

ELAINE ABRAHÃO AMARAL

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DE  
DESEMPENHO ESCOLAR E EMPRESARIAL E O *FEEDBACK*  
EM REDE: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS.**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
GOIÂNIA-GO  
2007.

ELAINE ABRAHÃO AMARAL

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DE  
DESEMPENHO ESCOLAR E EMPRESARIAL E O *FEEDBACK*  
EM REDE: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS.**

Dissertação elaborada para fins de obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Católica de Goiás sob orientação da Profa. Dra. Antonia Ferreira Nonata.

GOIÂNIA-GO  
SETEMBRO, 2007.

A485a Amaral. Elaine Abrahão.  
Avaliação institucional na gestão de desempenho escolar e empresarial e o *feedback* em rede : um estudo de casos múltiplos. – Elaine Abrahão Amaral, 2007.  
121 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.  
“Orientadora: Profa. Dra. Antonia Ferreira Nonata”.

1. Administração – curso- auto-avaliação. 2. Avaliação de desempenho. 3. Feedback em rede. 4. Empresa-Escola – gestão. I. Título.  
CDU: 378.014.5(043)

ELAINE ABRAHÃO AMARAL

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DE DESEMPENHO  
ESCOLAR E EMPRESARIAL E O *FEEDBACK* EM REDE: UM  
ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS.**

GOIÂNIA-GO, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente	Instituição	Nota
Convidado (1)	Instituição	Nota
Convidado (1)	Instituição	Nota

## DEDICATÓRIA

Aos meus familiares, e em especial aos meus pais, Jamil e Rozinda que não mediram esforços para tornarem possível a realização deste sonho; ao meu esposo Leovaz e filho Rafael, pela paciência, amor e apoio emocional; aos meus avôs, Zacarias e Manoel Luiz (*In memorian*) pelo exemplo de vida que vocês deixaram; a minhas avós Maria (*In Memoriam*) e Yolanda pelo amor e compreensão; aos meus irmãos Cristine, Cláudio e Simone pelo apoio constante. Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS

A Deus que nos momentos alegres e tristes sustenta o meu viver.

A minha professora orientadora, Antonia Nonata Ferreira, minha gratidão pelo apoio e parceria na realização deste trabalho. Mais do que uma homenagem, expresseo o meu reconhecimento pelo seu brilhantismo profissional.

Os professores do mestrado de educação da UCG recebam meu carinho.

A minha amiga, Edna Aparecida Oliveira, que partilhou comigo as experiências e vivências cotidianas do Mestrado.

### Epígrafe

A ação de avaliar leva o ser humano a enfrentar um paradoxo: a eterna busca pela evolução e, conseqüentemente, pela necessidade de mudar o que pode e deve ser mudado, em conflito com a dificuldade de aceitar críticas e navegar com tranqüilidade nas mudanças. Permanência e transformação.

(Maria Rita Gramigna)

## RESUMO

AMARAL, Elaine. **Avaliação Institucional na gestão de desempenho escolar e empresarial e *feedback* em rede: um estudo de casos múltiplos.** 2007, 118p.

Essa dissertação sobre a Avaliação do Desempenho objetiva contribuir para a discussão da natureza e aplicabilidade do instrumento de *feedback* em redes, nos cursos de graduação de Administração, dentro de uma proposta de avaliação interna, isto é, de auto-avaliação de cursos. Da dificuldade de realização do processo de auto-avaliação dos cursos superiores, emerge a questão-problema a ser pesquisada: em que sentido o instrumento de *feedback* em rede promove a qualidade da gestão de desempenho do Curso de Administração? Decide pelo estudo de caso múltiplo, de caráter descritivo e exploratório, como seu método de estudo em decorrência de três fatores: 1) a constatação de que existe pouco conhecimento acadêmico acerca do problema proposto; 2) a percepção de que a referida metodologia permite o estudo de fenômenos em profundidade no contexto; 3) a ampla difusão do *feedback* nas empresas brasileiras e, por outro lado, tem caráter inovador nas Instituições de Ensino Superior. Teoricamente, o projeto se sustenta nas contribuições de Taylor (1856-1915), com a administração científica; MacGregor (1906-1964), os estilos de liderança; Habermas (1987), a teoria da ação comunicativa; Enguita (1989), e as contradições do sistema capitalista presentes no contexto escolar e empresarial; Reis (2003), e o *feedback* em rede; Dias Sobrinho e Ristoff (2000), Trigueiro (2004), e a proposta de avaliação institucional para além da regulação. A pesquisa se desenvolveu em um Centro Universitário sediado em Minas Gerais e uma filial de uma Multinacional do ramo de telecomunicações, localizada em Goiânia-GO, que utilizam o *feedback em rede* para fazer a aproximação dessas realidades. O estudo foi conduzido por meio da pesquisa de campo (realização de entrevistas e aplicação de questionários), da revisão bibliográfica e da análise documental, analisados à luz do referencial teórico do SINAES. Os resultados revelaram uma convergência nas pesquisadas, favoráveis à validade do método para avaliação interna.

