileiras está no próprio fato do seu transplante, ou seja, quando deveria ter sido pensada por mentes brasileiras e colocada a serviço da Nação, salientando que a vida ficou sendo uma coisa e a universidade outra, reforçando que foi dentro deste contexto de contradições inerentes à sociedade brasileira que surge a universidade. Segundo o autor, é preciso ter em mente que o ensino superior não é algo separado do total da educação humana.

Buarque (1994) salienta que a universidade deve entender que há dois tipos de futuro: o que é a continuação linear do passado, com novas respostas para as mesmas perguntas, dentro do momento paradigmático, e o que surge da ruptura com o passado, com a reformulação da organização social, com novas propostas ideológicas, com perguntas diferenciadas.

Para Tubino (1997), as funções básicas da universidade são: ensino, pesquisa, extensão e cultura. Entretanto, em virtude das grandes mutações ocorridas como conseqüência da revolução tecnológica e das características da sociedade pós-moderna, essas funções passaram a receber novas interpretações. A primeira grande diferença questiona a indissociabilidade dessas funções; a outra diferença substancial está na própria relação universidade-sociedade. Anteriormente, a universidade se inseria delimitada nos seus próprios muros. Atualmente, a universidade, para o seu efetivo exercício, precisa romper a ação intramuros, ultrapassando seu próprio território universitário, e chegar às necessidades culturais e sociais das comunidades próximas e distantes.

Neste sentido, Almeida (2001) discute o caráter empresarial ou não da universidade, caracterizando as atuais universidades em: empresas universitárias, ou seja, instituições criadas com o objetivo de obter lucro para seus proprietários ou acionistas; universidades estatais, que são mantidas pelo Estado em qualquer de suas esferas, não tendo finalidade lucrativa e ocupando-se do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão e que, buscam a melhoria das condições gerais da população que atendem e; universidades comunitárias que são aquelas oriundas das iniciativas de grupos organizados ou comunidades da sociedade civil de uma dada região que, pelo estabelecimento de parcerias, criam instituições para desenvolver atividades universitárias e atender a suas demandas específicas.

Para Dias Sobrinho (2000), a educação superior está, pois, afetada pela função profissionalista, cuja demanda maior se instaura como necessidade de novos e mais saberes relacionados a novas técnicas. O valor central do conhecimento não é mais a verdade e sim a utilidade. O referido autor questiona fatos como "Para que serve? Pode ser vendido? É eficaz?". A universidade, tributária e promotora das mudanças e objeto de demandas múltiplas, ambíguas e desorganizadas é chamada a prover o amplo mercado das competências profissionais e operacionais com eficiência de empresa. Como tal é cobrada, não importando se as exigências que lhe são impostas correspondem aos valores da sociedade em seu alcance mais amplo, se comportam um mínimo de coerência e se as condições existem ou não adequadamente.

Meneghel *et al*. (2002) concordam com Dias Sobrinho (2000) quando apontam o crescimento de novas formas e mecanismos de interação entre universidade e empresa. Para muitos autores, tais transformações estariam conduzindo a mudanças no modo de produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, acentua-se o desafio de assegurar a excelência acadêmica e melhorar as condições de desenvolvimento das atividades exercidas pelas IES.

A universidade, na modernidade, transcende a função da transmissão e da produção do conhecimento para atuar sobre a competência da preparação profissional especializada (CAUMO, 1997).

De acordo com a atual legislação em vigor (Decreto nº 3.860, de 09/07/2001 e Lei 9394 de 20/12/1996), e ainda, de acordo com as informações do Ministério da Educação (www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm), as Instituições de Educação Superior estão organizadas da seguinte forma:

- Universidades: são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros de profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, de pesquisa e extensão;

- Universidades Especializadas: são instituições de educação superior, públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber como, por exemplo, Ciências da Saúde ou Ciências Sociais, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino e pesquisa e extensão, em áreas básicas e aplicadas;

- Centros Universitários: são instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente, bem como condições de trabalho à comunidade escolar;

- Centros Universitários Especializados: são instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente, bem como condições de trabalho à comunidade escolar;

- Faculdades Integradas e Faculdades: são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e extensão) e modalidades de ensino;

- Institutos Superiores ou Escolas Superiores: são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e extensão);

- Centros de Educação Tecnológica: são instituições especializadas, de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada.

E de acordo com a categoria administrativa, as instituições de ensino superior estão organizadas da seguinte forma:

- Públicas: são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, no âmbito de suas esferas;

- Privadas: são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem organizar-se como:

a) Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito – são mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;

b) Instituições privadas sem fins lucrativos, que podem ser:

Comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

Confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

Filantrópicas: são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em atuação complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

As Instituições da Educação Superior precisam seguir determinadas regras para abrir novos cursos e diplomar seus concluintes. Todos os cursos são criados por meio de um ato legal, que pode ser chamado de "criação" ou "autorização", dependendo da organização acadêmica da instituição.

O "ato de criação" é restrito às universidades e centros universitários. Geralmente é restrita a aprovação de um colegiado superior da instituição, como o Conselho Universitário, Conselho de Ensino ou similar. Neste caso, não é necessária a aprovação de nenhuma instância superior.

O "ato de autorização" é necessário às instituições não-universitárias: faculdades integradas, faculdades, escolas ou institutos superiores. Neste caso elas devem submeter as suas propostas de criação dos cursos de graduação a instâncias superiores: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, quando forem instituições públicas federais ou privadas. Já as instituições públicas estaduais e municipais deverão submeter seus pedidos de abertura de cursos aos respectivos Conselhos Estaduais de Educação (www.educacaosuperior.inep.gov.br/situacao_legal.stm).

Em relação ao ensino médio ou equivalente, o sistema educacional brasileiro oferece as seguintes opções para a continuidade dos estudos em nível superior: cursos seqüenciais, com dois anos de duração, e cursos de graduação, a maioria com quatro anos de duração, havendo cursos de formação tecnológica, com dois ou três anos de duração, e cursos com cinco anos, como os de engenharia e de medicina (www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_curso.stm).

Após concluída a graduação, há uma série de opções para estudos em nível de pós-graduação, como os cursos *lato sensu* (cursos de especialização e MBA – *Master of Business Administrator* ou equivalentes) e *stricto sensu* compreendendo o Mestrado (Acadêmico e Profissional) e o Doutorado.

De acordo com o Ministério de Educação, os cursos seqüenciais e cursos de graduação de formação tecnológica podem ser uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. É possível, posteriormente, fazer uma graduação plena, com aproveitamento dos créditos correspondentes às disciplinas já concluídas. Dependendo do curso escolhido, pode-se obter mais de um diploma, como, por exemplo, um diploma de bacharel e um de licenciado. Alguns cursos, como o de Administração, podem oferecer habilitações distintas em diferentes instituições de ensino.

2.1.2 Principais indicadores de expansão do Ensino Superior Brasileiro

Segundo Souza (1994), apesar dos números expansionistas da educação superior no Brasil, esta ainda tem apresentado taxas muito aquém do que seria desejável para que o país mantenha um nível de recursos humanos qualificados, compatível com sua dimensão demográfica, territorial e econômica. Quaisquer que sejam as comparações que se façam, com países de nível de desenvolvimento semelhantes ou mais avançados, os indicadores relativos ao ensino superior brasileiro, são, quase sempre, inferiores. Não resta dúvida de que o sistema precisa crescer; entretanto, não parece estar claro qual o estilo de crescimento a ser implementado.

O que caracteriza a expansão do sistema de ensino superior brasileiro, a partir de 1975, é a forte retração do subsistema público. Em compensação, a rede privada continuou se expandindo, ainda que a taxas menores, devido às várias iniciativas governamentais, visando controlar de forma mais rígida a proliferação de escolas superiores isoladas. A evidência dos

números demonstra claramente que não há perspectiva para o ensino superior brasileiro sem a presença significativa da iniciativa privada, visto que nenhuma política educacional do governo federal poderá prescindir dessa participação a curto e médio prazo (SOUZA, 1994).

Franco (1994) reforça a posição de Souza (1994) quando afirma que vem ocorrendo retração no sistema de ensino superior público, em relação à população brasileira. No seu entender, o crescimento tem acontecido, simplesmente, em novos Estados da Federação ou por força da expansão do ensino noturno ou dos *campi* avançados. Enquanto isso, o sistema de ensino superior privado mantém um ritmo de crescimento compensatório, na modalidade da escola isolada ou por força dos planos de expansão das universidades.

No entanto, o sistema como um todo, quando comparado com o incremento da população, demonstra um crescimento zero do ensino pós-médio no Brasil, não passando da faixa dos 10,9 alunos para cada grupo de 1.000 habitantes, um número muito aquém dos demais países da América Latina. O alimentador da demanda por ensino superior, que é naturalmente o ensino médio, em alguns estados (São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) apresenta uma desconfortante situação: o número de oferta de vagas de ensino de terceiro grau é maior do que o número de egressos do ensino médio (FRANCO, 1994).

De acordo com Sampaio (2000), o problema levantado por Franco (1994), relativo ao reduzido número de egressos do ensino médio, ainda persiste. Para a autora, o setor privado de ensino superior, sobretudo seu segmento não-confessional, que é voltado ao atendimento de massa, é financiado, fundamentalmente, com recursos privados. Uma vez que o setor privado cobra pelo ensino oferecido, ele também fica sujeito à variação das poupanças familiares que, por sua vez, oscilam em função de movimentos mais gerais da economia, sobretudo da inflação e do desemprego. Apesar das intempéries, o sistema de ensino superior chegou nos anos 90 com a capacidade de atender praticamente todos os egressos do segundo grau do País. Em outras palavras, o problema não reside na falta de vagas no sistema de ensino superior, mas no número reduzido de candidatos para essas vagas.

Ainda de acordo com Sampaio (2000), o fenômeno expansionista do ensino superior brasileiro ocorre, com maior freqüência e maior intensidade, nas regiões Sudeste e Sul, onde os mercados tendem a ser mais competitivos em razão do equilíbrio entre o número de vagas oferecidas pelo conjunto do sistema e a demanda de ensino superior. Nesses contextos, a ampliação do número de cursos oferecidos pelos estabelecimentos particulares tende a ser

realizada por meio da fragmentação de cursos nas áreas de ciências sociais aplicadas e da saúde. Os cursos de Comunicação Social e de Administração são típicos nesse processo. Ambos fragmentam-se em grande número de carreiras de nível superior.

O fenômeno expansionista do ensino superior brasileiro pode ser observado nas Tabelas 2, 3, e 4.

Tabela 2: Número de concluintes em cursos de Graduação Presenciais no Brasil no período de 1999 a 2000

Estabelecimentos	**Categoria**	**Número de concluintes**		**Evolução (%)**
		1999	**2000**	
Universidade	Público	98.725	100.571	1,87
	Privado	118.118	132.992	12,59
Centro Universitário	Público	568	1.528	169,01
	Privado	25.408	33.769	32,91
Faculdades Integradas	Público	491	777	58,25
	Privado	20.184	23.291	15,39
Faculdades, Escolas e Institutos	Público	10.310	10.797	4,72
	Privado	48.573	45.571	(6,18)
Centros de Educação Tecnológica	Público	2.357	2.968	25,92
	Privado	0	41	-
TOTAL DE CONCLUINTES		324.734	352.305	8,49

Fonte: MEC/INEP, Estatísticas, 1999/2000.

A Tabela 2 revela que houve um aumento de 27.571 concluintes em cursos de graduação presenciais no país em 2000, em relação a 1999, sendo que 23.381 destes concluintes provêem do setor privado. Cabe salientar que o maior crescimento de egressos ocorreu nas universidades e centros universitários privados.

Segundo Souza (1994), o período de expansão acelerada no Ensino Superior Brasileiro teve início em meados dos anos sessenta, acentuou-se logo após a Reforma Universitária – quando incentivos governamentais foram concedidos para estimular a criação ou expansão de cursos nas áreas consideradas prioritárias (Saúde, Engenharia, Ciências Agrárias e Formação de Professores) e encerrou em meados dos anos setenta.

No intervalo entre 1968 e 1978, o número de estabelecimentos de ensino superior, assim como a matrícula total na rede mais do que quadruplicaram, acompanhando a evolução do número de vagas oferecidas nos vestibulares. O número de instituições universitárias aumentou apenas 40%, mas o efetivo de alunos mais do que triplicou. O segmento das instituições públicas, que detinha 54% da matrícula total em 1968, recebeu apenas 37% no final do período (SOUZA, 1994).

Percebe-se, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (Censo 2001), a retomada do crescimento da Educação Superior Brasileira nestes últimos anos, caminhando quiçá para um novo processo de expansão acelerada.

Segundo o INEP, a Educação Superior Brasileira superou três milhões de matrículas em 2001, representando 43% superior ao índice registrado em 1998. Com essa expansão, o Ministério ultrapassou, antes do prazo, a meta estabelecida no Programa Avança Brasil que visava chegar a 2,7 milhões de alunos em 2002. A Tabela 3 mostra a evolução destes números nos anos de 2000 e 2001.

Tabela 3: Número de matrículas em cursos de Graduação Presenciais no Brasil no período de 2000 a 2001

Estabelecimentos	**Categoria**	**Número de matrículas**		**Evolução (%)**
		2000	**2001**	
Universidade	Público	780.166	816.913	4,71
	Privado	1.026.823	1.139.629	10,99
Centro Universitário	Público	4.618	5.750	24,51
	Privado	240.061	332.525	38,52
Faculdades Integradas	Público	5.003	5.147	2,88
	Privado	139.438	161.013	15,47
Faculdades, Escolas e Institutos	Público	73.917	80.576	9,01
	Privado	400.897	457.729	14,18
Centros de Educação Tecnológica	Público	23.322	30.839	32,23
	Privado	0	633	-
TOTAL DE MATRÍCULAS		2.694.245	3.030.754	12,49

Fonte: MEC/INEP, Estatísticas, 2000/2001.

Conforme a Tabela 3, a matrícula na Educação Superior cresceu 12,49% de 2000 para 2001. O sistema privado, com 2.091.529 alunos, cresceu 16% em 2001, representando aproximadamente 69% de todas as matrículas efetuadas naquele ano.

O Censo 2001, em relação ao número de matrículas na Educação Superior, mostra crescimento maior nas capitais, assim como constituem a maioria, os alunos que estudam no período noturno, tendo o público feminino representação de 56% do total de alunos.

De acordo com a Tabela 4, em 2001, o maior número de ingressos também ocorreu na rede privada, apresentando um total de 793.000 alunos. Segundo o Ministério da Educação, o aumento de ingressantes no ensino superior é conseqüência da expansão do ensino médio, onde em 2000, mais de 1,8 milhão de estudantes terminaram o ensino médio. Também pressionam por mais oferta de vagas as pessoas que já concluíram o ensino médio em anos anteriores e buscam espaço na graduação.

Os dados do Censo da Educação Superior mostram ainda que o maior índice de número de ingressantes na graduação foi entre os estudantes com 50 anos de idade ou mais, sendo que no ano de 2001 ingressaram 23% a mais de alunos nessa faixa etária do que no ano anterior. O ingresso de pessoas com mais de 50 anos na Educação Superior evidencia a importância que a sociedade tem demonstrado em relação à formação continuada.

Tabela 4: Número de ingressos em cursos de Graduação Presenciais no Brasil no período de 2000 a 2001

Estabelecimentos	**Categoria**	**Número de ingressos**		**Evolução (%)**
		2000	**2001**	
Universidade	Público	198.942	203.577	2,33
	Privado	336.660	372.073	10,52
Centro Universitário	Público	1.421	1.582	11,33
	Privado	109.089	143.138	31,21
Faculdades Integradas	Público	1.864	1.970	5,69
	Privado	48.793	55.681	14,12
Faculdades, Escolas e Institutos	Público	22.791	24.225	6,29
	Privado	169.932	219.631	29,25
Centros de Educação Tecnológica	Público	8.065	13.267	64,50
	Privado	0	1.546	-
TOTAL DE INGRESSOS		897.557	1.036.690	15,50

Fonte: MEC/INEP, Estatísticas, 2000/2001.

2.1.3 Indicadores relativos ao curso de Administração

De acordo com Schwartzman *apud* Sampaio (2000), uma das principais características dos cursos oferecidos pelo setor privado de ensino superior é sua concentração em algumas poucas carreiras, em geral na área de ciências sociais aplicadas. Para o autor, trata-se de uma área do conhecimento que não requer investimentos para ser criada e mantida e cujos cursos, em média, têm alta demanda no mercado.

Segundo Sampaio (2000), o curso de Administração (pertencente à área de ciências sociais aplicadas) em suas diferentes ênfases, é tanto um curso fundante como curso de ampliação de estabelecimentos de ensino superior, justificando em parte o porque de sua grande expansão.

Com a finalidade de apresentar os indicadores relativos ao curso de Administração, e por este apresentar-se em várias ênfases, tomou-se por base para esta pesquisa a área Gerenciamento e Administração, contemplando as seguintes categorias: Administração; Administração de agronegócios; Administração de cooperativas; Administração de empresas; Administração de recursos humanos; Administração de sistemas de informações; Administração

dos serviços de saúde; Administração em análise de sistemas/informática; Administração em comércio exterior; Administração em marketing; Administração em turismo; Administração financeira; Administração hospitalar; Administração hoteleira; Administração industrial; Administração pública; Administração rural; Empreendedorismo; Formação de executivos; Gestão ambiental; Gestão da informação; Gestão da produção; Gestão de empresas; Gestão de negócios; Gestão de negócios internacionais; Gestão de pessoal/recursos humanos; Gestão de qualidade; Gestão do lazer; Gestão financeira e Gestão logística.

Tabela 5: Número de concluintes em cursos de Gerenciamento e Administração Presenciais no Brasil no período de 1999 a 2000

Estabelecimentos	**Categoria**	**Número de concluintes**		**Evolução (%)**
		1999	**2000**	
Universidade	Público	4.442	4.544	2,30
	Privado	13.222	15.041	13,76
Centro Universitário	Público	315	622	97,46
	Privado	5.628	6.282	11,62
Faculdades Integradas	Público	0	42	-
	Privado	2.914	3.615	24,06
Faculdades, Escolas e Institutos	Público	1.205	1.495	24,07
	Privado	7.854	7.451	(5,13)
Centros de Educação Tecnológica	Público	78	55	(29,48)
	Privado	0	0	0
TOTAL DE CONCLUINTES		35.658	39.147	9,78

Fonte: MEC/INEP, Estatísticas, 1999/2000.

De acordo com a Tabela 5, verifica-se um aumento de 9,78% no número de concluintes em cursos de Gerenciamento e Administração no período de 1999 a 2000. A exemplo do que ocorreu com o ensino superior nacional, englobando todos os cursos, o aumento de 3.489 novos concluintes no ano de 2000, em relação a 1999, ocorreu em grande parte pelo aumento do número de egressos de instituições privadas, visto que cerca de 3.000 novos egressos são oriundos de instituições privadas em 2000.

Tabela 6: Número de matrículas em cursos de Gerenciamento e Administração Presenciais no Brasil no período de 2000 a 2001

Estabelecimentos	**Categoria**	**Número de matrículas**		**Evolução (%)**
		2000	**2001**	
Universidade	Público	38.268	37.895	(0,97)
	Privado	122.395	135.791	10,94
Centro Universitário	Público	1.978	2.058	4,04
	Privado	47.040	58.866	25,14
Faculdades Integradas	Público	238	296	24,37
	Privado	25.077	29.400	17,24
Faculdades, Escolas e Institutos	Público	10.288	11.311	9,94
	Privado	92.879	126.693	36,41
Centros de Educação Tecnológica	Público	626	1.372	119,17
	Privado	0	440	-
TOTAL DE MATRÍCULAS		338.789	404.122	19,64

Fonte: MEC/INEP, Estatísticas, 2000/2001.

De acordo com a Tabela 6, percebe-se o crescimento de 19,64% no número de matrículas efetuadas em 2001 em relação ao ano de 2000, dos cursos de Gerenciamento e Administração. Comparando-se as Tabelas 3 e 6, percebe-se que, das 3.030.754 matrículas efetuadas no ensino superior brasileiro em 2001, 13,33% foram efetuadas em cursos de Gerenciamento e Administração, representando 404.122 novas matrículas.

Tabela 7: Número de ingressos em cursos de Gerenciamento e Administração Presenciais no Brasil no período de 2000 a 2001

Estabelecimentos	**Número de ingressos**		**Evolução (%)**
	2000	**2001**	
Universidades	47.922	54.344	13,40
Centros Universitários	20.517	24.326	18,57
Faculdades Integradas	9.411	11.286	19,92
Faculdades, Escolas e Institutos	51.409	75.976	47,79
Centros de Educação Tecnológica	210	1.200	471,43
TOTAL DE INGRESSOS	129.469	167.132	29,09

Fonte: MEC/INEP, Estatísticas, 2000/2001.

Tomando-se por base os números apresentados na Tabela 7, verifica-se que houve um incremento expressivo de 29,09% no número de ingressos nos cursos de Gerenciamento e Administração em 2001, em relação a 2000, reforçando, substancialmente, o nível expansionista destes cursos na atualidade.

Percebe-se ainda que o maior crescimento no número de ingressos nestes cursos se deu na categoria "Faculdades, Escolas e Institutos" que apresenta um total de 24.567 novos alunos em 2001.

2.2 Avaliação

2.2.1 Caracterização

Nos últimos anos, de acordo com Nevo [199-], o centro de interesse dos sistemas educativos tem passado dos alunos, professores e diretores aos administradores dos distritos, aos burocratas federais ou aos funcionários dos Ministérios. Este processo tem relação com as pressões sócio-políticas, com a disponibilidade de recursos e as lutas pelo poder dentro dos centros docentes e de todo o sistema educativo. E a avaliação tem muito que ver com tudo isto,

especialmente nos Estados Unidos, que é o "berço" da avaliação moderna e o país com a maior indústria de testes e provas de rendimento do mundo.

Os avaliadores educativos têm mostrado mais interesse em trabalhar com os administradores e em atender as necessidades de informação "das pessoas que tomam decisões", do que em ajudar aos professores a melhorar os métodos de avaliação que estão utilizando durante séculos, ou em proporcionar aos alunos o tipo de informação de que estes necessitam como "clientes" da avaliação [NEVO, 199-].

Para Nevo [199-], é preciso esclarecer que quando se fala em avaliação, de acordo com a concepção americana, inclui-se: avaliação dos alunos; avaliação das condições de ensino; avaliação de projetos e programas; avaliação de professores; avaliação global dos centros educativos; dentre outros.

Desta forma, segundo estudos realizados por Nevo [199-], a bibliografia sobre avaliação proporciona múltiplas perspectivas, ou seja: "avaliação centrada em objetivos" (TYLER, 1950); "avaliação de mérito" (SCRIVEN, 1967); "avaliação orientada a tomada de decisões" (CRONBACH, 1963; ALKIN, 1969; STUFFLEBEAM *et al*., 1971; COOLEY & BICKEL, 1986); "avaliação como sinônimo de medida" (THORNDIKE & HAGEN, 1961); "avaliação como um tipo de investigação" (SUCHMAN, 1967; COOLEY & BICKEL, 1986); "avaliação voltada à melhoria" (CRONBACK, 1963, 1982; STUFFLEBEAM *ET AL*., 1971; CRONBACK *ET AL*., 1980); "avaliação para detectar responsabilidades" (SCRIVEN, 1967) ou "avaliação para exercer a autoridade" (DORNBUSCH & SCOTT, 1975).

Nevo [199-] afirma que, alunos e professores têm sido sempre os tradicionais objetos da avaliação em educação. Quase todos os instrumentos de medida e avaliação educativa que se encontram na bibliografia até meados dos anos 60, se referem à avaliação de aprendizagem dos alunos. Entretanto, diversas inovações no sistema educativo dos Estados Unidos levaram a uma mudança significativa de enfoque a respeito do objeto da avaliação educativa, que passou dos alunos aos projetos, programas e condições de ensino. Dos estudos mais recentes se têm duas conclusões: a primeira é que quase tudo pode ser objeto de avaliação e que esta não deve limitar-se a alunos e professores; a outra é que a identificação precisa do objeto da avaliação é uma parte importante do desenvolvimento de qualquer sistema avaliativo.

Ao avaliar um objeto educativo, os resultados ou a repercussão não deveriam ser o único a considerar. Para compreender bem o objeto da avaliação educativa – seja aluno,

professor, projeto ou centro – deve-se também examinar as necessidades, os objetivos, as estratégias, os processos de implementação e o meio sócio-político do objeto. A função básica da avaliação é ajudar a alcançar uma maior compreensão da natureza do objeto de avaliação e de sua qualidade [NEVO, 199-].