Palavras-chave: auto-avaliação de cursos, *feedback* em rede, gestão de desempenho, ação comunicativa.



## ABSTRACT

AMARAL, Elaine. **Institutional Evaluation on school and entrepreneurial management performance and net feedback: a multiple case study**, 2007, 118 p.

This dissertation on Performance Evaluation has as its objective a contribution to the discussion of the nature and application of the feedback tool in the undergraduate courses of Administração (Administration). This feedback would be a proposal for internal evaluation, i.e., the self evaluation of courses. Out of the difficulty of a self evaluation process for the undergraduate courses, emerges a problem-question to be researched: in what way does the net feedback tool promote a management quality of the performance of the Administration course? The study of multiple case is chosen, having a descriptive, and exploratory character as its method of study due to three factors: 1) assuming the existence of little academic knowledge about the proposed problem, 2) the methodology allows the deep study of phenomena in context, 3) feedback in Brazilian companies is ample but it has an innovative character at the universities. Theoretically, the project supports itself from the contributions of: Taylor (1856 – 1915), with scientific administration; MacGregor (1906 – 1964), leadership styles; Habermas (1987), the communicative action theory; Enguita (1989), today's contradictions in the capitalist system; Reis (2003), net feedback; Dias Sobrinho e Ristoff (2000), Trigueiro (2004), institutional evaluation. The sample is taken from the observation of a University Center (MG) and a Mexican Multinational branch in the telecommunication field, located in Goiânia – GO, which uses the net feedback to bring these realities close together. The study was done through in locus research, through a bibliographical review, documental analysis, interviews and questionnaire application.

**Keywords:** self evaluation of courses, net feedback, management performance, communicative action.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	
<b>ABSTRACT</b>	
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
 <b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>AS RELAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO NO CONTEXTO MUNDIAL E BRASILEIRO NOS MODELOS DE GESTÃO EMPRESARIAL E ESCOLAR: UM HISTÓRICO.....</b>	<b>20</b>
1.1 O Mundo do Trabalho e da Escola, Ideologias e Modelos de Gestão: Mútuas Implicações.....	20
1.1.1 O Modelo Empresa-Escola e as Influências da Racionalidade Científico-Técnica: Prós e Contras.....	27
 <b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO EMPRESARIAL: O RESGATE DO PAPEL SOCIAL.....</b>	<b>39</b>
2.1 As Concepções dos Modelos de Gestão Escolar e Empresarial: Da Década de 1930 à de 2000.....	39
2.2 Pedagogia tradicional e Relações Sociais na Escola e no Trabalho: Em Busca de Correspondências.....	46
 <b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>AVALIAÇÃO POR <i>FEEDBACKS</i> COM MÚLTIPLAS FONTES: UMA PROPOSTA DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO.....</b>	<b>51</b>
3.1 A Avaliação Institucional: Contexto e Caminhos.....	51
3.1.1 A Avaliação Interna no Âmbito da Avaliação Institucional.....	58
3.2 A Avaliação de Desempenho como Instrumento de Avaliação Interna: O Contexto Histórico, Conceitos, Métodos e Aplicações.....	59
3.2.1 A Avaliação Interna por <i>Feedback</i> em Rede: Contribuições Teóricas Diversas.....	66
 <b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>A AUTO-AVALIAÇÃO POR <i>FEEDBACK</i> EM REDE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE DUAS REALIDADES DIFERENTES: CENTRO UNIVERSITÁRIO E MULTINACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES.....</b>	<b>72</b>
4.1 Metodologia da Pesquisa.....	72
4.1.1 A Amostragem e os Critérios de Escolha dos Sujeitos: A Construção.....	73