De acordo com Gonçalves Filho (2001), as pesquisas em avaliação, seja institucional, de aprendizagem, de programas ou de sistemas vem ocorrendo de forma pontuada no Brasil nos últimos vinte anos. Apesar de intensificar-se nos anos 90, em geral caracterizou-se por ser ainda fragmentária, embora se deva reconhecer que alguns esforços já estão sendo feitos em direção ao enfrentamento desta situação. A experiência brasileira em avaliação, embora iniciante, também foi influenciada pela literatura norte-americana.

Os pesquisadores norte-americanos inspiraram alguns usos e pesquisas em avaliação em quase todos os países do mundo ocidental e registram mais de meio século de teorias e práticas em avaliação. Nos EUA, a origem das avaliações em grande escala, no âmbito do Estado, ocorreu no Pós II Guerra Mundial. As avaliações foram concomitantes ao processo de construção do Estado de Bem Estar. No Brasil, a avaliação no âmbito do Estado tornou-se obrigatória somente para o sistema educacional e foi institucionalizada nos anos 90. Mas, ainda que de forma pontual, historicamente registra-se no Brasil algumas experiências de avaliações a partir do final dos anos 70 (GONÇALVES FILHO, 2001).

De acordo com Dias Sobrinho (2000), desde o início da década de 80, os setores organizados das universidades públicas brasileiras justificavam a imperiosa necessidade da avaliação institucional ao menos por dois motivos: primeiro, o imperativo ético de transparência em relação à sociedade; segundo, a idéia de que a avaliação é um importante mecanismo de luta política pela salvaguarda da universidade pública.

Na década de 90, mergulhadas na crise global de altíssima aceleração, as universidades brasileiras estabeleceram que a avaliação é imprescindível para a sua sobrevivência. O ponto principal se deslocou. As questões passaram a ser: “como avaliar?”, “quem avalia o que?”, “quais os objetivos?”, “quais os critérios?”, “avaliação para qual universidade?”, “universidade para qual sociedade?”. A questão é que a sociedade, em geral, não tem uma elaboração muito clara a respeito da educação e de uma avaliação que tenha forte significação e impacto pedagógico. Ou seja, a sociedade tem todo o direito de exigir que a

educação seja avaliada, mas ela não conseguiria decidir unanimemente pelo tipo de avaliação que seria mais adequada (DIAS SOBRINHO, 2000).

2.2.2 Conceitos

De acordo com Nevo [199-], a avaliação educativa adquiriu uma diversidade de significados, alguns dos quais se encontra em uso desde quase meio século. A avaliação tem muitos aspectos e os diferentes autores se referem a conceitos distintos quando utilizam o termo avaliação. Alguns a percebem como "julgamento sobre a qualidade". Outros como "um modo sistemático de examinar temas importantes". Ainda há outros que a concebem como "uma atividade diária que levamos a cabo sempre que tomamos uma decisão".

Ainda de acordo com Nevo [199-], Ralph Tyler (1950), considerado o pai da avaliação educacional, concebe a avaliação como "o processo de determinar até que ponto se está alcançando realmente os objetivos educativos". Para este autor, nos últimos anos tem havido um consenso entre avaliadores que consideram a avaliação como "a valorização do mérito ou da valia", entre eles: Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974; Eisner, 1979 e; House,1980.

Bielschowski (1996), aponta quatro fases na evolução do conceito de avaliação. A primeira, associada à mensuração, confundia-a com medida. A segunda, focada na perspectiva do alcance dos objetivos, desenvolveu o conceito de "avaliação educacional", distinguindo-se de avaliação de medida. Todavia, tratava-se de uma avaliação descritiva. A_terceira, incorpora o "julgamento de valor" como elemento essencial e a quarta fase tenta integrar as dimensões técnicas, descritivas e valorativas das anteriores, envolvendo "aspectos humanos, políticos, sócio-culturais e contextuais, sendo a negociação elemento crucial de integração". Para o referido autor, a avaliação exige uma postura crítica permanente da própria avaliação, de meta-avaliação, definida como "uma visão crítica do processo avaliativo".

Neste contexto, Sant'anna (1995) apresenta, em sua obra "Por que avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos", algumas definições de avaliação educativa ao longo dos anos, de acordo com alguns autores:

- Thorndike e Hagen (1960): avaliação em educação significa descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito. O algo, que deve ser descrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é, tipicamente: (i) um

programa escolar; (ii) um procedimento curricular ou (iii) o comportamento de um indivíduo ou de um grupo;

- Bradfield e Moredock (1963): avaliação significa atribuir um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica;

- Sarabbi (1971): a avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor;

- Penna Firme (1976): a avaliação é essencialmente um processo centralizado em valores;

- Marques (1976): avaliação é um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno;

- Silva (1977): avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar decisões alternativas.

Percebe-se que nas definições de avaliação selecionadas por Sant'anna (1995), constata-se a ênfase ao desempenho do aluno. Na opinião do autor, enquanto a avaliação estiver voltada exclusivamente para o aluno, isto é, enquanto não houver um despertar, uma conscientização da necessidade de uma nova metodologia para o aluno e inclusão da própria escola no processo, a qualidade do ensino permanecerá comprometida.

2.2.3 Tipos de Avaliação

Conforme visto nos itens anteriores, o termo "avaliação" pode referir-se a vários tipos/ objetos: avaliação de alunos, avaliação de professores, avaliação das condições de ensino, avaliação de projetos e programas, avaliação de aprendizagem, avaliação de sistemas, avaliação institucional, dentre outros.

A concepção de avaliação educativa para Nevo [199-] que a define como o ato de recolher informação sistemática a respeito da natureza e da qualidade dos objetos educativos, fornece como resultado uma descrição completa e um conjunto de juízos de valores referentes aos diversos aspectos de sua qualidade. Segundo o autor, qualquer entidade definida pode ser objeto de avaliação. Embora, tradicionalmente, a avaliação educativa se tenha centrado na

avaliação de alunos, nos últimos anos o âmbito da avaliação se ampliou e, em seu processo de profissionalização, se tem desenvolvido métodos distintos para a avaliação de programas, condições de ensino, centros docentes, pessoas (incluídos professores, equipes diretivas e pessoal de apoio) e alunos.

Segundo Requeña *apud* Rodrigues (2002), é preciso levar em consideração que todas as definições sobre avaliação de centros educativos dependem da perspectiva e importância que o autor atribui aos seguintes parâmetros: avaliação interna-externa; avaliação qualitativa-quantitativa; e avaliação somativa-formativa. A avaliação de instituições escolares "deve ser um processo descritivo, sistemático e rigoroso, com um enfoque global ou holístico, permanente, integrado na atividade educativa da instituição, reflexivo, compreensivo, que facilite e sirva para melhorar a instituição educativa".

Na seqüência serão abordados, com mais detalhes, alguns tipos de avaliações pertinentes ao desenvolvimento do presente trabalho.

De acordo com o INEP, o Brasil passou a contar, a partir de 1995, com vários mecanismos de avaliação dos cursos de graduação, que fornecem à sociedade e aos gestores educacionais uma série de informações. Mas, como são recentes, elas ainda não atingem todos os cursos e instituições. O Sistema de Avaliação da Educação Superior Brasileira é composto por quatro instrumentos:

1. Exame Nacional de Cursos (Provão) – aplicado pela primeira vez em 1996, atribui um conceito ao curso a partir do desempenho dos formandos. É obrigatório por lei para a obtenção do diploma.

2. Avaliação das Condições de Ensino – trata-se de uma avaliação realizada *in loco* por uma comissão de avaliadores do INEP que leva em consideração três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações. É a partir dessa avaliação que o curso recebe seu reconhecimento ou a renovação do reconhecimento. Ao INEP também cabe a realização periódica da avaliação das Condições de Ensino em cursos de graduação que já são submetidos à avaliação do Provão.

3. Avaliação Institucional – destina-se ao recredenciamento das instituições de educação superior, sendo realizada por uma comissão de avaliadores institucionais do INEP.

4. Censo da Educação Superior – realizado anualmente, levanta uma série de informações sobre as instituições de educação superior, seus docentes, cursos, vagas oferecidas, alunos matriculados e concluintes.

No que tange mais especificamente a avaliação institucional, Leite *apud* Gonçalves Filho (2001), faz um importante percurso histórico da avaliação institucional no Brasil, descrito resumidamente a seguir:

- em 1977 houve o início das avaliações da pós-graduação brasileira pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior;

- em 1983 o Ministério da Educação instituiu o PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária que vigorou até 1986. Neste mesmo ano, o Ministério criou o GERES – Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior – que, em última análise, pretendia ranquear as instituições;

- em 1989 o MEC, com o apoio da *British Council,* promoveu em Brasília o Seminário *Institutional Evaluation in Higher Education*;

Paralelamente algumas universidades organizaram seus próprios processos de avaliação institucional. São exemplos os processos avaliativos da UNB – Universidade de Brasília em 1987 e da UFPR – Universidade Federal do Paraná em 1988;

- em 1992 o MEC promoveu a vinda ao Brasil da *British Council Mission* que realizou em Brasília um seminário de avaliação institucional com vários dirigentes das universidades brasileiras;

- em 1993 o Ministério da Educação recebeu uma proposta do Fórum de Pró-Reitores discutindo a criação de um programa de apoio à avaliação do ensino de graduação. Ainda neste ano, o Ministério da Educação instituiu uma Comissão Nacional para propor um sistema brasileiro de avaliação do ensino superior. Desse esforço conjugado, em 1993 surgiu o PAIUB – Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, com dotação orçamentária própria e com livre adesão das universidades;

- em 1995, em contra mão deste processo democrático, o MEC iniciou paralelamente um outro processo de institucionalização de práticas avaliativas diferentes das bases do PAIUB, isto é, baseados em outros enfoques avaliativos. O Governo, através da Medida Provisória 1018, de 08/06/1995, implantou o ENC – Exame Nacional de Cursos, o chamado "Provão", com o objetivo de avaliação do ensino, iniciando suas primeiras provas no final do ano de 1996;

- em 1996 foi editado o Decreto 2026 que trata dos procedimentos de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior, normatizando todo o sistema com projetos reguladores.

Segundo Tubino (1997), no caso específico de uma universidade, o cliente substantivo é a sociedade, que consome a força de trabalho desenvolvida, as pesquisas e os serviços. Entretanto existem os clientes internos dos processos acadêmicos, que são os alunos em primeiro lugar, e os demais protagonistas a seguir: administradores, professores/funcionários, os fornecedores e os prestadores de serviços. A qualidade numa universidade, isto é, nos seus processos acadêmicos da graduação, da pós-graduação e extensão, pode ser entendida como um conjunto de incentivos e projetos somados a um processo permanente de avaliação. Portanto, a avaliação institucional de uma universidade terá que estar sempre relativizando as inter-relações existentes nos processos acadêmicos. No entanto, terá também que avaliar o atendimento às expectativas da sociedade na qual a universidade está inserida, sem perder de vista as suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

2.2.3.1 Avaliação de Aprendizagem

2.2.3.1.1 Contextualização

De acordo com Sant'anna (1995), a importância da avaliação de aprendizagem, bem como seus procedimentos, têm variado no decorrer dos tempos, sofrendo a influência das tendências de valoração que acentuam em cada época, em decorrência dos desenvolvimentos da ciência e da tecnologia. Considera-se a avaliação dos resultados do ensino-aprendizagem de grande importância porque permite oferecer informações fundamentais para o processo de tomada de decisões quanto ao currículo e propicia a melhoria do próprio processo ensino-aprendizagem.

Na sua concepção, um programa de avaliação se constitui por funções gerais e específicas.

As funções gerais são: a) fornecer as bases para o planejamento; b) possibilitar a seleção e a classificação de pessoal (professores, alunos, especialistas etc.); e c) ajustar políticas e práticas curriculares.

As funções específicas são: a) facilitar o diagnóstico; b) melhorar a aprendizagem e o ensino (controle); c) estabelecer situações individuais de aprendizagem; d) interpretar os resultados; e e) promover ou agrupar alunos (classificação).

Bloom *apud* Sant'anna (1995), conforme as funções que desempenha, classifica a avaliação de aprendizagem em três modalidades, conforme ilustra a Figura 1:

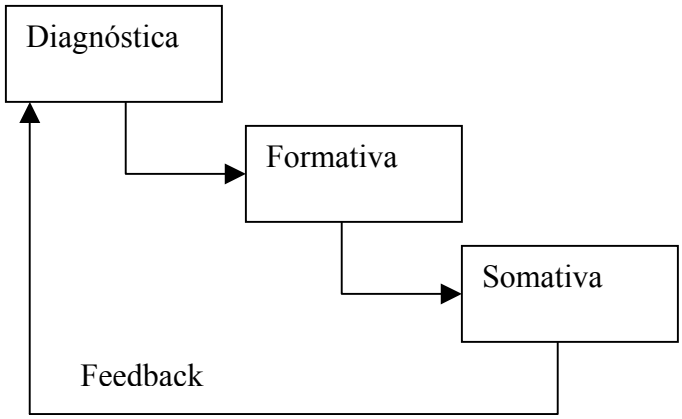

Figura 1: Modalidades de Avaliação
Fonte: Bloom *apud* Sant'anna (1995).

Na visão de Bloom *apud* Sant'anna (1995), a modalidade Diagnóstica visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem, bem como, permite averiguar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu.

A modalidade "Formativa" é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos. É chamada Formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

Por sua vez, a modalidade "Somativa" tem por função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. Objetiva, entre

outros, avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e ao final de um curso.

A visão de docentes e discentes do ensino superior a respeito da avaliação da aprendizagem foi examinada em um artigo publicado por Warren *apud* Godoy (2000). Nele o autor, especialista e consultor na área de avaliação, destaca que três aspectos dominam as opiniões dos alunos sobre este assunto:

a) segundo os estudantes, a aprendizagem mais importante é aquela que vai além da mera aquisição de informações. Eles consideram que a qualidade das informações obtidas pelos docentes, em seus procedimentos avaliatórios, normalmente é precária e privilegia apenas as aprendizagens que envolvem a memória e os níveis mais baixos de entendimento;

b) os estudantes consideram que os testes objetivos de múltipla escolha ou de resposta breve são inadequados como indicadores de qualidade. Para eles as questões de ensaio, a organização de *papers*, os resultados de discussões em classe e as reuniões de orientação com docentes fornecem informações bem mais adequadas e precisas sobre suas realizações;

c) os estudantes acreditam que as informações obtidas pelos professores a respeito da aprendizagem dos alunos geralmente são enganadoras e não expressam a real aprendizagem conseguida num curso.

Além desses aspectos, os alunos também acreditam que a qualidade da instrução aumenta quando a avaliação é vista como um instrumento de ensino, sendo feita na forma de observações contínuas, elaboração de *papers* e questões de ensaio (WARREN *apud* GODOY, 2000).

De acordo com Masetto *et al*. (1998), colocar a aprendizagem na prática como objetivo central da formação dos alunos significa iniciar pela alteração da pergunta que os professores fazem regularmente quando vão preparar suas aulas, ou seja, “o que devo ensinar aos meus alunos?”, por outra mais coerente, “o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?”.

Por sua vez, no entender de Santos (1996), o trabalho docente, que é o ensino, nada conseguiria, se o aluno não tivesse uma mente capacitada a aprender. Isso mostra que a aprendizagem é ativa e resulta da ação do próprio discente. Isto é muito importante para a determinação da qualidade do ensino e dos critérios para sua avaliação, ao mesmo tempo em que aponta para as dificuldades que surgem neste intento. Como determinar por meio de índices e

indicadores, a realização da aprendizagem que é de si imanente? Convém, pois, jamais esquecer que o principal agente da Qualidade de Ensino é o próprio discípulo, pois o ensino se produz quando a aprendizagem se dá "por invenção própria".

A seguir, serão abordados dois aspectos importantes da avaliação de aprendizagem: a avaliação docente e a avaliação discente.

2.2.3.1.2 Avaliação Docente

Entre os professores, a vida acadêmica deveria ser fruto de uma vocação, mas há muitos que optaram ou por salários, em algum momento compensadores, ou pelo acaso do emprego, que surgiu no momento em que buscava, ou por desejos paralelos, como viagens de estudos. Qualquer destas razões inviabiliza a força de uma motivação passional. Esta situação reduz a dedicação, a energia canalizada, o prazer obtido e, desse modo, reduz o potencial e o resultado do trabalho acadêmico (BUARQUE, 1994).

A avaliação do professor é o processo de descrever e julgar os méritos e a valia dos professores em função de seus conhecimentos, destrezas, condutas e os resultados de seus ensinamentos. É uma prática comum em muitos sistemas educativos. Em estudo realizado por Nolin, Rowand & Fariss (1993), contemplando uma amostra nacional de professores primários nos Estados Unidos, 98% dos professores diziam que haviam sido formalmente avaliados, pelo menos uma vez, nos centros em que trabalhavam. Os temas relacionados com a avaliação de professores, têm chamado a atenção de educadores nos Estados Unidos e em outros lugares. A avaliação é um componente integral da vida profissional de um professor, desde o momento em que decide adotar essa profissão, e passa pelo processo de formação, certificação, emprego e desenvolvimento profissional. Entretanto, a avaliação dos professores se percebe como a maneira de controlá-los, de motivá-los, de que se responsabilizem pelo seu trabalho, ou como o modo de livrar-se deles quando não o realizam bem [NEVO, 199-].

Segundo Lampert (1996), no Brasil a avaliação do professor, inicialmente, era característica das instituições privadas. Esse procedimento objetivava avaliar o produto com o intuito de verificar se o professor deveria permanecer ou ser afastado. Entretanto, a avaliação docente não pode ser encarada como algo isolado. Ela faz parte de um contexto maior, que é a avaliação da própria universidade. A avaliação do desempenho docente, para alcançar seu objetivo último, que é a aprendizagem do aluno, deve ter como referenciais linhas norteadoras

claras e definidas. Necessita de uma metodologia de investigação viável, fidedigna e adequada aos propósitos, não havendo um método ideal, capaz de avaliar com precisão e com um alto grau de confiabilidade o desempenho do professor. A utilização de um conjunto de procedimentos possibilitará minimizar as eventuais lacunas, tornando assim o processo avaliativo mais confiável.

De acordo com Nevo [199-], os professores costumam ser avaliados pelos diretores ou chefes de departamento, por seus companheiros, por inspetores ou por avaliadores profissionais. Nos últimos anos um número crescente de professores tem mostrado interesse em utilizar técnicas de auto-avaliação para melhorar seus próprios métodos de ensino e os avaliadores têm começado a admitir o legítimo papel dos professores como fonte principal de informação no processo de sua avaliação por outras pessoas.

É muito importante para um centro docente entender como seus professores podem utilizar a avaliação de professores de modo mais construtivo em proveito do próprio centro.

Para Nevo [199-], a avaliação docente permite:

a) eleger candidatos para cursos de formação de professores;
b) desenvolver e assegurar a competência docente;
c) outorgar certificados ou títulos aos professores competentes;
d) contratar novos professores;
e) melhorar a docência;
f) fazer com que os professores se responsabilizem perante alunos, pais e comunidade;
g) negociar um acordo de avaliação; e
h) propiciar reconhecimento ou certificação nacional aos professores.

Ainda de acordo com Nevo [199-], os instrumentos e procedimentos mais utilizados para a avaliação de professores são:

a) testes de competência: são utilizados para avaliar os conhecimentos de assinaturas de áreas específicas e a habilidade pedagógica dos professores, utilizando-se de itens de respostas múltiplas, perguntas abertas e elaboração de amostras;

b) evolução da experiência de campo: as observações da experiência de campo formam parte de muitos programas de formação de professores. Nelas os futuros professores realizam tarefas docentes sob supervisão, em uma situação docente;

c) escalas de pontuação: as escalas de pontuação têm sido, há muito tempo, muito populares na avaliação de professores, já que proporcionam um juízo crítico e rápido do rendimento do professor;

d) observações de classes: professores e diretores escolares costumam considerar as observações de classes como o modo mais "natural" de avaliar os professores. Pois, como se avalia um professor sem vê-lo em ação? As observações de classes são utilizadas na avaliação de professores principalmente para sua formação, para tomar decisões na hora de conceder um trabalho e para proporcionar dados para a melhoria do ensino;

e) supervisão clínica: neste caso, um professor com experiência ou um administrador especialmente preparado, observa e critica sistematicamente a prática docente de um professor e proporciona dados para a melhoria;

f) avaliação de professores pelos alunos: os alunos estão em uma posição particularmente vantajosa para observar os professores e proporcionar informações relevantes para a avaliação de seus rendimentos. Às vezes os professores se opõem à utilização das avaliações pelos alunos, porque as vêem como uma ameaça a sua autoridade em sala de aula;

g) avaliação entre "iguais": a avaliação dos companheiros é outro tipo de avaliação útil para fins formativos e somativos. É utilizada especialmente para avaliar a atuação dos professores em práticas. A avaliação é realizada por uma equipe de professores experientes que observam sistematicamente a atuação do professor em aula e lhe proporcionam dados para melhoria;

h) resultados dos alunos: os resultados dos alunos, que geralmente se obtém por meio de testes de alcance padronizados, também são utilizados como evidência das contribuições de um professor ou de um centro concreto;

i) *portfólio* docente: o *portfólio* docente é uma interessante aquisição recente que veio a acrescentar os métodos de avaliação. Consiste num método em que o professor compile em uma pasta de folhas soltas (*portfólio*) evidências de sua atuação docente ao exercer suas responsabilidades como professor.

A avaliação do professor pelo aluno é a mais usada, porém dois outros tipos merecem destaque: a auto-avaliação e a avaliação pelo colega. O próprio professor é, obviamente, o fator mais crítico na eficácia de qualquer programa objetivando a melhoria do ensino, visto que, somente se o professor julgar seu desempenho como inadequado ou abaixo de seus próprios

padrões é que haverá condições para mudança e melhoria. Avaliar a qualidade do ensino é uma tarefa por demais difícil e complicada para basear-se unicamente na opinião dos alunos. Por outro lado, é difícil conceber-se uma avaliação da qualidade do ensino sem levar em conta o que pensam os alunos, pois eles constituem a audiência para o qual o ensino é dirigido (MOREIRA, 1983).

Segundo Lampert (1996), o qual cita os autores Ahumada Acevedo, Castro, Nadeau & Tejedor, Jato Seijas & Miguel Rodrigues, a avaliação da docência por estudantes é um assunto complexo e polêmico. Esse procedimento é comum em outros países e vem ganhando espaço nas universidades brasileiras. De acordo com este autor, no que concerne aos aspectos em que os estudantes têm condições ou não de avaliar em relação aos docentes, tem-se:

a) aspectos favoráveis à avaliação pelo estudante: conhecimento da matéria; clareza nas explicações; dedicação ao trabalho; desempenho docente; entusiasmo; estruturação da classe; interação professor-aluno e aluno-aluno; interesse pelo aluno; liderança evidenciada; material pedagógico utilizado; metodologia de ensino adotada; motivação dos alunos; participação dos alunos no processo; organização pedagógica e sistema de avaliação adotado;

b) aspectos difíceis de serem avaliados pelo estudante: adequação e validade dos objetivos, conteúdos e princípios da disciplina; atualização do material pedagógico; domínio e profundidade do conteúdo; indicação de bibliografia atualizada; validade das leituras exigidas e preparação das aulas.

Lampert (1996) concorda que a avaliação do desempenho do professor pelo estudante é uma das formas avaliativas mais tradicionais e, atualmente, a mais usada no ensino superior. Há, entretanto, em sua opinião, algumas contradições em relação à competência do aluno em avaliar ou não o desempenho docente. O questionário é o instrumento de coleta de dados mais usado e indicado para os alunos avaliarem o professor, embora não haja instrumento completo e perfeito. O aluno tem o direito e a obrigação de participar do processo de avaliação e a avaliação pelo aluno é de extrema importância, porém não poderá ser a única forma de avaliar o professor.