4.2	Pesquisa de Campo e Procedimentos Utilizados.....	75
4.3	Reconstruindo a História das Realidades Visitadas: Centro.Universitário e Multinacional de Telecomunicações.....	76
4.3.1	Histórico das Organizações Participantes.....	76
4.3.1.1	A História do Centro Universitário.....	76
4.3.1.2	A História da Multinacional de Telecomunicações.....	77
4.3.2	A Análise dos Dados.....	77
4.3.3	O Instrumento na Ótica dos Discentes: Melhorias Institucionais.....	79
4.3.3.1	Identificação dos Respondentes: População Jovem e Trabalhadora.....	79
4.3.3.2	Respostas dos Discentes às Perguntas do Questionário Auto-Aplicável.....	81
4.3.3.2.1	Avaliação Discente sobre o Processo de Comunicação Institucional.....	81
4.3.3.2.2	Conceito do Instrumento de Avaliação no Âmbito do Curso: Altamente Satisfatório.....	82
4.3.3.2.3	Avaliação Interna: Fator de Melhorias.....	84
4.4	O Instrumento na Ótica dos Docentes: Um Leque Amplo de Melhorias.....	85
4.5.	O Olhar dos Gestores do Centro Universitário e da Multinacional de Telecomunicações : Convergências.....	88
4.5.1	Categoria – <i>Feedback</i> .....	88
4.5.2	Análise da Categoria - Gestão de Desempenho.....	93
4.6.	Discussão.....	95
	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
	<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>113</b>
	<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>114</b>
	<b>LISTA DE TABELAS E LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO.

No limiar do século XXI, mudanças em todos os tipos de ambientes - competitivo, tecnológico, social, levam ao surgimento de novos conceitos e técnicas para administrar as organizações. Essas inovações na teoria e na prática são chamadas de novos paradigmas da administração. (MAXIMIANO, 2006, p. 19)

O homem moderno vive a crise da contemporaneidade. Se por um lado sofre as rápidas transformações sociais provocadas pela globalização e as conseqüências que acarreta para a economia de muitos países, evidenciadas no desemprego, na recessão, no neoliberalismo, por outro lado, usufrui das inúmeras vantagens advindas desse processo, tais como: a democratização do acesso à informação propiciada pela internet, as descobertas científicas na área da biogenética e medicina e as inovações tecnológicas em geral.

A idéia de globalização, comumente também denominada de mundialização, não é nova. Todavia, só recentemente a sociedade contemporânea a vem integrando ao seu agir cotidiano. Entre outras coisas, a globalização responde pelas sociedades e economias virtuais e, porque não dizer, relacionamentos virtuais.

Esta realidade nova, mas nem tanto, instigativa e em meio a mudanças galopantes, provoca sem dúvida, questionamentos indispensáveis acerca dos novos valores emergentes do tipo de racionalidade a se instituir e com certeza sobre os rumos da educação, e em especial sobre as condições de exclusão de milhões de pessoas.

Por outro lado, os novos modelos de produção industrial, atualmente sustentados em tecnologias de ponta, exigem que as instituições de ensino se comprometam com a formação de profissionais habilitados, competentes, detentores do saber técnico-científico. Exigem, outrossim, que esses profissionais sejam preparados para enfrentar, de forma efetiva, os dilemas sociais inerentes a um mercado de trabalho globalizado, excludente e estratificado.

Projetada pela globalização, essa nova realidade social então, tem conduzido a um repensar das concepções de administração empresarial e de administração escolar sobretudo, sob a perspectiva da “transformação social”, realizando um esforço humano coletivo na realização de objetivos, buscando minimizar a exclusão social imposta pela globalização dos mercados, da economia e da informação.

Setores da sociedade atual, cientes dos efeitos malévolos do capitalismo selvagem e da globalização, têm se empenhado na busca de alternativas, também elas globalizadas, no sentido de dar visibilidade social a essas injustiças, discuti-las e encontrar soluções compartilhadas. É o que têm feito diversos Fóruns Sociais Mundiais, a exemplo da reunião ocorrida em Porto Alegre em 2002 e que estão buscando angariar forças sociais e políticas, capazes de reorientar o processo de globalização num sentido mais democrático em um futuro próximo.

O sucesso dessa busca certamente dependerá da persistência de todos: movimentos sociais, classes populares e elites, Estado e sociedade para que os países consigam atingir um desenvolvimento sócio-econômico e tecnológico menos excludentes e capaz de garantir condições de vida cidadã às gerações vindouras.

A emergência de uma concepção da administração escolar voltada para a transformação social, como já foi dito antes, contribui para a visibilidade da escola como uma instituição social, não apenas reprodutora dos métodos e procedimentos administrativos da empresa capitalista, no âmbito escolar mas, sobretudo como instituição capaz de fazer frente ao sistema, discutindo as injustiças sociais e criando condições de democratizar a cultura, a sociedade e a economia.

Na realidade, o que se busca saber é se a administração em geral, historicamente colocada a serviço do capital, tem condições de operar a “transformação social”, nos moldes preconizados por Paro (2006, p.127) ao demonstrar que, sob este aspecto, a administração tem que superar o seu enfoque técnico, que a caracteriza para considerar as dimensões político-social, mediadora da tão desejada “transformação”.