2.2.3.1.2.1 Competências essenciais

De acordo com Masetto *et al*. (1998), o magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. Para o autor, neste momento, encontram-se exercendo função docente no 3º grau quatro grupos de professores:

a) profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral. A tais profissionais, caberia indagar: "como você ensina o que não vivencia em sua prática diária?". Em contrapartida, esse grupo apresenta um envolvimento mais efetivo com os alunos, com seus pares e com a instituição, além do que, são responsáveis pela maioria das publicações científicas utilizadas no meio acadêmico;

b) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério apenas algumas horas por semana. São profissionais que se apresentam na comunidade, por exemplo, como médicos renomados, advogados conceituados no mundo jurídico, que souberam, pela competência, criar espaço na sua área de trabalho. Como a dedicação ao magistério restringe-se a algumas horas por semana, acabam por não estabelecer um envolvimento com alunos, companheiros e instituição. Por outro lado, influenciam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico, trazendo a realidade para a sala de aula;

c) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico;

d) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Ainda de acordo com Masetto *et al*. (1998), as principais queixas que os gestores vêm recebendo a respeito dos docentes universitários são:

- o professor sabe muito o conteúdo, mas não sabe ensinar;

- o professor é um profissional competente em sua área, mas dá aulas para ele mesmo;

- o professor reclama que ganha muito pouco e, por isso, não se dedica ao magistério como deveria;

- o professor não se dedica somente à sala de aula, então, falta, negligencia e comenta freqüentemente que tem coisas mais importantes para fazer.

Vasconcellos (1996), por outro lado, enumera algumas dificuldades enfrentadas pelos professores:

1. falta de condições de trabalho: péssima remuneração, necessidade de sobrecarregar a jornada de trabalho, muitas aulas, várias escolas, muitos alunos, falta de tempo para estudo, para preparação das aulas, para confecção do próprio material didático, para reciclagem, falta de materiais de apoio, falta de recursos para aquisição de livros e revistas ou participação em cursos de atualização profissional;

2. formação deficitária: dificuldade em articular teoria e prática. A teoria de que dispõem, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista, não crítica;

3. falta de clareza e de definição de uma concepção e postura educacional (fundamentos, princípios, fins da educação). Ausência de compreensão de como se dá o conhecimento;

4. insegurança, receio de mudar, medo do novo, resistência. Preocupação em ser problema para a direção, em ser taxado de não ter controle sobre a turma (especialmente se a escola for particular);

5. desesperança, descrédito na educação, acomodação, descompromisso, falta freqüente. Falta de companheirismo e de ética profissional. Não engajamento em lutas políticas e até mesmo sindicais, ou, por outro lado, fechamento corporativista;

6. dificuldade em "nadar contra a corrente" (conflito de valores, visão de mundo).

Além dos problemas citados, é claramente visível que o ensino atual vem exigindo cada vez mais uma nova postura dos professores fazendo aumentar as exigências e definir as características dos chamados "Bons Professores". A seguir são relatadas algumas destas exigências e características na visão de diversos autores:

- **Costa (1982)**: menciona que os indicadores de qualidade docente podem ser reduzidos a sete: formação, recrutamento, titulação, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, de intercomunicação, produção científica e reciclagem. Em alguns desses indicadores prepondera à iniciativa pessoal do docente e destaca-se em outros o papel maior da instituição. Mas a interpenetração de ambos não aconselha uma classificação baseada nessas duas origens de interferência.

- **Schmitz (1984)**: nenhum professor poderá ser considerado tão especializado que domine apenas um setor de conhecimento, como se fosse próprio dele, e especialmente não convém restringir-se a uma especialização tão estreita que não entenda dos outros setores conexos. Embora alguém possa ser titular, por exemplo, de cálculo diferencial e integral, ele deve estar pronto e preparado para se dedicar também a outros aspectos da matemática. Não convém fechar-se dentro de sua especialização, como se nada mais existisse. Especialmente, qualquer professor deve estar pronto a discutir com outros professores, de matérias afins ou mesmo idênticas.

- **Cunha (1989):** através de um rigoroso processo de investigação envolvendo professores do 2º e 3º graus, as justificativas dadas pelos alunos para escolha do "Bom Professor" estão bastante dirigidas para as questões atinentes à relação professor-aluno. Dificilmente um aluno aponta um professor como "bom ou melhor" de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos. É importante dizer que os alunos não apontam como melhores professores os chamados "bonzinhos". Ao contrário. O aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse se articulada com a prática cotidiana da sala de aula. Para os alunos atuais, o "Bom Professor" é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo.

- **D'Antola (1992)**: algumas características dos bons professores são: coerência entre discurso e ação; segurança e abertura à crítica e propostas dos alunos (capacidade de diálogo); preocupação com o aluno e seus interesses; relacionamento pessoal e amigo; competência; capacidade didática e flexibilidade; incentivo à participação, dinamismo, coordenação; clareza e objetividade na transmissão de informações; interesse, dedicação e paixão pela ação docente.

- **Medina (1993)**: nos últimos tempos, a legislação interna de algumas universidades tem feito dos títulos de pós-graduação requisito essencial para o ingresso de seus quadros docentes. E a preocupação de induzir os professores, em geral, mesmo aqueles que já galgaram todas as classes e níveis, a fazerem sua pós-graduação, tem levado a um clima de excessiva exaltação dos títulos, em si mesmos.

- **Leitão Filho & Martins Filho (1996)**: qualificação nem sempre significa titulação, principalmente se for levado em conta que muitas universidades ainda necessitam enfrentar o desafio da produção científica e a necessária implementação da pós-graduação. Entretanto, a preocupação com uma qualificação docente (nível doutorado) mais ágil e rápida, sem perda da qualidade acadêmica, é o desafio mais agudo que o sistema universitário brasileiro deve enfrentar, garantindo uma qualidade muito melhor, representada por produção científica, aprimoramento da formação de recursos humanos e possibilidade de abertura de novas linhas de pesquisa mediante um intercâmbio mais constante, nacional e internacional.

- **Souza (1996)**: refere que a concepção de professor qualificado, presente nas respostas dos próprios professores, é aquele que tem domínio sobre o conteúdo de sua área de conhecimento; que está sempre pesquisando, estudando, atento às mudanças. A qualificação é um processo, uma construção coletiva. É no contato com colegas, pela troca de experiências, nos cursos, nos encontros, que se conquista o predicado "ser professor qualificado". Para o autor, a qualificação acontece no cotidiano de trabalho, num processo permanente. O professor representa o próprio trabalho como a possibilidade de "abrir caminhos", mas para isso é preciso ter domínio de uma parcela de conhecimento sistematizado, estudar, pesquisar, ter bom relacionamento com os alunos. Sejam antigos ou novos no magistério, todos perseguem um modelo de professor: aquele que é querido pelos alunos. Os sentimentos dos alunos são a "medida" do bom ou mau trabalho. A grande ênfase nos depoimentos é o relacionamento entre o professor e o aluno. O professor que tem problemas disciplinares é considerado um professor não qualificado. Se o professor não torna a aula interessante é porque não sabe fazer o seu trabalho.

- **Santos (1996)**: enfatiza que jamais se pode esquecer na avaliação da docência, a produção do professor: estudo de novos temas, emprego de novos materiais, e de novos métodos; a participação nas comissões de estudos, na coordenação de cursos, na avaliação da aprendizagem. Também contribui para a melhoria do ensino através da publicação de artigos, de livros, pela comunicação em congressos.

- **Saviani (1996)**: refere que para que o professor possa ter algum papel no processo de produção de determinados conhecimentos nos alunos, esses conhecimentos precisam ser produzidos no professor, ou seja, ele precisa dominar esses conhecimentos para que ele possa, de alguma forma, contribuir para que o aluno também chegue a esse domínio.

- **Gómez (1997):** na sua visão, os futuros professores devem observar criticamente as situações, debatendo-as e, de modo estabelecendo planos específicos de trabalho, orientados a melhoria educativa, desde um clima educativo comprometido com a construção pessoal e social. Estes projetos de trabalho reforçam a perspectiva colaborativa entre os alunos em práticas e entre estes e os professores do centro. Os obstáculos sociais, materiais e ideológicos não podem ser omitidos pelos futuros docentes, visto que a transformação sócio-educativa somente poderá vir daqueles que são reflexivos. Entre os objetivos associados a este período formativo, destacam-se: priorizar a reflexão pessoal e o trabalho em grupos, assim como o desenvolvimento de habilidades sócio-cognitivas e dialógicas; conceber o docente como um investigador e transformador da aula, da escola e do contexto social.

- **Caumo (1997)**: no seu entender, o professor-pesquisador universitário deixa de ser um funcionário burocrático para assumir a competência pedagógica enquanto científica. Não mais vai deter-se na função escolar de repassar saberes quase sempre descontextualizados, sem vida própria, passando a contar, também, com o aluno pesquisador nas atividades pedagógicas. Ação e reflexão, teoria e prática mesclam-se: são questões que comandam o fenômeno da aprendizagem. O professor é um orientador que estabelece relações, providenciando informações oportunas, meios necessários, instrumentos, métodos e técnicas. Oportuniza o ato de aprender, ajuda a questionar, busca a discussão, o detalhe, desafia pensamento e parte da ação objetiva para alcançar a subjetividade e a intersubjetividade.

- **Masetto *et al.* (1998)**: mencionam que a docência em nível superior exige do candidato que ele seja competente em uma determinada área do conhecimento. Essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e de alguns anos de exercício profissional. Exige-se ainda, que ele tenha domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carente dos professores universitários, quando se fala em profissionalismo na docência, seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. E, por último, exige-se o exercício da dimensão política que é imprescindível no exercício da docência universitária. O professor, ao entrar na sala de aula para ministrar uma disciplina, não deixa de

ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e da história de seu povo.

- **Falcão Filho (1998)**: enfatiza que a palavra "eficiência" é tratada na literatura como sendo a forma correta de se utilizar os recursos disponíveis. Aplicando-se o conceito de eficiência à realidade da escola, um professor exclusivamente eficiente seria aquele apenas preocupado com os métodos e técnicas de ensino e despreocupado ou descomprometido com os fins educacionais e pedagógicos que justificam suas ações. A palavra "eficácia" já é tratada na literatura como sendo o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos. Aplicando-se esse conceito à realidade escolar, um professor exclusivamente eficaz seria aquele que apresentasse as seguintes características:

- fosse capaz de obter resultados desejados na sala de aula e com a máxima eficiência, ou seja, utilizando o mínimo de recursos materiais e financeiros;

- fosse capaz de utilizar quaisquer métodos ou técnicas, independentemente de seus aspectos éticos e políticos, desde que eles viabilizassem o alcance de seus objetivos técnico-pedagógicos;

- fosse capaz de obter quaisquer resultados, não importando as relações entre esses resultados e o significado deles, em relação às finalidades da escola e as relações entre a instituição e a sociedade.

- **Perrenoud (2000)**: na concepção desse autor, são dez as principais competências dos docentes para ensinar, ou seja:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem que significa despender energia e tempo e dispor de competências profissionais necessárias para imaginar e criar novos tipos de situações de aprendizagem;

2. Administrar a progressão das aprendizagens, visto que não se podem programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais;

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. A situação de aprendizagem deve ser "ótima" para cada aluno;

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;

5. Trabalhar em equipe;

6. Participar da administração da escola, fazendo com que haja envolvimento maior do professor;

7. Informar e envolver os pais. Se a obrigação legal de freqüentar a escola fosse suspensa, é provável que a imensa maioria dos pais mandariam assim mesmo seus filhos;

8. Utilizar novas tecnologias, novas ferramentas de trabalho;

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;

10. Administrar sua própria formação contínua. Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular.

- **Castellain (2002)**: enfatiza que na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fica evidenciada a mudança de paradigma, saindo do eixo acúmulo de conhecimentos, muitas vezes pela simples memorização, para a construção das diferentes competências, indispensáveis para viver no novo século. Tendo em vista que as mudanças exigem da instituição de educação a preparação do cidadão para viver na sociedade moderna, o principal desafio para o professor é o de mudar sua postura de fornecedor de informações para um mediador disposto a construir novas competências junto com os alunos, em cada momento de interação.

2.2.3.1.3 Avaliação Discente

Conforme já exposto, durante muitos anos os alunos e seus resultados têm sido o principal centro de interesse da escolarização. Obviamente estes seguem sendo um objeto muito importante, porém não o único. Projetos, condições de ensino, professores e centros docentes em geral, são considerados também objetos de avaliação, e os resultados dos alunos podem ser utilizados como meio de avaliar todos os demais [NEVO, 199-].

Para compreender melhor as distintas funções da avaliação dos alunos, Nevo [199-] as distingue em primárias e secundárias. As funções primárias são aquelas em que o aluno é o objeto da avaliação e esta proporciona informação para a melhoria da aprendizagem. As secundárias são aquelas em que o objeto da avaliação não é o aluno, e sim o professor, ou o centro docente, ou algum outro objeto, e os resultados da avaliação são utilizados para justificar a existência do centro, ou para controlar ou motivar o aluno.

Dentro desta concepção, a função primária mais comum tem sido a certificação. Avaliam-se os alunos ao longo e ao final de seus estudos, para certificar que tenham conseguido o que se suporia que teriam que conseguir, como preparação para a etapa educativa seguinte ou para a vida. Outra função primária da avaliação dos alunos é a de diagnóstico, que proporciona

informação para a tomada de decisões sobre a seleção e agrupação dos alunos dentro da escola. Tem-se ainda a avaliação formativa, que aporta dados para a melhoria do ensino e aprendizagem e parece ser a função primária mais útil da avaliação, tanto para professores como para alunos. Esta função consiste em que os alunos sejam avaliados ao longo de todo o processo de aprendizagem, para que eles e seus professores obtenham informação que se possa utilizar para melhorar o ensino e a aprendizagem [NEVO, 199-].

Para Nevo [199-], um uso secundário, porém importante da avaliação, geralmente externa, dos alunos, é a utilização de seus resultados para delimitar responsabilidades. Os êxitos dos alunos costumam ser utilizados de forma simplista para avaliar a professores e centros docentes. Motivar os alunos é outra função secundária da avaliação. Está bastante difundida entre professores, apesar de que a investigação demonstre que a motivação aumente por meio da avaliação. Outra função bastante difundida da avaliação é a de impor disciplina. É prática comum entre os professores de muitos centros, castigar a má conduta de alguns alunos baixando-lhes as notas, ou de toda a classe impondo um exame surpresa.

De acordo com Boud *apud* Godoy (2000), as práticas de avaliação adotadas pelos docentes muitas vezes levam os alunos à aquisição de uma visão estreita e instrumental do aprendizado. Para este autor, os principais aspectos abordados pela pesquisa educacional, na área, nos últimos vinte anos, revelam:

- os alunos geralmente são avaliados naqueles tópicos do conteúdo que exigem habilidades intelectuais de nível mais baixo, isto é, aquelas que requerem apenas memorização;

- é comum a avaliação encorajar os alunos para que centrem sua atenção naqueles tópicos que, supostamente, serão objeto de verificação, em detrimento de outros que poderiam despertar maior interesse;

- a natureza das tarefas de avaliação solicitadas influencia as estratégias de estudo adotadas pelos alunos. Se eles percebem que será solicitada a reprodução de informações, dirigem seus esforços num trabalho de memorização e, se imaginam que será enfatizada a solução de problemas procuram praticar esta habilidade resolvendo problemas;

- o fato dos estudantes apresentarem bom desempenho nos exames não significa que eles dominam os conceitos fundamentais dos conteúdos testados. Alguns resultados de pesquisa têm mostrado que o sucesso nos exames não indica que os alunos tenham domínio dos conceitos que o corpo docente acredita que o exame foi capaz de medir;

- os alunos dão prioridade a avaliações que recebem nota;

- aqueles alunos bem-sucedidos procuram encontrar pistas que possibilitem a identificação do que é importante numa avaliação formal. Eles assistem às aulas procurando por indícios sobre o que será enfatizado numa prova ou exame.

No entender de Moreira (1983), o planejamento do ensino implica em responder algumas questões: "para que ensinar?"; "o que ensinar?"; "como ensinar?"; "como avaliar o ensino?". Os objetivos definem aquilo que se quer alcançar. O conteúdo programático explicita o que ensinar para atingir os objetivos propostos. As estratégias de ensino abrangem métodos, atividades, recursos e técnicas a serem utilizados. O sistema de avaliação especifica as várias modalidades de avaliação a serem utilizadas para determinar em que medida os objetivos estão sendo alcançados. Assim como os objetivos devem dizer claramente o que o aluno deverá ser capaz de fazer, o sistema de avaliação deve prever mecanismos que determinem até que ponto ele faz o que dele se espera. A avaliação poderá ser realizada através de observações, testes objetivos, testes de resposta livre, entrevistas, etc, mas em qualquer caso deverá estar baseada em objetivos.

Ainda de acordo com Moreira (1983), outro aspecto importante em relação ao sistema de avaliação é que ele deve ser planejado de modo a fornecer ao professor e ao aluno freqüentes informações sobre a consecução dos objetivos. Na medida do possível, a avaliação deve ter caráter formativo, deve ser feita durante o processo ensino-aprendizagem com uma freqüência tal que permita a detecção de eventuais falhas a tempo de corrigi-las. A avaliação de caráter somativo, feita ao final do processo, é também importante, podendo ter inclusive a finalidade de classificar o aluno, porém, se usada exclusivamente, permite apenas a detecção de situações consumadas.

2.2.3.1.4 Formas de avaliação de aprendizado

De acordo com Haydt (1988), para que a avaliação possa desempenhar as novas funções que a educação moderna exige, faz-se necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos de avaliação. Mas, antes de tudo, é preciso lembrar que a medição do processo ensino-aprendizagem é realizada de forma indireta. Isso significa que a aprendizagem, assim como qualquer processo psicológico, não pode ser medida em si. O que pode ser medido são alguns comportamentos que permitem inferir se houve ou não a aprendizagem.

Na seqüência serão apresentadas três classificações das técnicas e instrumentos de avaliação mais usados, na visão de três autoras, trabalhadas por Haydt (1988), em sua obra "Avaliação do processo ensino-aprendizagem":

- **Cols & Martí (1976)**: enfatizam que as técnicas mais comuns são: aplicação de provas (prova oral, prova escrita - dissertativa e objetiva); observação (registro anedótico, lista de controle ou categorias, escala de classificação); auto-avaliação (inventário); técnica sociométrica (sociograma).

- **Esteves (1973)**: menciona que as técnicas mais comuns são: aplicação de testes (prova objetiva ou teste construído pelo professor e teste estandardizado ou padronizado); aplicação de provas subjetivas (prova de dissertação ou exame oral); auto-avaliação (questionário de auto-avaliação); avaliação recíproca ou técnica sociométrica (questionário de auto-avaliação e sociograma); observação (anedotário, ficha cumulativa, roteiro de entrevista e roteiro de visita à casa do aluno); estudo de caso (todas as técnicas e instrumentos mencionados anteriormente devem ser utilizados para obter o maior número possível de informações).

- **Mediano (1976)**: refere que as técnicas mais comuns são: observação (anedotário, lista de checagem e escala de classificação); inquirição (questionário - inventário ou escala de atitudes, roteiro de entrevista e sociograma); testagem (teste construído pelo professor, teste padronizado - teste de aproveitamento, teste de aptidão e teste de personalidade e interesse).

Analisando as três classificações, pode-se verificar que os instrumentos de avaliação são os mesmos, o que varia é a forma de classificá-los. A seleção das técnicas e instrumentos de avaliação depende da natureza da área de estudo ou do componente curricular, dos objetivos visados (informações, habilidades, atitudes, aplicação de conhecimentos etc.), das condições de tempo do professor e do número de alunos. As técnicas e instrumentos selecionados para avaliar devem, também, estar adequados aos métodos e procedimentos usados no ensino (HAYDT, 1988).

De acordo com Haydt (1988), os testes são especialmente recomendados para determinar se os objetivos cognitivos estabelecidos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Já as provas dissertativas são recursos valiosos pela oportunidade que fornecem aos alunos de se exprimirem de maneira pessoal, o que é condição básica da criatividade. No que se refere à técnica da inquirição, a entrevista e os questionários são instrumentos proveitosos para averiguar as mudanças que estão ocorrendo nas atitudes e nos interesses dos alunos. A prova oral,

que foi o recurso mais usado até o final do século passado, é, atualmente, pouco utilizada. A vantagem da prova oral é que ela permite avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral, por isso é especialmente recomendada no ensino de línguas. A observação é uma técnica de avaliação adequada para verificar o ajustamento do aluno em situações que envolvem relações sociais, bem como para detectar hábitos e aptidões operacionais.

De um modo geral, para realizar uma avaliação integral do aluno, isto é, para avaliar as várias dimensões de seu comportamento, faz-se necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos de avaliação, que devem ser selecionados tendo em vista os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem (HAYDT, 1988).

3. PLANEJAMENTO DA PESQUISA

Este capítulo inicia apresentando as duas instituições que serão objeto de estudo, ou seja, a PUCPR e a UNIANDRADE. Em seguida, são apresentados os métodos, técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados.

3.1 Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

3.1.1 Histórico da PUCPR

O marco inicial da trajetória da PUCPR remonta aos idos dos anos 50, quando da chegada a Curitiba de Dom Manuel da Silveira D'Elboux, a Igreja local por ele liderada empenhou-se em fundar a Sociedade Paranaense de Cultura, com a finalidade de manter aquela que seria a futura Universidade Católica.

Mas foi somente em 14 de março de 1959 que se instituiu a criação da Universidade Católica do Paraná, a partir da agregação de diversas escolas de nível superior e de orientação católica existentes em Curitiba à época:

- Escola de Serviço Social (fundada em 1944);
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba (fundada em 1950);
- Escola de Enfermagem Madre Léonie (fundada em 1953);
- Faculdade Católica de Direito do Paraná (fundada em 1956);
- Faculdade de Ciências Médicas (fundada em 1956);
- Faculdade de Ciências Econômicas (fundada em 1957), desagregada em 1977.

Além destas escolas, foi associado o Círculo de Estudos Bandeirantes, órgão de caráter cultural, fundado em 1929. No ano seguinte à sua criação, a Universidade já obteve o reconhecimento oficial do Governo Federal, pelo Decreto 48.232, de 17 de maio de 1960.

Durante muito tempo, as diversas Escolas e Faculdades funcionaram sob administração isolada e em locais distintos. Em 1968 foi promulgada pelo Governo Federal a Lei de Reforma Universitária, aplicada na Instituição em dezembro de 1973. Nessa oportunidade foram extintas as antigas faculdades e foram criados quatro Centros Universitários. A partir dessa data, a Congregação dos Irmãos Maristas, da Província de São Paulo, assumiu a administração da Universidade, alocando recursos significativos para a implantação do Campus definitivo do Prado Velho, que havia sido doado pelo Governo do Estado, já em 1958.

Em 1978, foi adquirido da Rede Ferroviária Federal o Hospital Cajuru, que passou por expressivas transformações e adaptações para a sua adequação como Hospital Universitário.

A PUCPR, em reconhecimento por seus méritos como instituição que trabalha em prol da formação dos jovens, pela qualidade do ensino que ministra e por sua atuação social, recebeu da Sagrada Congregação para a Educação Católica, de Roma, em 1985, o título de Pontifícia, passando, assim, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

A crescente demanda pelo Ensino Superior, da última década, fez com que a PUCPR começasse a expandir a oferta dos seus cursos, em sintonia com as necessidades da comunidade em que está inserida. Como decorrência dessa necessidade, foi criado e implantado, em 1991, o Campus São José dos Pinhais, que conta atualmente com dois novos Centros Universitários. Em 1998 foi implantada a Fazenda Experimental, no município de Fazenda Rio Grande, com a finalidade de ampliar as possibilidades da prática educacional, além de possibilitar a prestação de serviços na área agrícola.

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, iniciado em 1992, teve crescimento significativo nos últimos anos, permitindo a consolidação de algumas áreas de excelência.

Além da oferta dos cursos de graduação e pós-graduação, a PUCPR propicia a propagação do ensino e do conhecimento nas mais variadas formas, seja por meio dos cursos de extensão, atividades culturais e desportivas, seja por meio de intercâmbio. Assim, em 1991, foi iniciado o Programa de Estudos da Terceira Idade, a fim de possibilitar a esse segmento da sociedade o acesso à cultura e ao conhecimento ou o retorno à Universidade deste contingente social para um programa de atualização. A criação do Projeto Social Champagnat e a abertura

dos novos Centros de Ação Comunitária em Tijucas do Sul e no Litoral do Paraná representam o expressivo compromisso social e filantrópico da Instituição.

Em 1999, foi selada a Aliança de Saúde PUCPR-Santa Casa, integrada pelas unidades de saúde mantidas pelas duas Instituições. Trata-se de um complexo hospitalar e de saúde, que engloba o Hospital de Caridade, Hospital Nossa Senhora da Luz e o Plano de Saúde Ideal, mantidos pela Irmandade Santa Casa de Misericórdia de Curitiba, e mais o Hospital Universitário Cajuru, já pertencente a PUCPR.

Convênios com escolas e centros de cultura permitem o aprimoramento de idiomas estrangeiros nas dependências físicas da Universidade.

Atualmente, a PUCPR conta com seis Centros Universitários, sendo quatro localizados no Campus Curitiba:

- CTCH Centro de Teologia e Ciências Humanas;
- CCJS Centro de Ciências Jurídicas e Sociais;
- CCET Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia;
- CCBS Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

E dois no Campus São José dos Pinhais:

- CCSA Centro de Ciências Sociais Aplicadas;
- CCAA Centro de Ciências Agrárias e Ambientais.

Nesses centros são atendidos aproximadamente 16.000 alunos distribuídos pelos seus 43 diferentes cursos de graduação e aproximadamente 2.000 alunos, nas suas 56 opções de cursos de Pós-Graduação (*lato* e *stricto sensu*). No primeiro semestre de 2000 o Corpo Docente da PUCPR era composto por 1.241 professores, a maioria na categoria de professores assistentes (33%).

3.1.2 Administração da PUCPR

A administração da PUCPR é exercida nos seguintes níveis e órgãos:

I- Administração Superior

a) Grã-Chancelaria;
b) Conselho Universitário;
c) Conselho de Administração Econômica-Financeira;

d) Conselho de Desenvolvimento;

e) Reitoria.

II – Administração Acadêmica de Cada Centro Universitário

a) Conselho Acadêmico;

b) Decanato de Centro;

c) Colegiado de Curso;

d) Direção de Curso.

III – Administração dos Institutos e Órgãos Suplementares.

3.2 Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE

3.2.1 Histórico da UNIANDRADE

O Centro Universitário Campos de Andrade foi credenciado como Centro Universitário por Decreto Presidencial emitido em 11 de fevereiro de 1999, através da transformação das Faculdades: AETI, Versalhes, De Plácido e Silva e São Vicente Pallotti (todas de Curitiba); Faculdade Cristo Rei (de Ponta Grossa) e Faculdade Alvorada (de Maringá).

Surgia então uma instituição renovada, numa integração há muito pretendida pela família Campos de Andrade, fortalecida pela união de esforços e alicerçada em 34 anos de experiência de seus mantenedores na área de educação. Uma Instituição de ensino superior que visa a formação de alunos nas áreas de: ciências humanas, ciências exatas e tecnológicas e ciências biológicas e da saúde.

A crescente demanda por cursos do Ensino Superior, especialmente na cidade de Curitiba, fez com que a UNIANDRADE expandisse a oferta de seus cursos, contando, atualmente, com nove *campi*, todos localizados na cidade de Curitiba, estado do Paraná:

- Campus Cidade Universitária;
- Campus João Negrão;
- Campus Muricy;
- Campus XV de Novembro;
- Campus Faivre;
- Campus Visconde de Guarapuava;

- Campus Guadalupe;
- Campus Marechal Floriano;
- Campus Marechal Deodoro;
- Campus Ginásio.

Nesses *campi* os alunos são atendidos nos 32 diferentes cursos de graduação e aproximadamente 12 cursos de pós-graduação (número de ofertas para 2003), ofertados pela Instituição.

O Campus Cidade Universitária está localizado em um complexo de aproximadamente 363.500 m^2, onde está sendo edificada a "Cidade Universitária Uniandrade", que tende, no futuro, a abrigar todos os demais *campi* da Instituição.

Em dezembro de 2000 foi editado o primeiro exemplar da Revista Acadêmica Uniandrade, veículo acadêmico destinado à divulgação dos trabalhos científicos produzidos no Centro Universitário.

Com a função de servir de órgão divulgador das atividades institucionais, em maio de 2001 foi lançado o jornal, de periodicidade mensal, denominado Universo Acadêmico.

Em outubro de 2001, foi adquirida uma área na Serra do Mar, com extensa vegetação de Mata Atlântica e de preservação ecológica, que será resguardada pela Instituição e servirá de laboratório para pesquisa aos estudantes.

Foram lançadas, até 2001, três edições da Feira Universitária Uniandrade, contemplando todos os cursos da Instituição, com a finalidade de ampliar as possibilidades da prática educacional.

3.2.2 Administração da UNIANDRADE

A administração da UNIANDRADE é exercida nos seguintes níveis e órgãos:

- Reitoria;
- Vice-Reitoria;
- Pró-Reitorias: a) Financeira; b) de Planejamento; c) de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação; d) de Administração e e) de Graduação.
- Direção de Campus;
- Coordenação de Cursos.

3.3 Abordagem, Planejamento e Estrutura da Pesquisa

A segunda parte deste trabalho, que envolve os Capítulos 3 e 4, aborda a pesquisa de campo (estudo de caso) realizada junto a professores e alunos do curso de Administração das duas Instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba, estado do Paraná, que são: Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Centro Universitário Campos de Andrade.

O curso de Administração foi escolhido para análise por ser um dos cursos com maior crescimento a nível nacional e regional (conforme abordado nos Capítulos 1 e 2) e, da mesma forma, foram escolhidas para análise duas das Instituições com maior contingente de alunos matriculados neste curso, na cidade de Curitiba.

Os objetivos principais desta pesquisa consistem em:

(1) Conhecer o perfil dos discentes e docentes de Administração que atuam em duas típicas Universidades de Curitiba (idade, formação, classe social, experiência no ensino, experiência em pesquisa, experiência prática, carga de trabalho semanal, número de instituições em que trabalha, etc);

(2) Conhecer a percepção dos alunos em relação a esses profissionais (como avaliam os docentes em relação a: conhecimento, didática, experiência prática, motivação que transmitem aos alunos, etc);

(3) Identificar quais dessas dimensões (conhecimento, didática, experiência prática, motivação que transmitem aos alunos, etc) os próprios docentes e os alunos consideram mais importantes.

Os aspectos que foram considerados para a definição dos objetivos da pesquisa basicamente foram o tempo disponível, de acordo com cronograma estabelecido para a conclusão do trabalho, os recursos relativos a material bibliográfico e a facilidade de acesso as IES escolhidas, por parte da autora deste trabalho.

Inicialmente foram buscadas as informações sobre estudos similares já realizados, identificados como fontes secundárias necessárias à primeira fase do planejamento da pesquisa. Como exemplo pode-se citar as obras de Bielschowski (1996) e Godoy (2000).

Já os dados brutos coletados por intermédio dos questionários utilizados classificam-se como fontes primárias para a pesquisa. O que os caracteriza como fonte primária é o fato de terem sido obtidos por meio de coleta direta, ou seja, não têm por origem outro levantamento já

realizado. Tais dados são buscados segundo a definição dos objetivos, para serem organizados e apresentados em forma tabular e gráfica.

Optou-se então, por uma pesquisa quantitativa, capaz de traduzir em números opiniões e informações para, após, classificá-las e analisá-las.

Dentro da fase de planejamento da pesquisa, foram definidos os métodos e técnicas a serem utilizados no levantamento estatístico, a partir da qual foi constituída a amostragem.

3.4 Método e Técnica de Coleta de Dados

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa, dois questionários distintos, aplicados aos docentes e aos discentes. A elaboração dos questionários teve por base a referência bibliográfica levantada e trabalhada no Capítulo 2.

De acordo com Gil (1999), questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas pré-elaboradas, sistemática e seqüencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. É uma interlocução planejada. As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, objetiva, precisa, em linguagem acessível ou usual do informante, para serem entendidas com facilidade.

Ainda de acordo com Gil (1999), a disposição das perguntas precisa seguir uma progressão lógica, para que o informante:

- seja conduzido a responder pelo interesse despertado, sendo as perguntas atraentes e não controvertidas;

- seja levado a responder, indo dos itens mais fáceis para os mais complexos;

- não se defronte prematuramente com informações pessoais;

- seja levado gradativamente de um quadro de referência a outro – facilitando o entendimento e as respostas.

De acordo com Ribeiro *et al*. (2001), o questionário fechado é a etapa quantitativa, onde os pesos poderão ser atribuídos para os itens de qualidade demandada. O instrumento de coleta de dados deve estar relacionado aos objetivos da pesquisa. O questionário não deve ser extenso, as perguntas devem ser objetivas e neutras. O pré-teste do instrumento deve ser repetido até que todas alterações necessárias sejam feitas. O pré-teste verifica a compreensão dos

respondentes, se as opções das perguntas estão completas, a seqüência de perguntas, etc. Em geral, o questionário é formado em cinco partes:

1) dados de identificação do questionário: número, turno, região por exemplo;
2) solicitação para cooperação e agradecimento antecipado;
3) instruções para sua utilização;
4) perguntas, questões e forma de registrar as respostas;
5) dados para classificar sócio-economicamente o respondente.

Questionário aplicado aos discentes

O questionário aplicado aos alunos das duas IES é composto de dezessete questões, a maioria questões fechadas e eventualmente algumas semi-abertas e abertas.

Foram utilizadas algumas questões encadeadas/dependentes, onde a segunda resposta depende da resposta da primeira. Utilizaram-se também perguntas com matriz de resposta, onde foi montado um quadro para facilitar a resposta do entrevistado. Desta forma, obteve-se várias respostas na mesma pergunta. Algumas questões são de caráter múltipla escolha, permitindo ao entrevistado responder mais de uma opção.

Os questionários foram impressos e aplicados diretamente aos alunos em sala de aula, de acordo com a amostragem realizada. Este processo contou com a colaboração de diversos docentes das duas IES que se predispuseram a aplicá-los.

As doze primeiras questões identificam o aluno quanto a idade, sexo, profissão, renda, estado civil, naturalidade e percentual de curso já concluído.

As questões de número 13 e 14 questionam sobre as características que os discentes consideram mais importantes para identificar os melhores professores e como os próprios discentes estão exigindo este novo modelo de professor.

A questão de número 15 solicita que os alunos avaliem os docentes da Instituição em alguns itens, como por exemplo conhecimento, didática, postura, dentre outros.

As questões de número 16 e 17 abordam as formas de trabalho e formas de avaliação mais apreciadas pelos discentes.

O questionário aplicado aos discentes pode ser visualizado em sua íntegra no Anexo I deste trabalho.

Questionário aplicado aos docentes

O questionário aplicado aos professores das duas IES é composto de vinte e cinco questões, a maioria questões fechadas e eventualmente algumas semi-abertas e abertas.

Foram utilizadas algumas questões encadeadas/dependentes, onde a segunda resposta depende da resposta da primeira. Utilizaram-se também perguntas com matriz de resposta, onde foi montado um quadro para facilitar a resposta do entrevistado. Desta forma, obteve-se várias respostas na mesma pergunta. Algumas questões são de caráter múltipla escolha, permitindo ao entrevistado responder mais de uma opção.

Os questionários foram enviados e recebidos pela Internet, diretamente a cada docente, de acordo com a amostragem realizada e utilizando-se de endereços eletrônicos fornecidos pelas IES.

As sete primeiras questões serviram para identificar o professor quanto a idade, sexo, renda, estado civil, número de filhos e formação acadêmica.

As questões de número 9 a 21 abordam aspectos relativos a atuação docente, como por exemplo o número de instituições em que o professor leciona, carga horária semanal disponibilizada para pesquisas, número de artigos científicos editados, outra profissão paralela à docência, dentre outros.

As questões de número 22 e 23 questionam sobre as características que os docentes consideram mais importantes para identificar o professor que atende as novas exigências do ensino superior e como os discentes estão exigindo este novo modelo de professor.

As questões de número 24 e 25 abordam as formas de trabalho e formas de avaliação mais utilizadas pelos docentes.

O questionário aplicado aos discentes pode ser visualizado em sua íntegra no Anexo II deste trabalho.

3.5 Definição da Amostra

Ao coletar os dados referentes às características de um grupo de objetos ou indivíduos, é muitas vezes impraticável observar todo o grupo. Em vez de examinar o grupo inteiro, denominado "população", examina-se uma pequena parte, chamada "amostra". Se a amostra é representativa da população, os resultados da amostra podem ser usados para inferir sobre a população (RIBEIRO & CATEN, 2001).

De acordo com Gil (1999), para que uma amostra represente com fidedignidade as características do universo, deve-se levar em consideração a extensão do universo, os recursos existentes, o nível de confiança estabelecido, o erro máximo permitido e a porcentagem com a qual o fenômeno se verifica.

Cálculo do tamanho da amostra – docentes

Após definidos intervalo de confiança de 95% e erro relativo de 5%, foram adotados os seguintes passos para determinação do tamanho da amostra relativa aos docentes das duas IES, em conjunto:

1. Definição das variáveis de estratificação da população: Instituição e Sexo - duas variáveis.

2. Definição do número de classes para cada uma dessas variáveis: Instituição – 2 classes (PUCPR e UNIANDRADE); Sexo – 2 classes (feminino e masculino).

3. Cálculo do número de estratos, que é dado pelo produto do número de classes pelo número de variáveis: 2 x 2 = 4 estratos.

4. Determinação do número máximo de agrupamentos, definido como o produto do número de classes das duas variáveis que apresentam o maior número de classes: 2 x 2 = 4 agrupamentos.

5. Cálculo do número de questionários por agrupamento: este cálculo será feito usando o formulário da distribuição normal, considerada satisfatória para os propósitos de dimensionamento do tamanho da amostra. A fórmula a ser utilizada para o cálculo do número de questionários por agrupamento é a seguinte:

$$n = z^2_{\alpha/2} \frac{CV^2}{ER^2}$$

Onde $z^2_{\alpha/2}$ é o nível de significância a ser usado nas estimativas, CV refere-se ao Coeficiente de Variação e ER refere-se ao Erro Relativo admissível, ou seja, ao erro de estimativa que se está disposto a aceitar. A Tabela 8 apresenta o cálculo da amostra de acordo com valores usuais de $z^2_{\alpha/2,}$ CV e ER.

Tabela 8: Cálculo do número de questionários por agrupamento a ser aplicado aos docentes

Confiança	Elevada (99%)			Moderada (95%)			Baixa (90%)		
ER	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
CV	2,5%	5%	10%	2,5%	5%	10%	2,5%	5%	10%
Baixo (5%)	26,5	6,6	1,7	15,4	3,8	1,0	10,8	2,7	0,7
Moderado (10%)	106,1	26,5	6,6	61,5	15,4	3,8	43,3	10,8	2,7
Alto (20%)	424,4	106,1	26,5	245,9	61,5	15,4	173,2	43,3	10,8

Fonte: Ribeiro *et al*., 2001.

ER = erro relativo (determinado pelo pesquisador, geralmente 5% a 10%)
CV = coeficiente de variação (geralmente baixo, moderado ou alto)
Confiança = probabilidade de o resultado ficar dentro do intervalo determinado pelo erro (geralmente 95%, ou seja, moderada).

Conforme pode ser visto na Tabela 8, o número de questionários por agrupamento depende fortemente da relação entre o Coeficiente de Variação e o Erro Relativo admissível.

Considerando para o cálculo da amostra, um nível de significância moderado (alfa = 0,05) e admitindo um erro relativo moderado, o número de questionários por agrupamento seria 15,4.

6. Cálculo do número total de questionários: número de questionários por agrupamento x número de agrupamentos = 15,4 x 4 = 61,6 questionários.

7. Número médio de questionários por estrato: total de questionários / número de estratos = 61,6 / 4 = 15,4.

Estes números foram então arredondados da seguinte forma:

- número total de questionários: 60.

- número médio de questionários por estrato: 15.

Cálculo do tamanho da amostra – discentes

Após definidos intervalo de confiança de 95% e erro relativo de 5%, foram adotados os seguintes passos para determinação do tamanho da amostra relativa aos discentes das duas IES, em conjunto:

1. Definição das variáveis de estratificação da população: Instituição, Período e Turno.

2. Definição do número de classes para cada uma dessas variáveis: Instituição – 2 classes (PUCPR e UNIANDRADE); Período – 8 classes (primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto, sétimo e oitavo); Turno – 2 classes (diurno e noturno).

3. Cálculo do número de estratos, que é dado pelo produto do número de classes de cada variável: 2 x 8 x 2 = 32 estratos.

4. Determinação do número máximo de agrupamentos, definido como o produto do número de classes das duas variáveis que apresentam o maior número de classes: 8 x 2 = 16 agrupamentos.

5. Cálculo do número de questionários por agrupamento: este cálculo também será feito usando o formulário da distribuição normal, considerada satisfatória para os propósitos de dimensionamento do tamanho da amostra.

Considerando para o cálculo da amostra, um nível de significância moderado (alfa = 0,05) e admitindo um erro relativo moderado, de acordo com a Tabela 8, o número de questionários por agrupamento seria 15,4.

6. Cálculo do número total de questionários: número de questionários por agrupamento x número de agrupamentos = 15,4 x 16 = 246,4 questionários.

7. Número médio de questionários por estrato: total de questionários / número de estratos = 246,4 / 32 = 7,7.

Estes números foram então arredondados da seguinte forma:

- número total de questionários: 250.

- número médio de questionários por estrato: 8.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta a análise das respostas que foram fornecidas pelos alunos dos cursos de Administração ofertados pelas duas instituições pesquisadas. Similarmente, a segunda seção apresenta a análise das respostas que foram fornecidas pelos professores em relação ao mesmo curso e instituições. A terceira seção apresenta uma comparação entre as percepções dos alunos e dos professores pesquisados. A quarta e última seção apresenta recomendações para a melhoria do ensino nos cursos de Administração, tendo em vista o cenário observado nas instituições pesquisadas.

4.1 Análise das respostas fornecidas pelo quadro discente

4.1.1 Análise das características dos discentes dos cursos de Administração pesquisados

A Figura 2 apresenta a instituição de origem dos respondentes. Como pode ser visto, foi entrevistado um percentual maior (57%) de alunos da Uniandrade. O número maior de respondentes pertencentes a Uniandrade se justifica uma vez que esta instituição, de acordo com a Tabela 1, apresenta 2.027 alunos matriculados no curso de Administração enquanto que a PUCPR apresenta, para o mesmo período, 1.487 alunos matriculados. Em números relativos foi entrevistado o mesmo percentual de discentes de cada instituição (cerca de 30%).

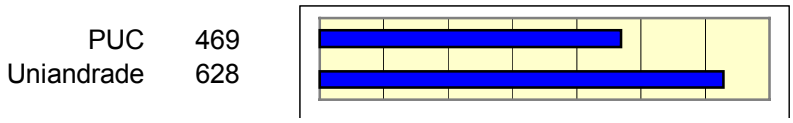

Figura 2: Instituição de origem dos respondentes

A Figura 3 apresenta o turno em que os respondentes assistem o curso de Administração. A maioria, 67%, assiste o curso no período da noite. Essa tendência pode ser explicada por duas razões: em primeiro lugar o próprio Censo 2001 que indica uma participação muito maior dos alunos que estudam no período noturno, de um modo geral; e, em segundo lugar, conforme demonstrado na seqüência, o fato da maioria dos entrevistados exercer uma atividade profissional paralela aos estudos.

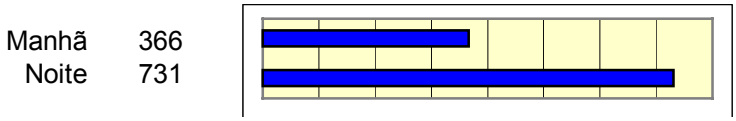

Figura 3: Turno em que os respondentes assistem o curso

Administração Pura, de acordo com a Figura 4, é o curso mais procurado pelos futuros administradores. Cerca de 74% dos entrevistados optaram por este segmento. O segundo curso mais procurado é Administração com ênfase em Análise de Sistemas (12%); na seqüência vem Administração com ênfase em Comércio Exterior, representando 8% e, por último, Administração com ênfase em Marketing, representando 6%.

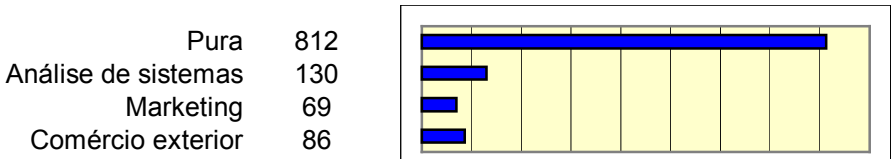

Figura 4: Ênfase na qual estão matriculados os respondentes

O curso de Administração, de acordo com o Ministério da Educação, deve ser ministrado em oito períodos semestrais, ou seja, em um período total de quatro anos. Procurou-se, para que a amostra extraída fosse representativa da população, entrevistar um percentual similar dos discentes dos oito períodos em questão. Percebe-se, de acordo com a Figura 5, boa homogeneidade de alunos entrevistados em cada ano: i) alunos do primeiro ano: 30,2% do total da amostra; ii) alunos do 2º ano: 26,5% do total da amostra; iii) alunos do 3º ano: 26,7% do total da amostra e; iv) alunos do 4º ano: 16,6% do total da amostra.

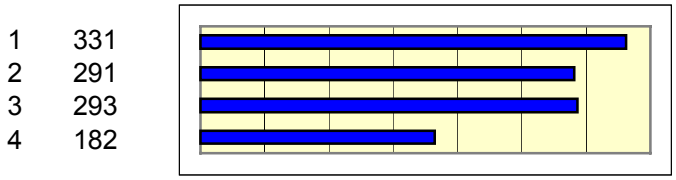

Figura 5: Período em que os respondentes estão matriculados

Contrariando os números apresentados pelo Censo 2001 da Educação Superior, que mostra que o maior aumento de ingressantes na graduação tem ocorrido entre os estudantes com 50 anos de idade ou mais (segundo o Censo 2001 ingressaram 23% a mais de estudantes, nesta faixa etária, no ano de 2001 em relação a 2000), o curso de Administração, de acordo com o que pode ser observado na Figura 6, continua sendo mais procurado, ainda, por jovens de 19 a 27 anos. Este segmento representa cerca de 60% dos alunos entrevistados nas duas IES.

Apenas 4,8% dos alunos matriculados nos cursos de Administração analisados possuem menos de 19 anos. Este percentual justifica-se pela idade de ingresso da criança na vida escolar, bem como pelo número de anos exigidos para o ensino fundamental e médio no Brasil, anteriores a graduação. Poucos alunos conseguem chegar à Universidade com idade inferior a esta, por uma conseqüência natural.

Cerca de 27% dos entrevistados possuem entre 28 e 39 anos, e aproximadamente 9% dos alunos possuem idade superior a 40 anos.

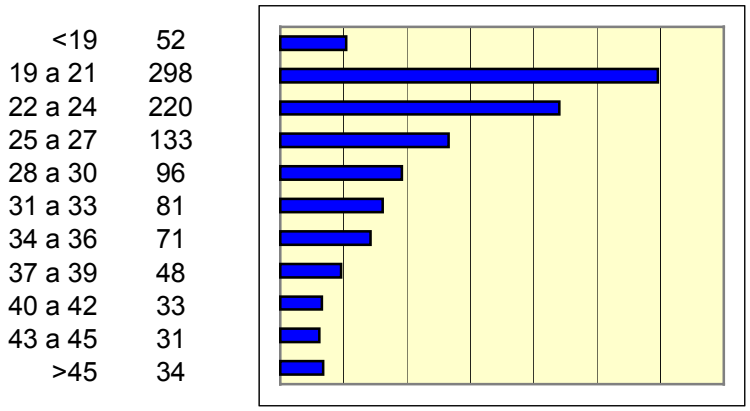

Figura 6: Idade dos respondentes

Mais uma vez, os cursos de Administração pesquisados contrariam os números nacionais. Conforme demonstrado no Capítulo 2, o Censo 2001 aponta o público feminino (56%) como sendo superior ao público masculino em relação ao número de alunos matriculados em cursos de graduação presenciais no país.

Observa-se, através da Figura 7, que em relação aos cursos de Administração pesquisados estes números se invertem: 52,4% dos respondentes são do sexo masculino, contra 47,6% do sexo feminino.

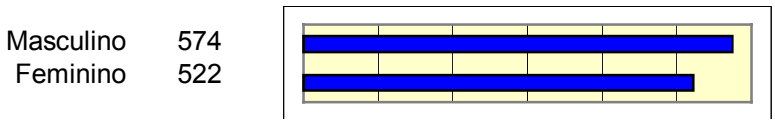

Figura 7: Sexo dos respondentes

Dos alunos entrevistados, 88% exerce uma atividade profissional. Isso, justifica, em parte, a procura pelos cursos noturnos. De acordo com a Figura 8, a grande maioria, 44,9%, é funcionário de empresa privada; 7,3% atuam como empresários; 8,1% são funcionários de empresa pública; 4,5% são autônomos; 8,7% auxiliam em empreendimento familiar; 8,3% exercem outro tipo de atividade não citada e 6,1% informou estar desempregado na ocasião da entrevista.

Funcionário emp. Privada	492
Estudante	132
Empreendimento próprio	95
Outro	91
Funcionário emp. Pública	89
Empresário	80
Desempregado	67
Autônomo	49

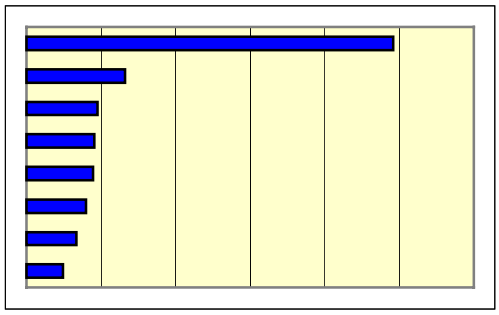

Figura 8: Atividade profissional dos respondentes

Conforme apresentado na Figura 9, a grande maioria dos entrevistados, cerca de 75%, possui renda mensal inferior a R$ 1.500,00. Os alunos com renda superior a R$ 3.000,00 representam apenas 8% do total.

<500	347
500 a 1000	285
1001 a 1500	186
1501 a 2000	101
2001 a 2500	45
2501 a 3000	48
3001 a 3500	20
3501 a 4000	28
4001 a 4500	4
4501 a 5000	12
>5000	21

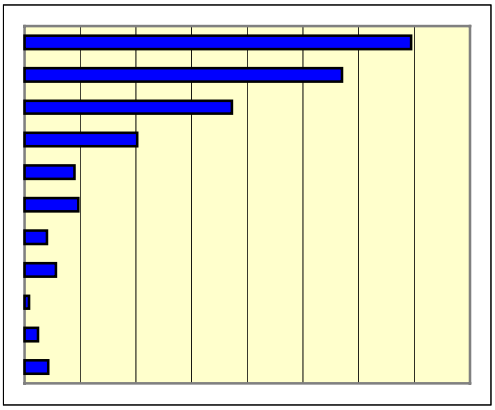

Figura 9: Renda mensal dos respondentes

Em se tratando de renda familiar os percentuais se alteram. De acordo com a Figura 10 duas faixas de renda se destacam: entrevistados com renda familiar entre R$ 1.000,00 e R$ 2.000,00 representam 21,2% e aqueles com renda familiar entre R$ 4.001,00 e R$ 5.000,00 representam 25,6% dos entrevistados. Uma boa parcela, cerca de 30% dos respondentes, possuem uma renda familiar entre R$ 2.001,00 e R$ 4.000,00.

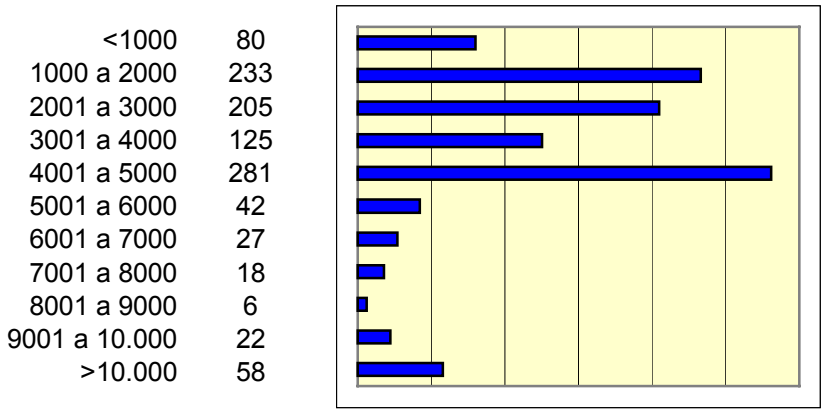

Figura 10: Renda mensal da família dos respondentes

A maior parte dos alunos entrevistados, aproximadamente 64%, é solteiro. A faixa dos respondentes casados representa 31% dos discentes, conforme pode ser observado através da Figura 11. Esses números refletem a faixa etária dos alunos, que apresentam idades relativamente baixas.

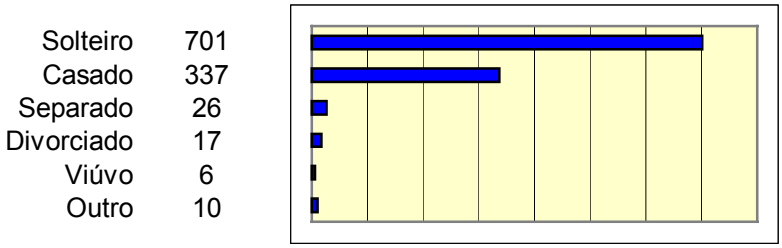

Figura 11: Estado civil dos respondentes

De acordo com o observado na Figura 12, a maioria dos discentes entrevistados (70%) não possui filhos. Cerca de 15% dos respondentes têm apenas um filho e aqueles que possuem dois ou mais filhos representam aproximadamente 15% dos entrevistados.

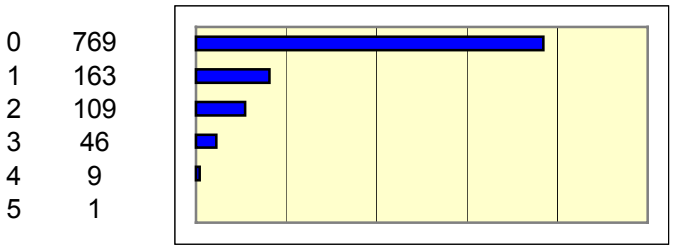

Figura 12: Número de filhos dos respondentes

A maior parte dos alunos entrevistados, conforme pode ser observado na Figura 13, reside em casa própria, cerca de 82%. Os demais discentes, 18%, moram em casas alugadas ou de familiares.

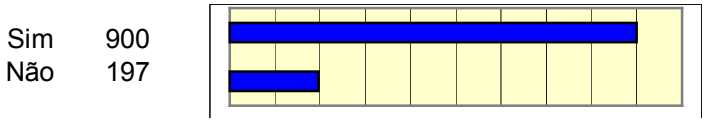

Figura 13: Condição de moradia dos respondentes

Embora a grande maioria dos respondentes seja natural de Curitiba (54,1%), percebe-se, através da Figura 14, que um segmento significativo dos estudantes (cerca de 19,7%) tem vindo de diversos estados brasileiros. Os demais entrevistados são originários de outras localidades paranaenses.

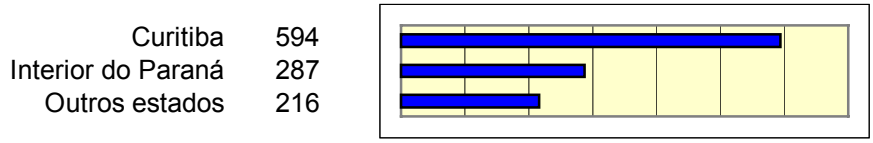

Figura 14: Naturalidade dos respondentes

Conforme se observa na Figura 15 procurou-se manter um equilíbrio entre o percentual de conclusão do curso dos respondentes.

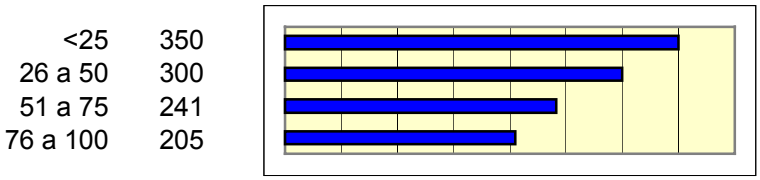

Figura 15: Percentual de curso já concluído pelos respondentes

Conforme demonstrado na Figura 16, para a grande maioria dos entrevistados (82%), este é o primeiro curso de graduação iniciado. A faixa de alunos que já iniciou um curso de graduação anteriormente, mas não concluiu, representa 16,4% da amostra e apenas 1,7% dos estudantes informaram já ter concluído outro curso de graduação.

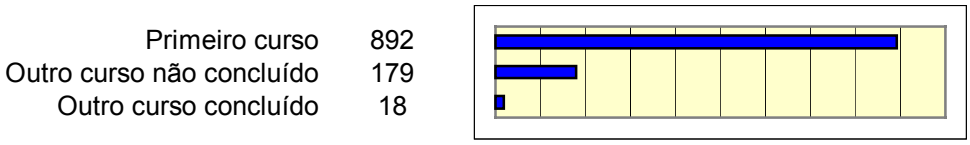

Figura 16: Formação acadêmica dos respondentes

A maior parte dos discentes entrevistados (31,7%) informou não ter participado e nem estar decidido a participar de nenhuma atividade extra-acadêmica. Conforme pode ser observado através da Figura 17, 26,4% dos alunos já participaram ou gostariam de participar de empresas júnior; e um pequeno segmento, cerca de 8,3% dos alunos, já participaram ou têm interesse em participar de trabalhos de iniciação científica.

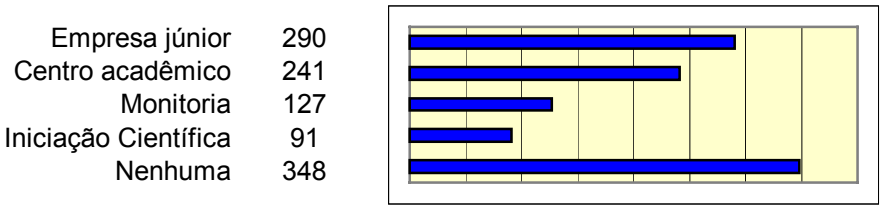

Figura 17: Atividades extra-acadêmicas dos respondentes

4.1.2 Análise das opiniões dos discentes dos cursos de Administração pesquisados

De acordo com Nevo [199 os alunos estão em uma posição particularmente vantajosa para observar os professores e proporcionar informações relevantes para a avaliação de seus rendimentos. Desta forma, suas opiniões se tornam imprescindíveis.

Esta seção mostra a análise dos dados relativos à opinião dos discentes quanto à atuação docente nas duas IES analisadas.

A opinião dos entrevistados em relação às características que julgam mais importantes para identificar os melhores professores vem ao encontro com a literatura existente.

De acordo com Cunha (1989), para os alunos, o "Bom Professor" é aquele que domina o conteúdo (conhecimento), escolhe formas adequadas de apresentar a matéria (didática) e tem bom relacionamento com o grupo. Segundo este autor, o aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas (motivação).

Segundo D'Antola (1992), algumas características dos bons professores são: coerência entre discurso e ação; segurança e abertura à crítica e propostas dos alunos (capacidade de diálogo); preocupação com o aluno e seus interesses; relacionamento pessoal e amigo; competência; capacidade didática e flexibilidade, incentivo à participação, dinamismo, coordenação; clareza e objetividade na transmissão de informações; interesse, dedicação e paixão pela ação docente.

Falcão Filho (1998) corrobora com Cunha (1989) e D'Antola (1992) quando cita que um professor eficiente, e ao mesmo tempo eficaz, é aquele que se utiliza de métodos e técnicas de ensino adequados para alcançar as metas estabelecidas e os resultados propostos.

Percebe-se, através da Figura 18, que conhecimento, motivação transmitida aos alunos, didática e relacionamento com os alunos ficaram entre os itens mais votados pelos discentes.

O fator "experiência prática" também é relevante, na opinião dos entrevistados, para indicar o "Bom Professor", o que vem ao encontro, novamente, com a literatura existente.

Para os alunos, os fatores menos importantes, ao julgarem os professores, acabaram sendo pontualidade, assiduidade e cumprimento do programa.

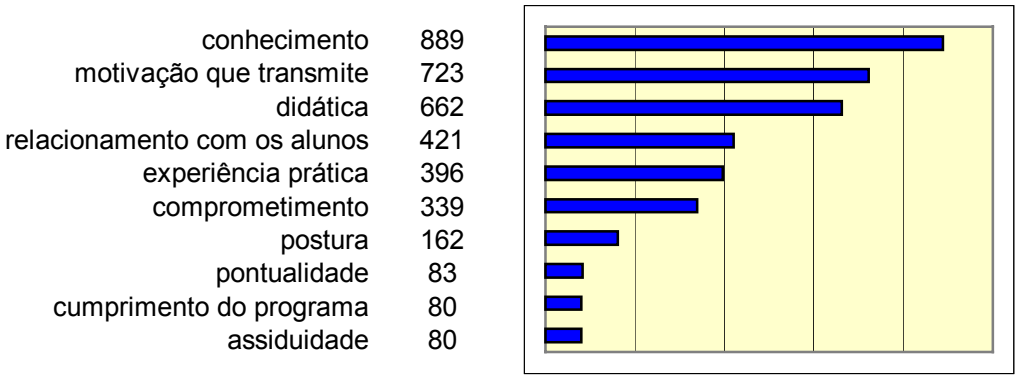

Figura 18: Características dos "Bons Professores" segundo os respondentes

Massetto *et al*. (1998) têm discutido sobre a falta de experiência prática dos docentes no magistério superior. De acordo com a pesquisa, esta também tem sido uma das grandes queixas do quadro discente.

As maiores exigências, a partir da manifestação dos alunos, são os exemplos práticos que reforcem a teoria vista em sala de aula e o uso de técnicas didáticas mais dinâmicas, deixando de lado a aula tradicional.

Em seguida, conforme se observa através da Figura 19, com um número de citações um pouco menor, aparecem exigências relativas à melhoria da relação aluno x professor e o próprio questionamento (crítica) aos conteúdos ministrados em sala de aula.

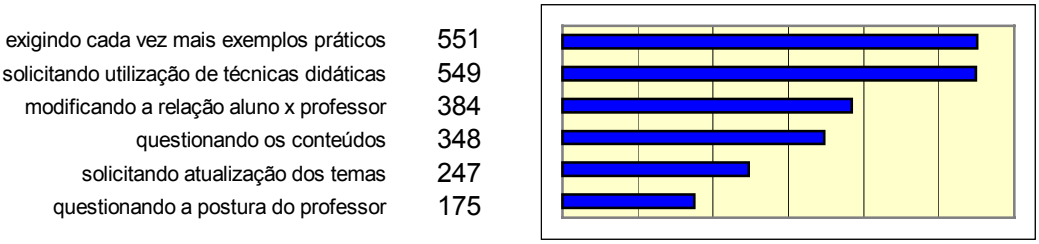

Figura 19: Exigência relativa a novos professores

Os respondentes, ao serem questionados sobre como classificariam seus professores em relação a itens como assiduidade, pontualidade, conhecimento, etc, mantiveram, em uma escala entre 0 e 10 pontos, uma média entre 5,6 e 7,8 pontos para todos os itens.

Conforme se pode observar na Figura 20, merecem destaque os itens assiduidade, conhecimento e pontualidade, com avaliação 7,8, 7,7 e 7,3, respectivamente.

Confirmando algumas análises anteriores, um dos itens com escore mais baixo, na opinião dos discentes, é a experiência prática dos professores fora de sala de aula. Outro item preocupante é quanto à motivação que os docentes transmitem aos alunos. Na opinião dos respondentes este item ficou com a menor pontuação: 5,6 pontos.

Pode-se observar que alguns itens considerados entre os mais importantes na percepção dos alunos receberam as piores avaliações, por exemplo, didática, experiência prática e motivação transmitida aos alunos. Complementarmente, itens considerados pelos alunos como pouco importantes (assiduidade, pontualidade) receberam as maiores pontuações.

Essas observações revelam claras oportunidades de melhoria. O desempenho dos professores deveria ser superior nos itens considerados mais importantes. Esse assunto será retomado na análise das respostas do quadro docente.

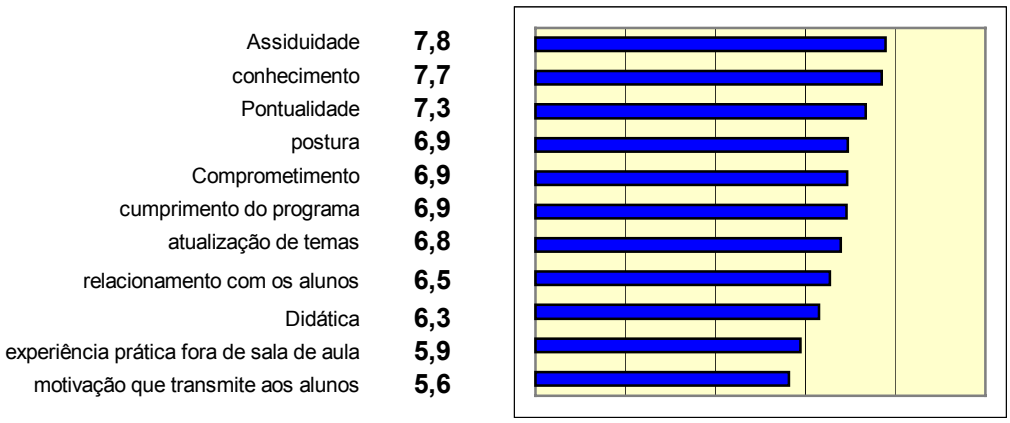

Figura 20: Avaliação dos professores de acordo com a opinião dos respondentes

De acordo com Santos (1996), jamais se pode esquecer na avaliação da docência, a produção do professor: estudo de novos temas, emprego de novos materiais e de novos métodos.

Questionados quanto à forma de trabalho que mais apreciam, a opinião dos alunos entrevistados coincide com a opinião dos autores pesquisados, uma vez que a maioria dos discentes tem preferência por formas de trabalho mais dinâmicas.

Segundo Gómez (1997), os professores devem priorizar a reflexão pessoal e o trabalho em grupos, assim como o desenvolvimento de habilidades sócio-cognitivas e dialógicas. O docente deve ser um investigador e transformador da aula.

Caumo (1997) corrobora com a opinião de Santos (1996) e Gómez (1997), enfatizando que ação e reflexão, teoria e prática mesclam-se e são questões que comandam o fenômeno da aprendizagem. Para este autor o professor deve ser um orientador que estabelece relações, providencia informações oportunas, meios e instrumentos necessários.

A Figura 21 revela que os alunos preferem trabalhos em grupos e visitas a empresas. As aulas teóricas com apoio de quadro negro ou projeção ficaram com pontuação muito inferior. Vale observar que as aulas teóricas com apoio de projeção ficaram na última posição na preferência dos alunos, considerando as alternativas que foram apresentadas.

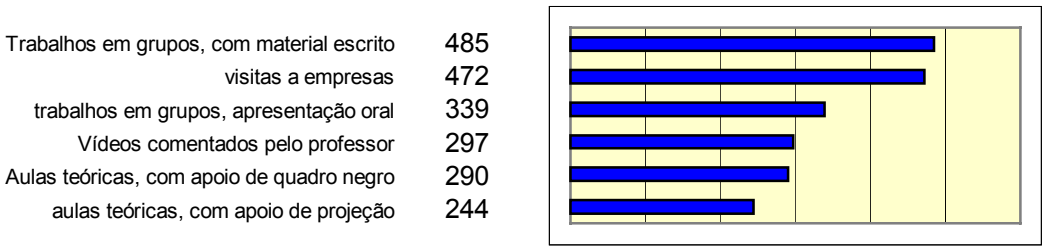

Figura 21: Formas de trabalho mais apreciadas pelos respondentes

A Figura 22 apresenta os resultados referentes às formas de avaliação mais apreciadas. Claramente, os alunos preferem avaliação em grupo, feita em sala de aula. Em seguida, a preferência recai sobre a prova individual, ou seja, sob a forma tradicional de avaliação. A prova individual feita em casa e a prova oral ficam nas últimas posições, considerando a opinião dos alunos e as alternativas oferecidas.

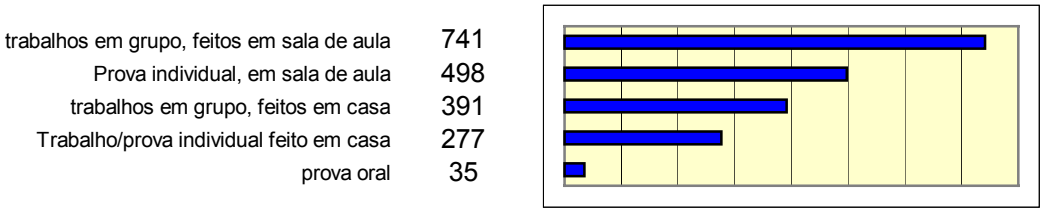

Figura 22: Formas de avaliação mais apreciadas pelos respondentes

4.2 Análise das respostas fornecidas pelo quadro docente

4.2.1 Análise das características dos docentes dos cursos de Administração pesquisados

A Figura 23 apresenta a instituição de origem dos respondentes. Procurou-se, para que a amostra extraída fosse homogênea, entrevistar um número similar de docentes das duas IES.

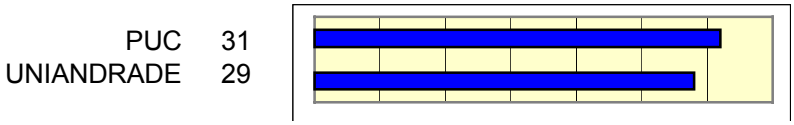

Figura 23: Instituição de origem dos docentes

A Figura 24 revela que a maior parte dos docentes entrevistados (48%), tem idade entre 25 e 35 anos. Os demais professores (com exceção de uma pessoa) possuem idade superior a 35 anos, distribuindo-se de forma relativamente homogênea na faixa de 35 a 55 anos.

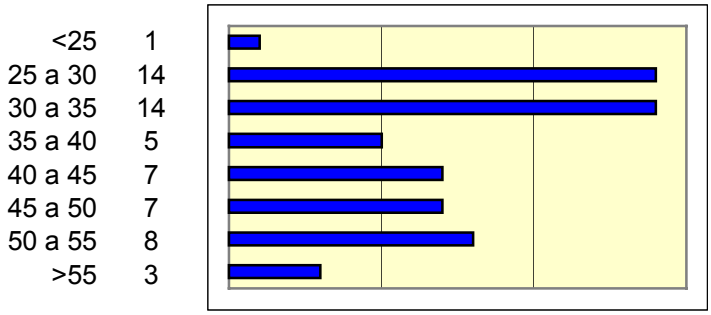

Figura 24: Idade dos docentes

De acordo com o disposto na Figura 25, observa-se que existe uma predominância do sexo masculino em relação aos docentes entrevistados: 66,7% dos professores são do sexo masculino, contra 33,3% do sexo feminino.

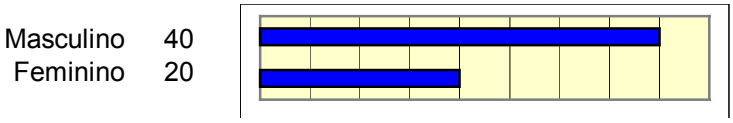

Figura 25: Sexo dos docentes

A maior parte dos professores entrevistados, aproximadamente 58%, é casado. A faixa dos respondentes solteiros representa 26,7% dos docentes, conforme pode ser observado através da Figura 26. Essa tendência está de acordo com a faixa etária dos professores. O percentual de professores separados e divorciados é relativamente pequeno, tendo em vista os dados do IBGE para a população brasileira.

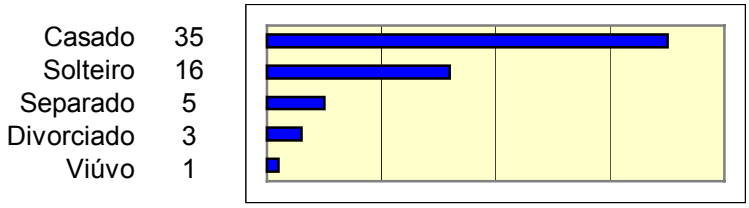

Figura 26: Estado civil dos docentes

De acordo com o observado na Figura 27, 41,7% dos docentes entrevistados não possuem filhos. Cerca de 41,7% dos respondentes têm de 1 a 2 filhos; 11,7% dos professores têm 3 filhos e um pequeno segmento, 4,9%, tem mais de três filhos. Assim, observa-se um número percentual de professores que, apesar de casados, ainda não possuem filhos, acompanhando a tendência atual das classes mais altas: consolidar-se profissionalmente, para, após, constituir família.

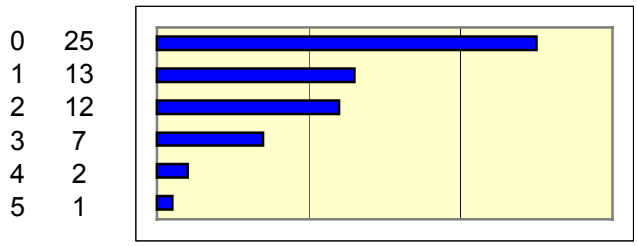

Figura 27: Número de filhos dos docentes

A formação de graduação que predomina entre os docentes entrevistados, conforme se observa através da Figura 28, é o próprio curso de Administração, com 23 pontos percentuais. Na seqüência vêm os cursos de Engenharias com 18%; Direito com 11,5%; Contabilidade e Economia, ambos com 9,8%; Informática e Psicologia, cada um com 6,6%; Filosofia e

Matemática com 3,3% cada e 8,1% dos docentes concluíram outros cursos de Graduação, como por exemplo Letras, Ciências Sociais, etc.

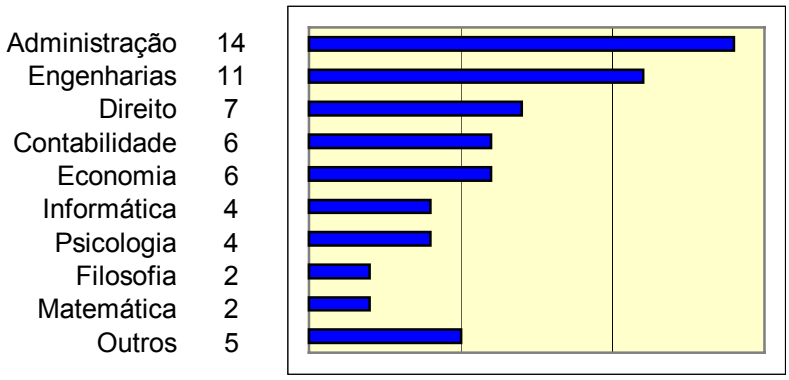

Figura 28: Formação dos docentes em cursos de Graduação

Entre os docentes entrevistados, 27,3% concluiu seus cursos de graduação na UFPR – Universidade Federal do Paraná. Pode-se observar, através da Figura 29, que 12,1% dos professores cursaram a graduação na PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná; 10,6% estudaram em universidades e faculdades localizadas no estado de São Paulo; 7,6% cursaram a FAE – Faculdade Católica de Administração e Economia, em Curitiba; 16,7% dos professores estudaram em outras faculdades particulares localizadas em Curitiba, a saber: UNICENP – Centro Universitário Positivo, FESP – Faculdade de Estudos Sociais do Paraná, UNIANDRADE – Centro Universitário Campos de Andrade e Universidade Tuiuti do Paraná.

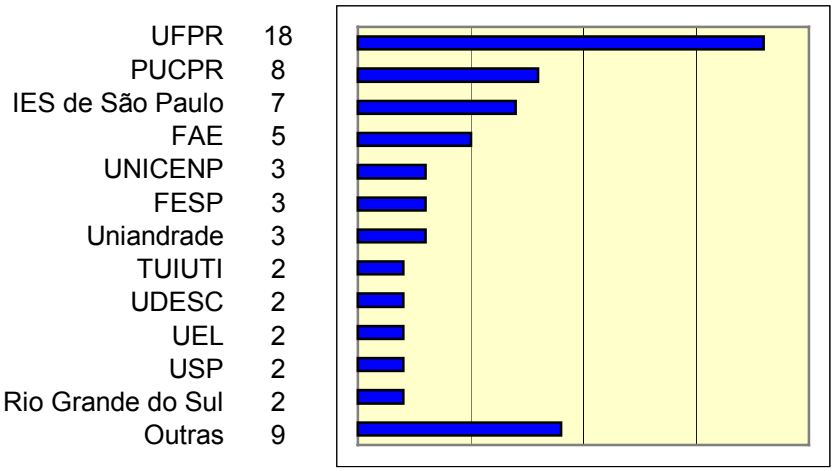

Figura 29: IES onde os docentes cursaram a Graduação

A formação *Lato Sensu* dos entrevistados é bastante diversificada. Observa-se que 97% dos professores possuem curso de especialização ou formação superior (mestrado e doutorado). Conforme pode se observar na Figura 30, a maior parte dos docentes cursou especialização em Recursos Humanos (17%); Administração Financeira e Metodologia do Ensino Superior foram cursados, cada, por 9,4% dos professores entrevistados.

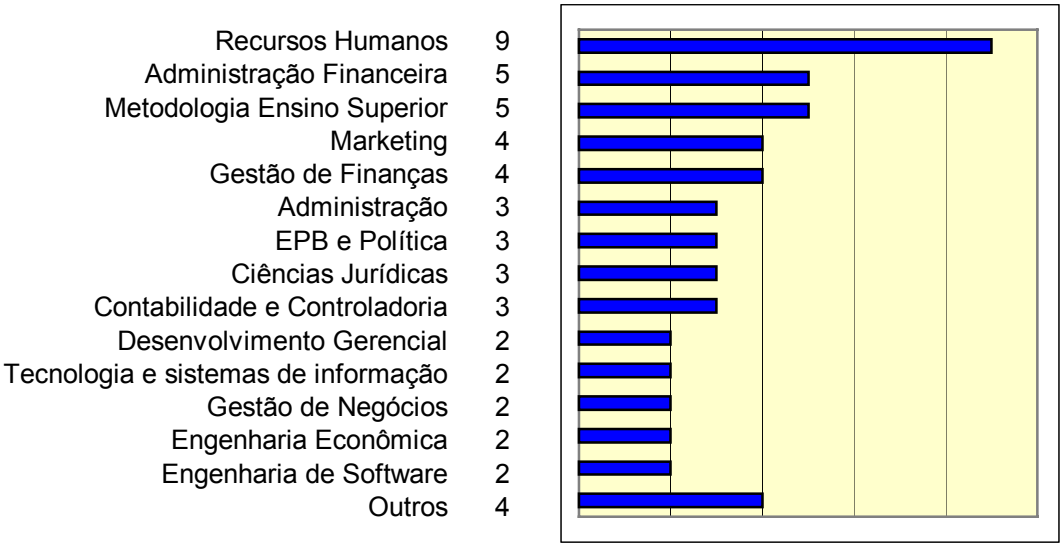

Figura 30: Cursos de Especialização cursados pelos docentes

Da mesma forma com o que ocorreu em relação à graduação, a maior parte dos entrevistados cursou especialização na UFPR – Universidade Federal do Paraná (23,1%); 17,3% dos docentes optaram por estudar na FAE – Faculdade Católica de Administração e Economia; 17,3% estudaram em IES paranaenses diversificadas; 15,4% optaram pela PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná; 7,7% estudaram na FESP – Faculdade de Estudos Sociais do Paraná e 3,8% dos docentes concluíram suas especializações na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Conforme se observa na Figura 31, os demais professores, 15,4%, cursaram instituições diversificadas.

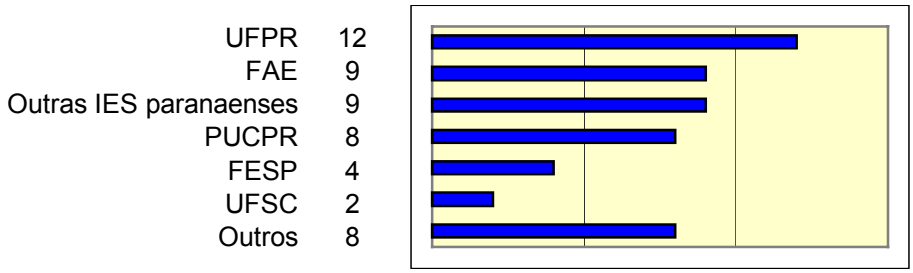

Figura 31: IES onde os docentes cursaram a Especialização

Dos sessenta docentes entrevistados, 47 concluíram cursos de mestrado ou doutorado, representando 78% da amostra. A preferência dos docentes em relação aos cursos de mestrado tem sido na própria área de Administração, onde 27,7% dos entrevistados optaram por este segmento, de acordo com o observado na Figura 32. Em seguida, 17% dos respondentes informaram ter cursado mestrado em Engenharia de Produção e 12,8% cursaram mestrado em Educação.

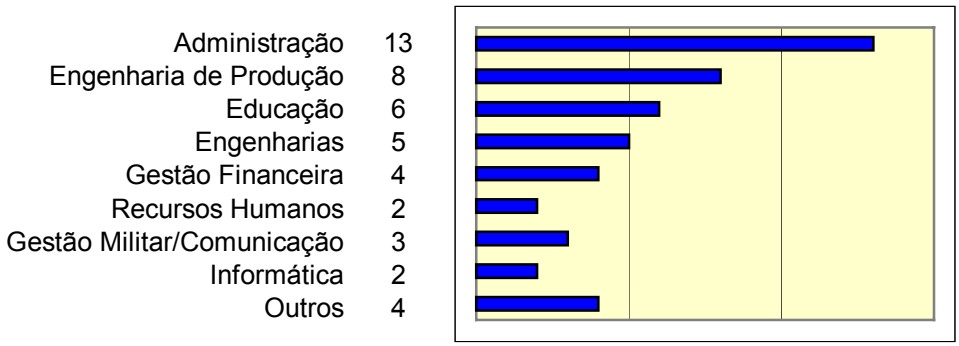

Figura 32: Cursos de Mestrado cursados pelos docentes

Também em relação aos cursos de mestrado, a UFPR – Universidade Federal do Paraná tem sido a preferida entre os docentes entrevistados. Destes, conforme Figura 33, 31,9% cursaram mestrado nesta instituição; 17% estudaram em outra universidade pública, a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; 14,9% optaram por fazer seus mestrados na PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná; 12,8% cursaram mestrado na Universidad de Extremadura – Espanha; 4,3% dos entrevistados estudaram na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 4,3% estudaram no CEFET –PR; 4,3% estudaram no ESAO e 10,5% estudaram em outras IES diversificadas.

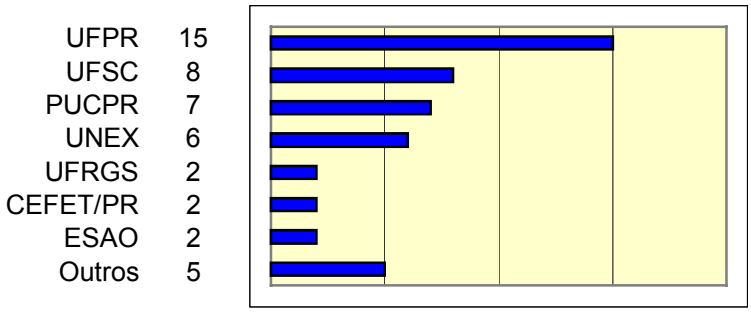

Figura 33: IES onde os docentes cursaram o Mestrado

Dos sessenta docentes entrevistados, apenas cinco concluíram cursos de doutorado, representando 8,3% da amostra. Conforme Figura 34, os professores cursaram doutorado em Engenharia de Produção, representando 40% da preferência; Administração, Economia Política e Florestal e Computação, representam, cada uma dessas modalidades, 20% da preferência entre os entrevistados.

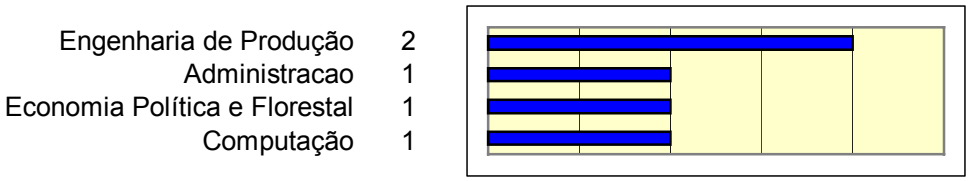

Figura 34: Cursos de Doutorado cursado pelos docentes

Conforme apresentado na Figura 35, 8,4% dos docentes respondentes recebe um salário mensal inferior a R$ 2.000,00; a grande maioria, 56%, tem um salário na faixa entre R$ 2.001,00 e R$ 4.000,00 mensais; 20,4% dos professores recebem, em média, um salário entre R$ 4.001,00 e R$ 6.000,00 por mês; 6,8% dos docentes têm salários entre R$ 6.001,00 e R$ 7.500,00 e um pequeno segmento, cerca de 8,4% da amostra, recebe salários superiores a R$ 7.500,00.

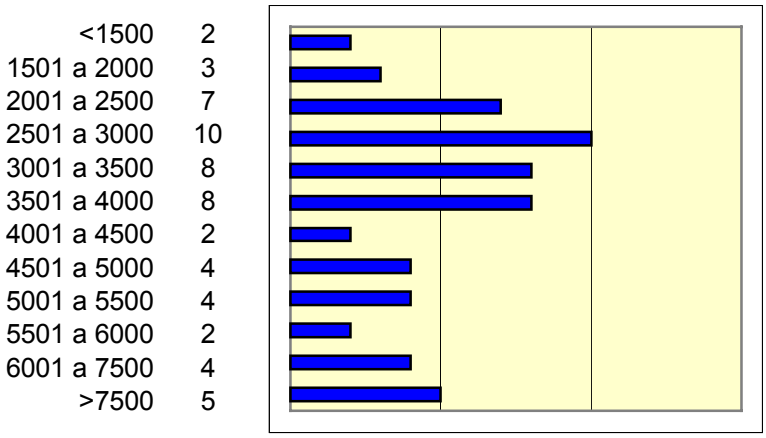

Figura 35: Renda mensal dos docentes

Em se tratando de renda familiar os números são ainda mais dispersos. Conforme se observa na Figura 36, existe uma distribuição aproximadamente homogênea da renda familiar na faixa entre R$ 2.000,00 e R$ 10.000,00. Vale destacar que cerca de 20% possui renda familiar superior a R$ 7.000,00.

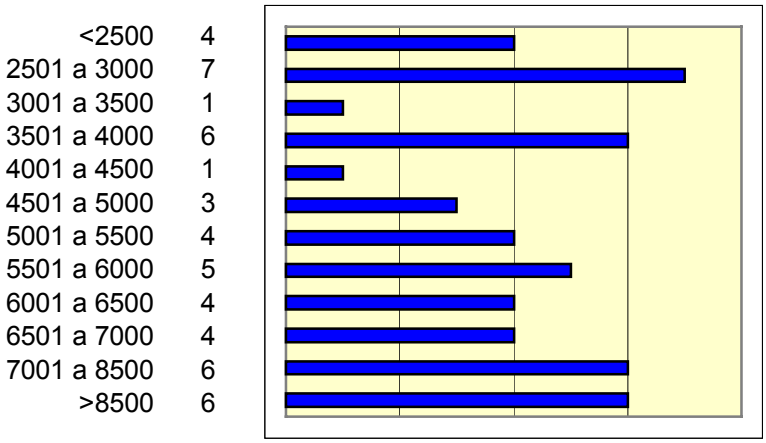

Figura 36: Renda mensal da família dos docentes

Os docentes são relativamente novos no magistério, exercendo há pouco tempo esta atividade. De acordo com o que se observa na Figura 37, 10% dos professores estão no magistério há menos de um ano; 26,7% têm entre 1 e 2 anos de profissão; 31,7% possuem entre 2 e 5 anos de docência; 13,3% estão na faixa entre 5 e 10 anos; 3,3% dos professores exercem a

profissão entre 10 e 15 anos; 10% estão no magistério entre 15 e 20 anos e somente 5% dos professores exercem a docência há mais de 25 anos.

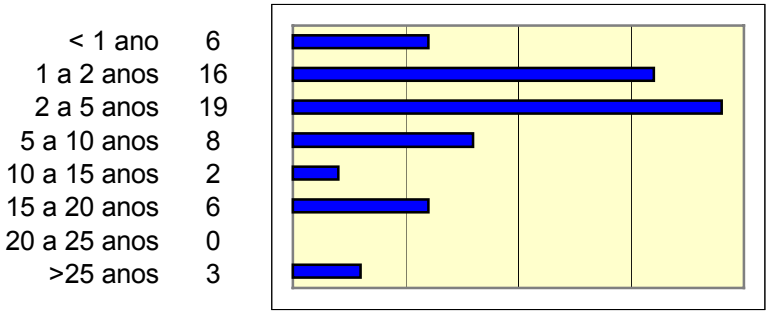

Figura 37: Tempo de magistério dos docentes

Questionados quanto ao tempo em que estão trabalhando na IES pesquisada, observa-se que a maioria dos docentes (58,9%) trabalha na instituição a menos de dois anos. Apenas 21,4% dos docentes estão na instituição a mais de 3 anos. Isso revela um quadro docente jovem, contando com pouca experiência institucional. Novamente, configura-se uma oportunidade para o aprimoramento do quadro docente.

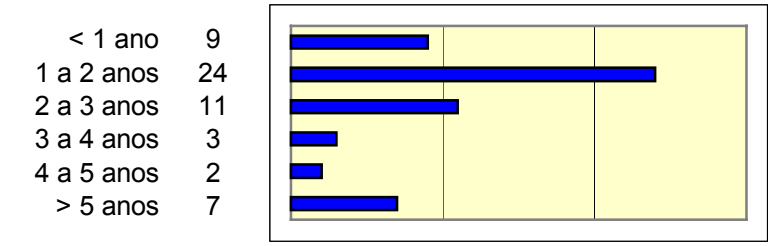

Figura 38: Tempo de instituição

Inquiridos quanto ao número de IES em que lecionam, a maioria dos docentes, 63,3%, respondeu trabalhar em apenas uma instituição. Conforme Figura 39, 26,7% dos professores trabalham em duas IES; e apenas 10% dos entrevistados trabalham em mais de duas instituições de ensino.

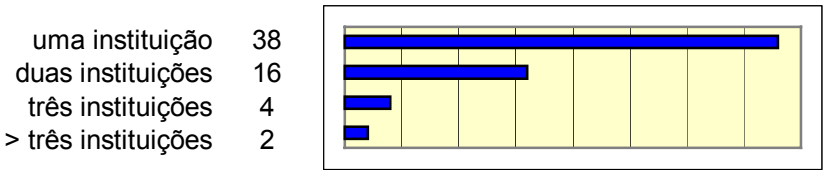

Figura 39: Número de IES em que o docente leciona

Conforme Figura 40, nenhum docente permanece em sala de aula mais do que 40 horas por semana. A maioria dos professores, 60%, permanece em sala de aula em um período inferior a 20 horas semanais.

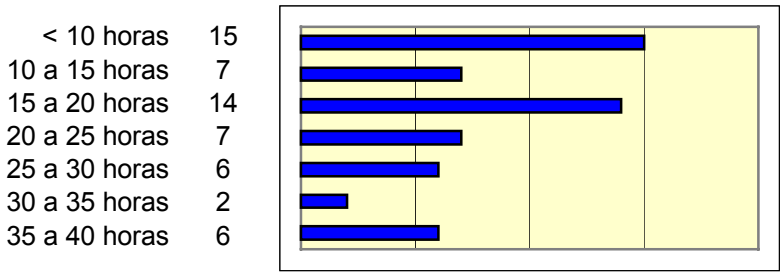

Figura 40: Tempo de permanência em sala de aula

Apenas 55% da amostra informaram dedicar algumas horas semanais à pesquisa. De acordo com a Figura 41, 36,4% dos professores que se dedicam à pesquisa o fazem por um período entre 4 a 6 horas semanais. Essa é outra oportunidade de aprimoramento do quadro docente. Conforme Souza (1996), as atividades de pesquisa podem ajudar na graduação, uma vez que o professor qualificado é aquele que além de ter domínio sobre sua área de conhecimento, está sempre pesquisando, estudando, atento às mudanças.

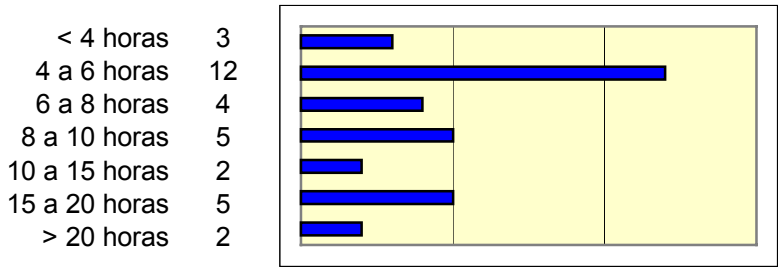

Figura 41: Tempo dedicado à pesquisa

Em relação a outras atividades acadêmicas, o percentual aumenta um pouco, 63,3% dos entrevistados informaram dedicar-se a este tipo de atividade. Conforme Figura 42, 26,3% dos docentes que responderam sim a esta questão dedicam-se entre 4 a 6 horas semanais a outras atividades acadêmicas (orientação de alunos, estágios, extensão, etc.).

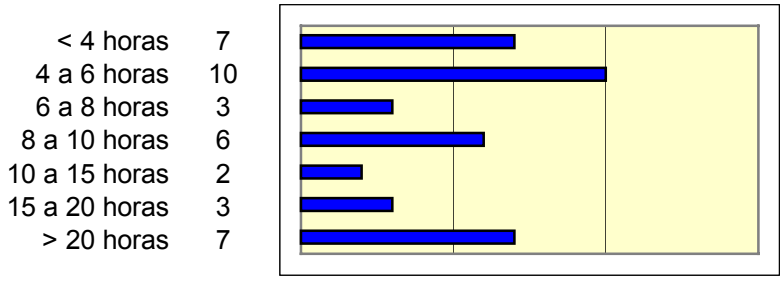

Figura 42: Tempo dedicado a outras atividades acadêmicas

Na opinião da maioria dos autores que tem escrito a respeito da produção científica pelos docentes, esta atividade tem tido, cada vez mais, uma importância especial na avaliação dos docentes.

Costa (1982) menciona que os indicadores de qualidade docente podem ser reduzidos a sete: formação, recrutamento, titulação, atividades de ensino, pesquisa e de extensão, de intercomunicação, **produção científica** e reciclagem.

De acordo com Leitão Filho & Martins Filho (1996), muitas universidades ainda necessitam enfrentar nos próximos anos o desafio da **produção científica** e a necessária implementação da pós-graduação. A afirmação feita por esses autores coincide com a realidade percebida através da pesquisa realizada junto aos docentes. Conforme se observa na Figura 43, a produção científica dos respondentes é muito baixa. Menos de 3% dos docentes entrevistados tem algum tipo de produção científica. A média entre os professores é de apenas 1,3 artigos em congressos e 1,3 artigos em periódicos científicos, isso considerando a produção acumulada em toda a carreira.

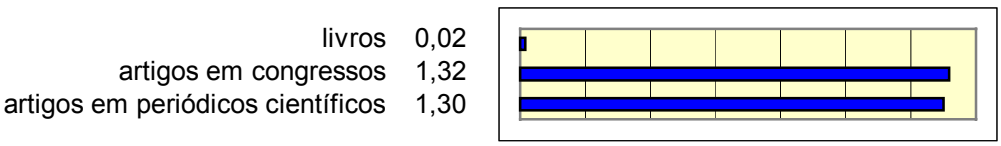

Figura 43: Produção científica dos docentes

A grande maioria dos entrevistados (65%) exerce outra atividade profissional paralela a docência, conforme pode ser observado na Figura 44.

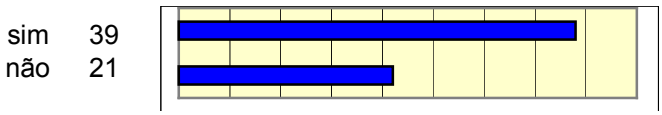

Figura 44: Atividade profissional paralela à docência

Consultoria de Empresas e funcionário em empresa pública são as atividades exercidas pela maior parte dos docentes que responderam sim a questão anterior ("Você exerce outra atividade paralela à docência?"). Também se observam empresários e empregados em empresas privadas, mas em um percentual menor. Vale mencionar que 23,7% exercem outra atividade, não informada.

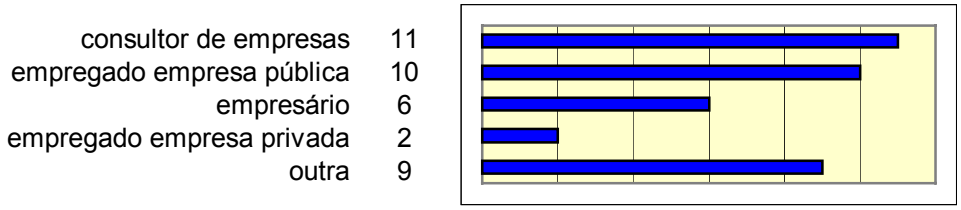

Figura 45: Tipo de atividade profissional paralela à docência

Questionados quanto ao tempo em que exercem a atividade profissional paralela à docência, conforme se observa através da Figura 46, os respondentes informaram que: 26,3% exercem a atividade há menos de 5 anos; 36,9% exercem a atividade entre 5 e 10 anos; e 36,8% dos docentes exercem outra atividade há mais de 10 anos.

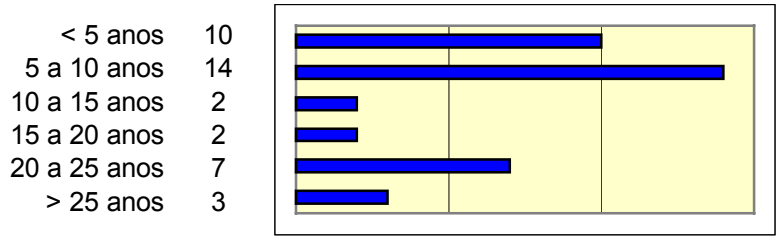

Figura 46: Tempo em que exerce outra atividade paralela à docência

De acordo com a Figura 47, 72% dos professores que exercem outra atividade paralela à docência informaram que esta atividade está intimamente relacionada com sua carreira no magistério. Observa-se ainda, que nenhum dos docentes que responderam esta questão exerce atividade profissional que não tenha nenhuma relação com a administração.

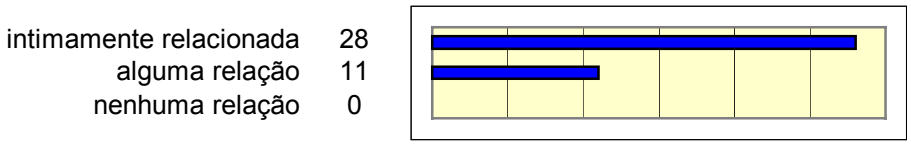

Figura 47: Relação atividade profissional x magistério

A maior parte dos docentes entrevistados que afirmaram não exercer, na atualidade, nenhuma outra atividade profissional paralela à docência, já exerceu algum tipo de atividade no passado. Segundo observa-se na Figura 48, 52% destes professores já trabalharam em empresas públicas e 23,8% já trabalharam em empresas privadas.

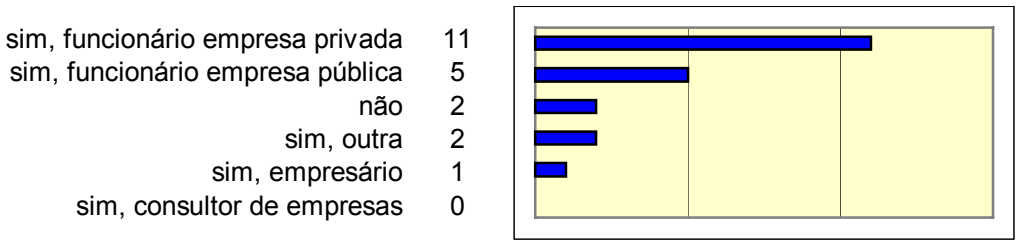

Figura 48: Atividade profissional já exercida paralela à docência

Dos respondentes que afirmaram já ter exercido outro tipo de atividade profissional no passado, 37,5% informaram ter exercido a atividade por menos de 5 anos. De acordo com a Figura 49, 25% informaram ter exercido a atividade entre 5 e 10 anos.

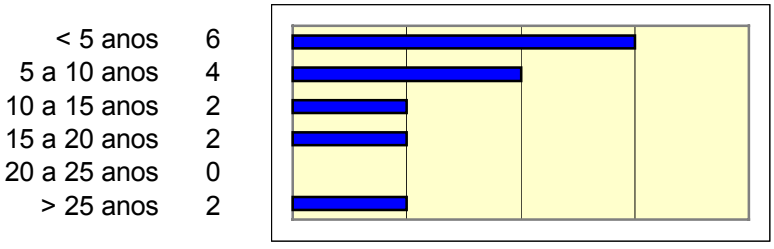

Figura 49: Tempo em que exerceu outra atividade paralela à docência

Questionados quanto à relação entre a atividade profissional exercida no passado e a atividade docente exercida no presente, de acordo com o observado na Figura 50, a maior parte dos docentes (64,7%) afirma estarem estas duas atividades intimamente relacionadas.

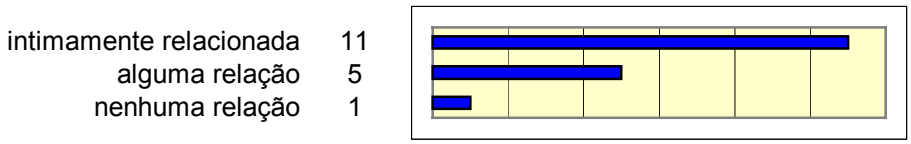

Figura 50: Relação atividade profissional exercida x magistério

Observando em conjunto as Figuras 44 a 50, depreende-se que os docentes das instituições pesquisadas possuem experiência prática, em função das atividades que exercem atualmente ou exerceram no passado, atividades estas que possuem relação com os conteúdos ministrados no curso de Administração.

4.2.2 Análise das opiniões dos docentes dos cursos de Administração pesquisados

Souza (1996) afirma que a concepção de professor qualificado, presente nas respostas dos próprios professores, é aquele que tem domínio sobre o conteúdo de sua área de conhecimento; que está sempre pesquisando, estudando, atento às mudanças.

De acordo com Saviani (1996), para que o professor possa ter algum papel no processo de produção de determinados conhecimentos, junto aos alunos, esses conhecimentos precisam ser produzidos no próprio professor, ou seja, ele precisa dominar esses conhecimentos para que ele possa, de alguma forma, contribuir para que o aluno também chegue a esse domínio.

Segundo Perrenoud (2000), uma das dez competências essenciais dos docentes para ensinar é que o docente organize e dirija situações de aprendizagem, que significa despender energia e tempo e dispor de competências profissionais necessárias para imaginar e criar novos tipos de situações de aprendizagem (didática).

O pensamento destes autores vem ao encontro das respostas fornecidas pelos próprios docentes na pesquisa realizada. De acordo com o que se observa na Figura 51, o item "conhecimento" foi aquele que recebeu o maior número de citações referente aos principais fatores para identificar os bons professores; em seguida, também com pontuação significativa,

aparece, respectivamente, didática, motivação que transmite ao aluno, comprometimento e experiência prática. Cumprimento do programa, assiduidade e pontualidade receberam um número muito baixo de citações, ou seja, não são considerados aspectos muito importantes.

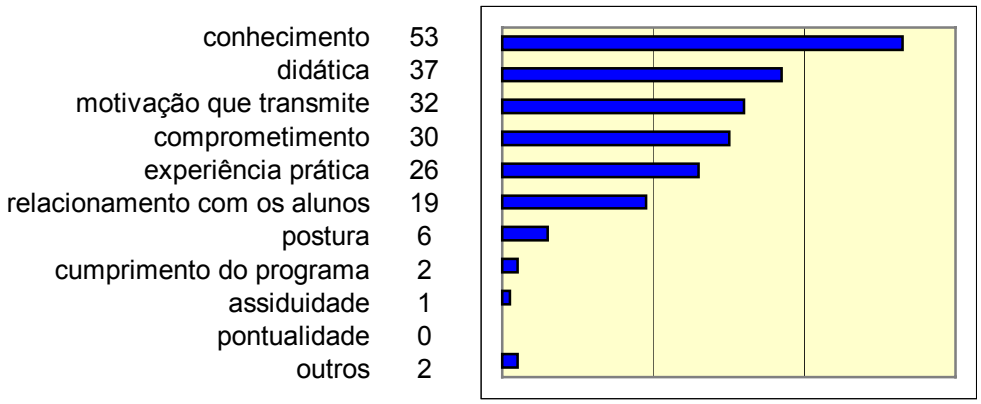

Figura 51: Características dos "Bons Professores" segundo os docentes

A Figura 52 revela a percepção dos professores referente às exigências dos alunos. De acordo com os entrevistados, as principais exigências dos alunos são: apresentação de exemplos práticos, uso de novas técnicas didáticas e aprimoramento da relação aluno x professor. As demais alternativas apresentadas (questionamento de conteúdos, atualização de temas e postura em sala de aula) foram pouco citadas.

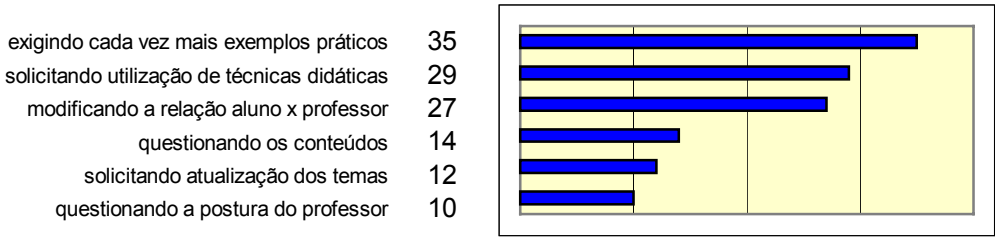

Figura 52: Exigência relativa a novos professores segundo os docentes

Inquiridos quanto às formas de trabalho mais utilizadas em sala de aula, os respondentes indicaram quatro abordagens mais utilizadas: trabalhos em grupo (com apresentação escrita ou oral) e aulas teóricas (com o apoio de quadro negro ou projetor). O uso de vídeos, visitas a empresas ou outras técnicas são pouco explorados.

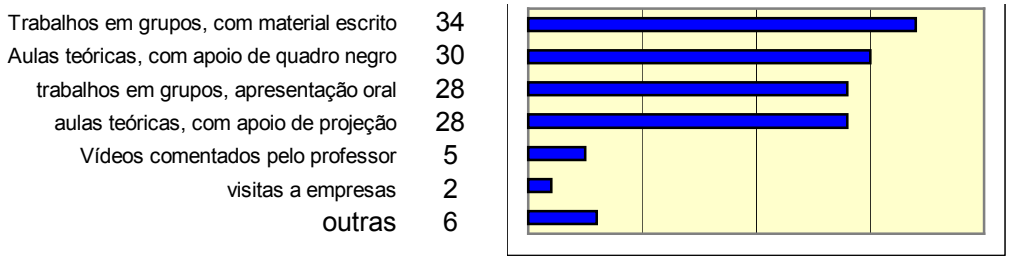

Figura 53: Formas de trabalho mais utilizadas pelos docentes

Em relação às formas de avaliação mais utilizadas, os respondentes informaram, de acordo com a Figura 54, que ainda dão preferência à tradicional prova escrita individual realizada em sala de aula, a qual recebeu o maior número de citações. Em seguida, a preferência dos docentes recai sobre trabalhos em grupos realizados em sala de aula. O uso de trabalhos em grupos feito em casa, trabalhos individuais elaborados em casa e provas orais para avaliar os estudantes é pequeno.

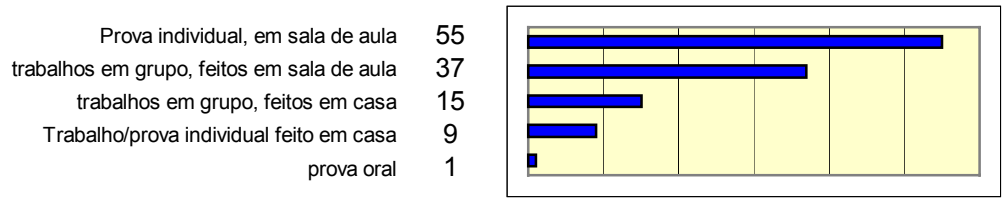

Figura 54: Formas de avaliação mais utilizadas pelos docentes

4.3 Comparação entre as percepções dos alunos e dos professores pesquisados

Ao serem questionados em relação as características que julgam mais importantes para identificar os "Bons Professores", tanto os docentes quanto os discentes das IES pesquisadas elegeram conhecimento, didática e motivação que o docente transmite aos alunos como as três características mais importantes ao docente.

Por outro lado, cumprimento do programa, assiduidade e pontualidade acabaram sendo os itens menos importantes, tanto para discentes quanto para docentes, ao identificar o "Bom Professor".

É consenso também, entre alunos e professores, que os alunos estão exigindo mais exemplos práticos, de forma complementar à teoria vista em sala de aula.

Para alunos e professores, os discentes vêm solicitando a utilização de técnicas didáticas mais dinâmicas, bem como o aprimoramento da relação aluno x professor.

Ao serem solicitados a avaliar os professores de suas respectivas instituições, os alunos avaliaram o item "experiência prática fora de sala de aula" com um dos escores mais baixos, 5,9 pontos. Esse resultado surpreende, na medida em que tanto para os professores quanto para os alunos "experiência prática fora de sala de aula" tem grande importância. Além disso, 65% dos docentes informaram exercer outro tipo de atividade profissional paralela ao magistério, assim, deveriam ter plenas condições de trazer a experiência prática para a sala de aula.

No que diz respeito às práticas de ensino, existe concordância entre professores e alunos, uma vez que ambos preferem, como forma de trabalho, realizar trabalhos em grupos, com material escrito entregue em sala de aula.

Por outro lado, observa-se que o segundo colocado na preferência dos alunos como forma de trabalho são as visitas realizadas as empresas, as quais aparecem na última colocação na preferência dos professores. Os alunos apreciam ainda a utilização de vídeos comentados pelos professores, os quais são muito pouco utilizados em sala de aula.

Outra contradição encontra-se nas formas de avaliação. A maioria dos alunos prefere ser avaliada através de trabalhos em grupo, feitos em sala de aula. Entretanto, os docentes apontam a tradicional prova individual como a mais utilizada para avaliar o desempenho de seus discentes.

A prova oral foi o método de avaliação menos votado, tanto por docentes quanto por discentes.

5. COMENTÁRIOS FINAIS

5.1 Conclusões

Este trabalho apresentou um estudo do perfil dos discentes e docentes de cursos de Administração que atuam em duas instituições de ensino superior de Curitiba. Foi possível, através de sua realização, conhecer a percepção dos alunos em relação aos docentes, bem como, identificar quais dessas dimensões os alunos e os próprios professores consideram mais importantes.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica abordando os temas ensino superior brasileiro e avaliação, onde fica evidente, de acordo com a literatura, a necessidade de melhoria na qualidade do ensino de graduação no Brasil.

Embora muitas ações tenham sido tomadas neste intuito, principalmente por parte do governo federal ao instituir projetos como o ENC, a elaboração do Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino, é notório que a educação superior brasileira ainda atravessa uma fase de transição do modelo tradicional para o modelo realmente crítico. A universidade deve ter consciência de seu papel junto à sociedade, colocando-se diante dos problemas sociais para que possa atingir suas metas educativas.

Em seguida, foi realizada uma pesquisa utilizando questionários específicos os quais foram aplicados a uma amostra representativa de docentes e discentes nas duas IES. Os questionários permitiram, portanto, identificar o perfil dos alunos e professores, os atributos que eles consideram mais importantes para o aprendizado, bem como suas preferências no que concerne a formas de ensino e formas de avaliação.

O questionário para docentes foi aplicado através da Internet, sendo composto de vinte e cinco questões que, entre outros aspectos, identificam o professor quanto a idade, sexo,

etc; abordam aspectos relativos a atuação docente, como por exemplo o número de horas e o número de instituições em que o professor leciona; questionam sobre as características que os próprios docentes consideram mais importantes para identificar o "Bom Professor"; questionam as exigências dos discentes relativas ao bom professor e abordam as formas de trabalho e de avaliação mais utilizadas pelos docentes.

A aplicação do questionário para os discentes foi feita através de entrevistas pessoais, sendo selecionadas algumas classes das duas IES, tomando cuidado para que a amostra fosse representativa da população em termos de tamanho e diversidade de turnos e períodos. O questionário é composto de dezessete questões que, entre outros aspectos, identificam o aluno quanto a idade, sexo, renda, etc; questionam sobre as características que os discentes julgam mais importantes na identificação do "Bom Professor"; solicitam ao aluno que avalie os professores em diversos itens, como por exemplo conhecimento e didática, e abordam as formas de trabalho e avaliações que os discentes mais apreciam.

As principais conclusões obtidas através da pesquisa junto aos discentes foram: (i) a grande maioria dos alunos (88%) exerce uma atividade profissional; (ii) o curso de Administração continua sendo mais procurado por jovens de 19 a 27 anos; (iii) a maior parte dos discentes informou não ter participado e nem estar decidido a participar de nenhuma atividade extra-acadêmica; (iv) conhecimento, motivação transmitida aos alunos, didática e relacionamento com os alunos ficaram entre os itens mais votados pelos discentes na identificação dos "bons professores"; (v) uma das maiores exigências dos alunos tem sido para que os professores apresentem exemplos práticos reforçando a teoria e utilizem novas técnicas didáticas em sala de aula; (vi) assiduidade, conhecimento e pontualidade ficaram entre os itens mais bem pontuados quando os alunos foram solicitados a avaliar seus professores. Por outro lado, itens importantes, como didática, experiência prática e motivação que transmitem aos alunos, ficaram com as menores pontuações quando os alunos foram solicitados a avaliar seus professores; (vii) as formas de trabalho mais apreciadas pelos discentes são trabalhos em grupos e visitas a empresas; e (viii) os alunos apreciam mais, como forma de avaliação, trabalhos em grupo feitos em sala de aula.

As principais conclusões obtidas junto aos docentes foram: (i) existe predominância do sexo masculino no quadro docente das instituições pesquisadas (66,7%); (ii) a maioria dos professores entrevistados é casado (58%); (iii) 41,7% dos docentes não possuem filhos; (iv) a

formação de graduação que predomina entre os respondentes é o próprio curso de Administração (23%); (v) 97% dos professores entrevistados possuem curso de especialização ou formação superior (mestrado e doutorado); (vi) 78% da amostra concluiu cursos de mestrado e apenas 8,3% da amostra concluiu curso de doutorado; (vii) os docentes são relativamente novos no exercício do magistério; (viii) a maioria dos entrevistados exerce (65%) ou já exerceu (52%) outra atividade profissional além do magistério; (ix) os respondentes julgam que conhecimento, didática e motivação que transmitem aos alunos são os principais itens para identificar os "Bons Professores"; (x) os professores concordam que os alunos vêm exigindo cada vez mais exemplos práticos; (xi) as formas de trabalho mais utilizadas pelos docentes em sala de aula são trabalhos em grupo (com apresentação oral ou escrita) e aulas teóricas (com o apoio de quadro negro ou projetor); e (xii) as formas de avaliação mais utilizadas pelos professores são provas individuais, em sala de aula e trabalhos em grupo, também feitos em sala de aula.

Em relação às características que julgam mais importantes para identificar os "Bons Professores", tanto professores quanto alunos elegeram conhecimento, didática e motivação que o docente transmite aos alunos como as três características mais importantes ao docente. É consenso também, entre alunos e professores, que os alunos estão exigindo mais exemplos práticos por parte do docente.

É surpreendente o fato de que os alunos, ao avaliarem o item "experiência prática fora de sala de aula", atribuíram um dos escores mais baixos aos seus professores (5,9/10), na medida em que este item é importante tanto para alunos como para professores.

Embora exista concordância com relação às práticas de ensino, existe uma divergência, entre alunos e professores, no que diz respeito a sistema de avaliações. A maioria dos alunos prefere ser avaliada através de trabalhos em grupo, enquanto que, os docentes apontam a tradicional prova individual como a mais utilizada para avaliar o desempenho de seus discentes.

Diante das análises efetuadas, foram feitas as seguintes recomendações que podem auxiliar na melhoria dos cursos de Administração nas IES pesquisadas: (i) uso de novas técnicas didáticas; (ii) fomentar a participação dos alunos em atividades extracurriculares; (iii) uso de novas formas de avaliação; (iv) melhorar a transmissão de conhecimentos práticos; (v) melhorar a didática e a motivação transmitida aos alunos; (vi) aumentar a formação de doutores; e (vii) incentivar à pesquisa entre os docentes.

5.2 Recomendações para a melhoria do ensino nos cursos de Administração

De acordo com as análises efetuadas, a seguir são apresentadas recomendações, pautadas na literatura, que podem auxiliar na melhoria nos cursos de Administração nas IES pesquisadas.

(1) Uso de novas técnicas didáticas

É urgente repensar as formas de trabalho utilizadas pelos docentes. Percebe-se que o aluno atual está cada vez mais exigente e não se contenta mais com as tradicionais aulas expositivas. O aluno sente necessidade de uma aula participativa e dinâmica, com novas técnicas didáticas. Para os discentes, visitas a empresas é um item essencial ao curso de Administração. Poder vivenciar na prática o exposto em sala de aula é indicado como uma atividade essencial para complementar o aprendizado, principalmente considerando que 88% dos discentes entrevistados já exercem algum tipo de atividade profissional.

De acordo com Buarque (1994), para os alunos, a volta da "paixão" pela universidade só se fará com a melhoria da qualidade das aulas e das orientações, com a incorporação de novos temas de estudos e **novos métodos de aprendizagem**, além do aumento de cobranças, avaliações e riscos. Buarque enfatiza a necessidade de novos métodos de aprendizagem, que possam tornar as aulas mais atrativas, promovendo maiores trocas entre professor e alunos.

Para Libâneo (1998), a escola estaria buscando atingir objetivos para uma educação básica de qualidade através da formação geral dos seus alunos e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvendo suas capacidades cognitivas e operativas e formando para o exercício da cidadania crítica e ética. Acrescenta ainda que, para isso, professores são necessários sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor **capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação.**

O professor deixa de ser autoritário, sabedor da verdade e passa a ser um parceiro de trabalho e um facilitador da aprendizagem. Deve apresentar um compromisso político, ser um estudioso e ter uma atitude permanente de pesquisa. O professor sai de uma postura fria e distante, típica do antigo paradigma, e se torna amigo e companheiro, capaz de discutir sobre sentimentos e emoções. Está mais preocupado em incentivar a cooperação entre os alunos e leva

em consideração as diferenças individuais. Por desejar uma prática pedagógica com enfoque sistêmico, acredita na multidisciplinaridade (LIBÂNEO, 1998).

Naturalmente, o uso de novas práticas didáticas fica facilitado quando se enfrenta a questão de investir na qualificação docente. De acordo com Nóvoa [19--], em primeiro lugar, é preciso fazer um planejamento preventivo que retifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial dos professores, evitando que aumente o número de professores desajustados. As mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam a repensar o período de formação inicial dos professores.

Ainda de acordo com Nóvoa [19--], em segundo lugar, convém articular estruturas de apoio aos professores, de modo a ajudá-los: a evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir às situações de ansiedade. Os professores em exercício devem assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando conseqüentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar.

(2) Fomentar a participação dos alunos em atividades extracurriculares

No caso das instituições pesquisadas, é importante reavaliar a participação estudantil em atividades extracurriculares, tais como Empresa Júnior e Iniciação Científica. O percentual de alunos que não participam e nem gostariam de participar em nenhum tipo de atividade extracurricular é grande (cerca de 32%). Fazer com que haja maior adesão por parte dos discentes a este tipo de atividade pode resolver parte da questão relativa a exigência de exemplos práticos por parte dos alunos.

Segundo Tubino (1997), o emprego do conceito de interdisciplinaridade numa universidade terá que passar, obrigatoriamente, pelas funções básicas do ensino, da pesquisa e da extensão. Por outro lado, as caracterizações da interdisciplinaridade, mostram que a resolução de problemas, a organização do saber, a verificação de hipóteses em trabalhos científicos, a interação com as comunidades, a divulgação cultural e outras atividades de responsabilidade universitária devem situar-se e referenciar-se em paradigmas de natureza epistemológica. Esta educação continuada introduzirá, no compromisso da formação de pessoas, a imperiosidade de uma atuação universitária responsabilizada com as mudanças e com o futuro.

As mudanças em todos os setores são constantes, por isso é necessário, ao estudante, desenvolver atividades paralelas ao curso que está freqüentando. Ainda que os currículos das faculdades não consigam acompanhar a velocidade das transformações, essas instituições parecem preocupadas com a evolução, isso se percebe nas oportunidades que as escolas oferecem aos alunos para que estes possam participar de eventos que os tornem atualizados. Somente por meio de uma educação continuada na qual se autodescobre, autoconhece, portanto, autodesenvolve-se por toda a vida, a pessoa pode atualizar-se e desfazer as amarras do conservadorismo (CARDOSO, 2002).

(3) Novas formas de avaliação

Os resultados da pesquisa conduzem a repensar as formas de avaliação utilizadas pelos docentes. Os alunos não querem mais as tradicionais provas escritas. Preferem trabalhos em grupos onde possam discutir e analisar questões e *cases* em conjunto, embora ainda, as provas individuais tenham sido escolhidas como segunda opção pela maior parte dos discentes entrevistados.

De acordo com Nevo [199-], infelizmente, para muitos professores é mais fácil acreditar que introduzir mais e mais exames fará com que o aluno aprenda, em vez de inverter em melhoria dos métodos de ensino ou desenvolver materiais de instrução (apoio) que possam aumentar o interesse do aluno. Deve-se avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, não somente os resultados, sem que se estabeleçam objetivos para a melhoria. Assim, é importante repensar as formas de avaliação, desenvolver novas formas que possam incentivar e promover o aprendizado, objetivo fundamental das instituições, alunos e professores.

(4) Melhorar a transmissão de conhecimentos práticos

As instituições pesquisadas devem investigar porque os docentes não foram bem avaliados no item “experiência prática fora de sala de aula”. Conforme já exposto a maioria dos professores tem esta experiência, mas, tendo em vista os resultados, não estão conseguindo transmiti-la aos discentes.

A aula expositiva tem sido o procedimento mais usado desde há muitos anos em diferentes ambientes de educação formal. Nas últimas décadas, entretanto, muitas críticas foram apontadas a esta forma de trabalho e passou-se a enfatizar as desvantagens da exposição,

especialmente com relação a pouca participação dos alunos. Seu uso exclusivo não é recomendável, já que o aluno além de deter informações, ler e escutar, necessita refletir, discutir e aplicar os conhecimentos para alcançar uma autêntica assimilação da aprendizagem (MOREIRA, 1983).

A prática não se esgota em ser mera aplicação, ou exercício, ou ensaio, ou efeito-demonstração, mas é parte inerente, integrante, constituinte do questionamento sistemático crítico e criativo. Pretender inovar apenas em teoria, ficar somente na crítica, desenhar meros discursos e idéias, pode ter sentido propedêutico e localizado, mas, como atividade preponderante ou única, repercute na própria destruição da inovação (DEMO, 2000).

(5) Oportunizar ao professor o bem estar, o desenvolvimento e a realização profissional

Didática e motivação que transmitem aos alunos foram outros itens que receberam menor pontuação, por parte dos alunos, ao serem solicitados a julgar seus professores em uma escala entre 0 e 10 pontos. Entretanto, os resultados da pesquisa revelam que didática e motivação estão entre os três itens mais importantes na concepção dos alunos, quando o objetivo é identificar os melhores professores. É importante que as instituições reforcem urgentemente estes itens junto aos docentes, através de programas de conscientização e qualificação.

Na realidade, desejo de saber e decisão de aprender pareceram, por muito tempo, fatores fora do alcance da ação pedagógica: se estivessem presentes, pareceria possível ensinar; se faltassem, nenhuma aprendizagem pareceria conveniente. Nenhum professor está totalmente livre da esperança de trabalhar apenas com alunos motivados. Cada professor espera alunos que se envolvam no trabalho, manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender. A motivação ainda é tida, com demasiada freqüência, como uma preliminar, cuja força não depende do professor (PERRENOUD, 2000).

De acordo com Perrenoud (2000), conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições, é sobretudo despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. Em resumo, o professor pode, e deve, influenciar a motivação dos alunos, o desejo de aprender.

Sawrey & Telford (1964), definem motivação como sendo o processo que produz uma condição interna (motivo) relativamente duradoura, que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir num comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a transformação ou permanência da situação. Desta forma, a motivação vem sendo fundamental na aprendizagem.

Para Woolfolk (2000), motivação é geralmente definida como um estado interior que estimula, direciona e mantém comportamento.

Segundo Vasconcelos (1999), os professores estão preocupados em desenvolver um tipo particular de motivação em seus alunos. A motivação para aprender. Afirma que faz parte do novo senso comum pedagógico a indicação da motivação como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem.

(6) Formação de doutores

Embora o percentual de docentes que concluíram cursos de especialização e mestrado seja elevado, cabe ainda às instituições pesquisadas incentivar uma maior participação dos professores junto a cursos de doutorado, uma vez que o percentual de docentes que concluíram este tipo de especialização (8,3%) ainda é muito baixo.

De acordo com Demo (1991), o componente fundamental do professor não é a didática, definida por ele como "arte de ensinar", mas a pesquisa, como capacidade de produção própria do conhecimento. Não deve haver dicotomia entre pesquisa e ensino. O mero ensino não combina com o desafio tecnológico, assim como, no fundo, nunca combinou com educação emancipatória. Para se poder ter projeto próprio de desenvolvimento, é essencial criar "aprender a aprender". O professor aprende a aprender quando propõe a construção de projeto pedagógico próprio, que se distingue pelas etapas de interpretação própria, formulação pessoal e elaboração trabalhada.

O doutoramento e o pós-doutoramento são metas fundamentais a serem atingidas por qualquer instituição de nível superior que almeje reconhecimento e parcerias nacionais e internacionais. Vencer esse desafio significa, mudar de forma incisiva o perfil da universidade no Brasil, garantindo uma qualidade muito melhor ao ensino e à pesquisa (LEITÃO FILHO & MARTINS FILHO, 1996).

(7) Incentivo à pesquisa

Complementarmente deve ser dado um maior incentivo para que o docente dedique-se à pesquisa. Conforme abordado neste capítulo, o tempo dedicado à pesquisa pelos docentes tem sido muito pequeno, apenas 36,4% dos entrevistados dedicam parte de seu tempo a esta atividade.

Segundo Caumo (1997), a universidade precisa preparar o professor-pesquisador que exerça com êxito tanto o magistério quanto à pesquisa, juntamente com os seus alunos e ao mesmo tempo. Há nisto um triplo-desafio: preparar o bom professor, o bom pesquisador, com condições estruturais para o exercício profissional de ensino e pesquisa.

5.3 Sugestões para trabalhos futuros

(1) Elaborar plano de ação para as recomendações sugeridas

Uma vez que a análise efetuada identificou problemas e possibilitou a recomendação de sugestões visando a melhoria da qualidade de ensino nos cursos de Administração, seria apropriada a elaboração de plano de ação com intuito de auxiliar na correção destes problemas. Esses planos de ação deveriam ser específicos a cada uma das instituições investigadas, de forma a atender as especificidades dessas instituições.

(2) Elaboração de novas pesquisas mais aprofundadas

Alguns itens da pesquisa, principalmente aqueles que apontam divergências entre as respostas de alunos e professores, como por exemplo métodos de trabalho e formas de avaliação, poderiam ser objeto de nova pesquisa, mais abrangente e aprofundada, visando melhor identificação dos problemas. Essas pesquisas, poderiam ser conduzidas com o suporte de uma investigação qualitativa, envolvendo entrevistas em profundidade junto a professores e coordenadores de curso.

(3) Promoção de programas de redes de apoio (bem estar, desenvolvimento e realização profissional)

Além da elaboração de programas específicos de treinamento em relação aos itens os quais os docentes apresentam dificuldades (motivação que transmitem aos alunos, aulas mais práticas, etc), seria importante conduzir pesquisas contemplando programas de integração entre alunos e professores, que possam promover a aproximação e maior diálogo entre estes. O relacionamento professor-aluno é uma questão complexa, envolvendo aspectos pedagógicos e institucionais, que exigem pesquisas aprofundadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Márcio (organizador). **A universidade possível – experiência de gestão universitária**. [S.l.]: Cultura Editores Associados, 2001.

Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional. Rio de Janeiro, 1 a 3 de dezembro de 1997, in Inep/Mec, 1998.

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. **Fala professora. Repensando o aperfeiçoamento docente**. [S.l.]: Vozes, 1995.

BIELSCHOWSKI, Carlos Eduardo. **Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro:** a metodologia. V. 1, n. 1. Campinas: Avaliação, 1996.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em out. 2002.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em out. 2002.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. [S.l.]: Unesp, 1994.

CARDOSO, Renê Fernando. **A escolaridade e o emprego**. Portal da Educação, 2002. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br> Acesso em abr. 2002.

CARNEIRO, David. **Educação, universidade e história da primeira universidade do Brasil**. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1972.

CASTELLAIN, Mirian Célia. **Um paradigma da educação:** construção conjunta do processo inclusivo. Revista Educação em Movimento. Curitiba, v.1, p. 33-40, set/dez. 2002.

CAUMO, Teodósio. **O que os novos tempos exigem do professor no ensino universitário**. Revista Educação RS. Porto Alegre, ano XX, n. 32, p. 97-116, 1997.

COSTA, Luiz Fernando Macedo. **Qualidade do ensino e corpo docente**. A propósito da qualidade do ensino superior no Brasil – anais de dois encontros. Ministério da Educação e Cultura – Conselho Federal de Educação. Seminário sobre indicadores de qualidade do ensino superior, 1982.

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

D'ANTOLA, Arlette (organizadora). **A prática docente na universidade**. [S.l.]: E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1992.

DEMO, Pedro**. Pesquisa. Princípios científicos e educativos**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DIAS, Fernando Correia. **Construção do sistema universitário no Brasil – Memória histórica do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. Brasília: CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DURHAM, Eunice R. **A reforma da universidade**. Revista Educação Brasileira. Brasília, 8 (18), p. 81-111, jan/jun., 1987.

FALCÃO FILHO, José Leão M. **As dimensões da qualidade na escola pública**. Revista Educação Brasileira, 20 (40), p. 75-92, 1º sem. 1998.

FRANCO, Edson. **A expansão do ensino superior e a criação de novas universidades:** universidade privada. Revista Educação Brasileira. Brasília, 16 (33), 2º sem. 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo, Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior:** um estudo exploratório a partir da opinião dos alunos do primeiro e do último ano de três cursos de graduação. Administração On Line, volume 1, número 1, jan/fev/mar. 2000.

GÓMEZ, Juana Maria Rodríguez. ***Formación teórico-práctica del docente:*** *una propuesta de trabajo*. Revista Educação RS. Porto Alegre, ano XX, n. 32, p. 73-96, 1997.

GONÇALVES FILHO, Francisco. **Enfoques avaliativos em revista:** concepções de avaliação institucional em questão. Política da Educação Superior. Campinas: FE/UNICAMP, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

LAMPERT, Ernani. **Avaliação do professor universitário:** pressupostos teóricos e conclusões. Revista Educação Brasileira. Brasília, 18 (36), p. 133-153, 1º sem., 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LEITÃO FILHO, Hermógenes de Freitas; MARTINS FILHO, José. **O desafio da qualificação docente**. Revista Educação Brasileira. Brasília, 18 (36), p. 81-96, 1º sem., 1996.

MASETTO, Marcos T. *et al*. **Docência na universidade**. [S.l.]: Papirus, 1998.

MEC/INEP/DAES. **Sinopse estatística da educação superior, 1999**. Brasília: DF, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em set. 2002.

MEC/INEP/DAES. **Sinopse estatística da educação superior, 2000**. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em set. 2002.

MEC/INEP/DAES. **Sinopse estatística da educação superior, 2001**. Brasília: DF, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em jan. 2003.

MEC. **Avaliação da Educação Superior**. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/avaliacao.stm> Acesso em set. 2002.

MEC. **Senso da Educação Superior (1999, 2000 e 2001)**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/censo.shtm> Acesso em set. 2002.

MEC. **Tipos de cursos**. Disponivel em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_curso.stm> Acesso em set. 2002.

MEC. **Situação legal dos cursos superiores**. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/situacao_legal.stm> Acesso em set. 2002.

MEC. **Tipos de instituição de ensino superior**. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_instituicao.stm> Acesso em set. 2002.

MEC. **Programa de avaliação institucional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/paiub.shtm> Acesso em set. 2002.

MEC. **Educação Superior**. Disponível em: <http: www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm> Acesso em set. 2002.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Pós-graduação e capacidade docente**. Revista Educação Brasileira. Brasília, 15 (31), p. 139-145, 2º sem., 1993.

MENEGHEL, Stela Maria; MELLO, Débora Luz de; BRISOLLA, Sandra de Negraes. **Relação universidade x empresa no Brasil:** transformações recentes e implicações para a avaliação institucional. Revista Diálogo Educacional, v. 3, n. 6, p. 29-52, mai/ago., 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. **Ação docente na universidade:** textos relativos a componentes básicos do ensino. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983.

NEVO, David. ***Evaluación baseada en el centro:*** *un diálogo para la mejora educativa*. Madrid: Mensajero, [199-].

NÓVOA, Antônio (coordenação). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (coordenação). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, [19--].

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF Éditeur, 1999. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 2000.

PINENT, Carlos Eduardo da Cunha; SILVEIRA, Fernando Lang da. **Na avaliação do professor pelo aluno, um estudo das características dos professores bem-sucedidos e recomendados pelos alunos**. Revista Educação Brasileira. Brasília, 20 (41), p. 143-156, jul/dez., 1998.

PUPPI, Moema Prestes Mattar. **O ensino superior e a evasão:** uma realidade a ser enfrentada. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1997.

RIBEIRO, José Luis Duarte; CATEN, Carla Tem. **Estatística Industrial**. Série Monográfica Qualidade. Porto Alegre: PPGEP, 2001.

RIBEIRO, José Luis Duarte; ECHEVESTE, Márcia Elisa; DANILEVICZ, Ângela de M. Ferreira. **A utilização do QFD na otimização de produtos, processos e serviços**. Série Monográfica Qualidade. Porto Alegre: FEEENG/UFRGS, 2001.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **Avaliação institucional e suporte à decisão nas universidades comunitárias gaúchas**. Qualificação de Doutorado. Porto Alegre, agosto de 2002.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo, Hucitec, Fapesp, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. [S.l.]: Vozes, 1995.

SANTOS, Luiz Guilherme Rangel. **Critérios de qualidade para a avaliação do ensino superior**. Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A função docente e a produção do conhecimento**. Revista Educação e Filosofia, 11 (21 e 22), p. 127-140, jan/jun. e jul/dez., 1997. Conferência proferida no II Seminário Regional sobre a Formação do Educador, realizado em Uberlândia de 14 a 18 de outubro de 1996.

SAWREY, J.; TELFORD C. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Centro de Publicações Técnicas da Aliança, 1964.

SCHAWARTZMANN, Simon. **O ensino superior no Brasil:** a busca de alternativas. Revista Educação Brasileira. Brasília, 18 (37), p. 11-45, 2º sem., 1996.

SCHMITZ, Egídio F. **Caminhos da universidade brasileira**. Filosofia do ensino superior. [S.l.]: Sagra Editora e Distribuidora, 1984.

SOUZA, Edson Machado de. **A questão da expansão do ensino superior brasileiro – um desafio para o curto prazo**. Revista Educação Brasileira. Brasília, 16 (33), p. 201-228, 2º sem., 1994.

SOUZA, Aparecida Néri. **Sou professor, sim senhor!** São Paulo: Papirus, 1996.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Universidade, qualidade e avaliação**. [S.l.]: Dunya, 1997.

VASCONCELOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito da transformação**. São Paulo: Libertad, 1996.

WERNECK, Hamilton. **Como vencer na vida sendo professor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário aplicado aos discentes

Curitiba, novembro de 2002.

Prezado(a) Aluno(a),

Sou professora do Curso de Administração desta Instituição de Ensino e também aluna do Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção, realizado através da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e, no momento, realizo uma pesquisa que será a base de minha dissertação.

Necessito de sua colaboração, respondendo o questionário em anexo, pois a sua opinião será muito importante para o desenvolvimento deste trabalho.

Gostaria de deixar claro neste momento que a entrevista tem caráter sigiloso e nenhuma informação será considerada isoladamente, portanto, sua identificação pessoal se faz desnecessária. Os dados serão tabulados e analisados em contexto único.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração, sem a qual, este trabalho não será passível de realização.

Professora Marcya T. Dollny de Souza
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curso de Administração

(Professora Marcya T. Dollny de Souza
Centro Universitário Campos de Andrade - Uniandrade
Curso de Administração).

1) Idade: _____

2) Sexo:

( ) masculino ( ) feminino

3) Quanto a sua atividade profissional:

( ) sou apenas estudante ( ) já trabalhei mas estou desempregado
( ) sou empresário ( ) sou funcionário de empresa pública
( ) sou autônomo ( ) sou funcionário de empresa privada
( ) auxilio minha família em um empreendimento próprio
( ) outra. Qual? _____

4) Qual a **sua** renda mensal, aproximadamente? R$ _____

5) Qual a renda média mensal **de sua família**, aproximadamente? R$ _____

6) Estado civil

( ) solteiro ( ) casado
( ) viúvo ( ) divorciado
( ) separado ( ) outro. Qual? _____

7) Você tem filhos? Quantos?

( ) não ( ) sim. Tenho _____ filhos.

8) A casa onde você mora é própria ou não?

( ) sim, moro em casa própria.
( ) não, moro em casa alugada ou de familiares.

9) Você é natural de qual cidade?

( ) Curitiba ( ) outra cidade. Qual? _____

10) Qual o percentual do curso de Administração que você já concluiu? _____ %

11) Quanto à sua formação acadêmica:

( ) este é o primeiro curso de Graduação
( ) já iniciei outro(s) curso(s) de Graduação mas não concluí
( ) já concluí outro(s) curso(s) de Graduação. Qual? _____

12) Quais das atividades a seguir você já participou, participa ou está decidido a participar:

( ) monitoria ( ) iniciação científica
( ) empresa júnior ( ) centro acadêmico

13) Quais das características abaixo você considera mais importantes para identificar os melhores professores? **Assinale no máximo três alternativas.**

( ) conhecimento
( ) didática
( ) experiência prática
( ) motivação que transmite aos alunos/satisfação dos alunos
( ) cumprimento do programa
( ) relacionamento com os alunos
( ) assiduidade
( ) pontualidade
( ) postura
( ) comprometimento
( ) outros. Quais? _____

14) O aluno está exigindo este "novo professor"? De que forma? **Assinale no máximo duas alternativas.**

( ) questionando os conteúdos
( ) solicitando atualização dos temas
( ) modificando a relação aluno x professor
( ) solicitando a utilização de técnicas didáticas mais dinâmicas
( ) questionando a postura do professor
( ) exigindo cada vez mais exemplos práticos do professor
( ) outras. Quais? _____

15) Considerando uma média, como você classificaria a maioria dos professores desta Instituição de Ensino quanto aos seguintes itens: **Marque um "x" na alternativa escolhida (ótimo, bom, regular ou péssimo).**

ITEM	ÓTIMO	BOM	REGULAR	PÉSSIMO
Assiduidade				
Pontualidade				
Comprometimento				
Didática				
Experiência prática fora de sala de aula				
Conhecimento				
Motivação que transmite aos alunos				
Cumprimento do programa				
Relacionamento com os alunos				
Postura				
Atualização de temas				

16) Quais as formas de trabalho em sala de aula que você mais aprecia **(indicar no máximo duas):**

( ) aulas teóricas, com o apoio de quadro negro
( ) aulas teóricas, com o apoio de projeção
( ) vídeos comentados pelo professor
( ) trabalhos em grupos, com entrega de material escrito
( ) trabalhos em grupos, com apresentação oral do trabalho
( ) visitas a empresas
( ) outras. Quais? _____

17) Quais as formas de avaliação que você mais aprecia ? **(indicar no máximo duas).**

( ) prova individual, em sala de aula
( ) trabalho/prova individual, feito em casa
( ) prova oral
( ) trabalhos em grupo, feitos em casa
( ) trabalhos em grupo, feitos em sala de aula
( ) outras. Quais? _____

ANEXO II – Questionário aplicado aos docentes

Curitiba, novembro de 2002.

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluna do Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção, realizado através da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e, no momento, realizo uma pesquisa que será a base de minha dissertação.

Necessito de sua colaboração, respondendo o questionário em anexo, pois a sua opinião será muito importante para o desenvolvimento deste trabalho.

Gostaria de deixar claro neste momento que a entrevista tem caráter sigiloso e nenhuma informação será considerada isoladamente, portanto, sua identificação pessoal se faz desnecessária. Os dados serão tabulados e analisados em contexto único.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração, sem a qual, este trabalho não será passível de realização.

Professora Marcya T. Dollny de Souza
Curso de Administração

---

1) Idade: _____

2) Sexo:

( ) masculino ( ) feminino

3) Estado civil:

( ) solteiro ( ) casado
( ) viúvo ( ) separado
( ) divorciado ( ) outro. Qual? _____

4) Tem filhos?

( ) não ( ) sim. Quantos? _____

5) Qual a sua formação? **Por favor, considere apenas os cursos já concluídos**.

5.1 Graduação: _____
Instituição: _____

5.2 Especialização: _____
Instituição: _____

5.3 Mestrado: _____

Instituição: _____

5.4 Doutorado: _____

Instituição: _____

6) Qual a **sua** renda média mensal? R$ _____

7) Qual a renda média mensal **de sua família**? R$ _____

8) Há quanto tempo trabalha como professor(a)? _____ anos.

9) Há quanto tempo você trabalha nesta Instituição? _____ anos.

10) Em quantas instituições você leciona?

( ) somente nesta instituição ( ) mais uma instituição além desta
( ) duas instituições além desta ( ) mais de duas instituições além desta

11) Qual é a sua carga horária semanal em sala de aula (Considere a soma entre todas as instituições de ensino em que trabalha)? _____ horas/semana.

12) Qual é a sua carga horária semanal em pesquisa (Considere a soma entre todas as instituições de ensino em que trabalha)? _____ horas/semana.

13) Qual é a sua carga horária semanal em outras atividades acadêmicas além de ensino e pesquisa (Exemplo: atividades administrativas, atividades de extensão. Considere a soma entre todas as instituições de ensino em que trabalha)? _____ horas/semana.

14) Qual o número de artigos científicos editados e publicados por você isoladamente ou em conjunto com outros professores?

Livros: _____
Artigos em congressos: _____
Artigos em periódicos científicos: _____

15) Atualmente, você tem outra atividade profissional além de lecionar?

( ) sim, siga para a questão nº 16 ( ) não, siga para questão nº 19

16) Qual a atividade profissional que desenvolve além de lecionar? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

( ) empregado em empresa pública( ) empregado em empresa privada
( ) consultor de empresas ( ) empresário
( ) outra. Qual? _____

17) Há quanto tempo você exerce a atividade profissional citada na questão 16?
_____ anos.

18) Quanto a atividade profissional citada no item 16 e a(s) disciplina(s) que leciona nesta Instituição de Ensino você avalia que **(marque apenas uma alternativa)**:

( ) minha atividade profissional paralela está intimamente relacionada com a(s) disciplina(s) que leciono
( ) a atividade profissional paralela tem alguma relação com a(s) disciplina(s) que leciono
( ) a atividade profissional paralela não tem nenhuma relação com a(s) disciplina(s) que leciono

19) **Apenas para quem respondeu NÃO a questão 15.**
Apesar de não desenvolver atualmente nenhuma atividade paralela a carreira docente, você já exerceu outra atividade profissional além da docência?

( ) não, eu nunca exerci outra atividade profissional
( ) sim, já fui empregado em empresa pública
( ) sim, já fui empregado em empresa privada
( ) sim, já fui empresário
( ) sim, já fui consultor de empresas
( ) sim, já exerci outra atividade. Qual? _____

20) **Apenas para quem respondeu NÃO a questão 15**.
Há quanto tempo você exerceu a atividade profissional citada na questão 19?
_____ anos.

21) **Apenas para quem respondeu NÃO a questão 15**.
Quanto a atividade profissional citada no item 19 e a(s) disciplina(s) que leciona nesta Instituição de Ensino você avalia que **(marque apenas uma alternativa)**:

( ) a atividade profissional que exerci está intimamente relacionada com a(s) disciplina(s) que leciono
( ) a atividade profissional que exerci tem um pouco de relação com a(s) disciplina(s) que leciono
( ) a atividade profissional que exerci não tem nenhuma relação com a(s) disciplina(s) que leciono

22) Quais das características abaixo você considera mais importantes para identificar o professor que atende as novas exigências do ensino superior? **Assinale as três alternativas que considera mais importantes.**

( ) conhecimento
( ) didática
( ) experiência prática
( ) motivação que transmite aos alunos/satisfação dos alunos
( ) cumprimento do programa
( ) relacionamento com os alunos
( ) assiduidade
( ) pontualidade
( ) postura
( ) comprometimento
( ) outros. Quais? _____

23) O aluno está exigindo este "novo professor"? De que forma? **Assinale no máximo duas alternativas.**

( ) questionando os conteúdos
( ) solicitando atualização dos temas
( ) modificando a relação aluno x professor
( ) solicitando a utilização de técnicas didáticas mais dinâmicas
( ) questionando a postura do professor
( ) exigindo cada vez mais exemplos práticos do professor
( ) outras. Quais? _____

24) Quais as formas de trabalho em sala de aula que você mais utiliza? **Assinale no máximo duas alternativas.**

( ) aulas teóricas, com o apoio de quadro negro
( ) aulas teóricas, com o apoio de projeção
( ) vídeos comentados pelo professor
( ) trabalhos em grupos, com entrega de material escrito
( ) trabalhos em grupos, com apresentação oral do trabalho
( ) visitas a empresas
( ) outra. Qual? _____

25) Quais as formas de avaliação que você mais utiliza? Assinale no máximo duas alternativas.

( ) prova individual, em sala de aula
( ) trabalho/prova individual, feito em casa
( ) prova oral
( ) trabalhos em grupo, feitos em casa
( ) trabalhos em grupo, feitos em sala de aula
( ) outra. Qual? _____