De um modo geral, porém, a sociedade contemporânea vivencia momentos de perplexidades e eivados de contradições. Isto por que, de um lado, ela expandiu as fronteiras econômicas e comerciais dos países por meio do comércio eletrônico, propiciado pelo avanço das

tecnologias de comunicação; do outro lado, o avanço dos postulados neoliberais fomentam a exclusão digital e do mercado de trabalho, e conseqüentemente, a perda da identidade cultural das populações dos países, principalmente naqueles considerados subdesenvolvidos.

Nessa perspectiva, entende-se que em uma sociedade dita globalizada, as possibilidades se ampliam tanto para as práticas humanitárias quanto para as excludentes sinalizando efeitos diferentes que podem ser assim descritos: as humanitárias lutam pela democratização dos direitos sociais como, educação, saúde, emprego para todos; e as excludentes, ao contrário, cerceando o direito a uma vida social plena para todos ou pelo menos, para a maioria das pessoas dispersas pelo mundo.

O desenvolvimento tecnológico, por sua vez, associado ao avanço da globalização da economia mundial, garantiu, em termos de comunicação, uma maior interdependência entre os povos uma vez que, fenômenos e eventos de qualquer natureza ocorridos em determinado país ou continente ganham em instantes, repercussão mundial. É o que ocorreu, por exemplo, com as tsunâmis da Ásia (2004), o ataque terrorista de 11 de Setembro nos EUA (2001), e os verificados na Europa, a Invasão do Iraque pelos Estados Unidos, e tantos outros acontecimentos recentes, que vêm abalando as sociedades do mundo inteiro. Mais do que realidades auto-referenciadas, esses fatos se revelaram dentro de uma mutualidade complexa, com repercussão imediata em todos países do globo terrestre, independentemente de sua localização geográfica. O que se pergunta é no que essa mutualidade afeta as relações sociais no trabalho e na escola.

Assim, para avaliar a contingência desses acontecimentos da atualidade é necessário procurar entender a concepção de racionalidade que está na raiz desses fatos. É preciso compreender o tipo de racionalidade que justifica tudo isto. Weber (1864-1920) a designou de racionalidade instrumental e lança suas raízes à concepção cartesiana de mundo e de realidade. Compartilhada por Bacon (1561-1626), Newton (1624-1727) e seus inúmeros seguidores, a chamada racionalidade técnica busca explicar a natureza dos fenômenos, pela forma empírica estabelecendo um distanciamento entre o observador e seu objeto de pesquisa e decompondo os fenômenos complexos em seus componentes básicos. A idéia de que o conhecimento só vale se testado e comprovado, enfatiza-o.

Na esteira desse paradigma do conhecimento surgem as escolas e as teorias de natureza behaviorista (séc. XX), oriundas dos trabalhos de Watson, no campo da psicologia e que têm como fundamento o comportamento humano. Neste contexto, observa-se que o, o behaviorismo proposto por Watson buscava a comprovação experimental dos fenômenos, como uma forma de contrapor-se ao subjetivismo filosófico da época, centrada no indivíduo, objetivando todavia, estudar experimentalmente o comportamento humano, em detrimento dos estudos teóricos, conforme explicado em Chiavenato (2000, p.391).

Por outro lado, ainda segundo Chiavenato (2000, p.392), a psicologia individual, derivada da Teoria das Relações Humanas e dos trabalhos de Kurt Lewin (1890-1947), impulsionou o aparecimento da psicologia social e que evoluiu para a psicologia organizacional. Todavia, sem abandonar o estudo do comportamento humano ou do comportamento de grupos sociais, essa linha do pensamento psicológico volta-se prioritariamente para o estudo do comportamento organizacional. Desse modo, a psicologia organizacional, reconhecidamente, democrática e humanística passa a influenciar a Teoria Comportamental da Administração.

Nessa linha de reflexão, Heil (2002) assevera que as empresas de sucesso são as que reconhecem as potencialidades dos seus trabalhadores, levando as organizações a manterem-se competitivas. Isto porque a “exploração do potencial humano”, a que o autor se refere, não pode ser entendida como a exploração do trabalho pelo capital, mas, ao contrário, como um dever dos gestores de criar oportunidades e métodos de operação, capazes de fazer emergir nos indivíduos a criatividade humana, necessária à transformação de um ambiente burocrático em democrático e participativo, propício ao desenvolvimento das pessoas e livre de controles rígidos e de serviços rotineiros.

A humanização, dos procedimentos organizacionais, então, também conhecida como cidadania corporativa, atinge ações de cunho social desenvolvidas nos ambientes externo e interno das organizações.

Esse modelo humanizador parece já ter saído das estantes das bibliotecas para ganhar campo em empresas nacionais que vêm investindo nesse novo paradigma social<sup>1</sup> como o Magazine Luíza, que recebeu a pontuação mais alta na recém - lançada escala Akatu (2005), responsável pela avaliação do compromisso social das empresas.

Numa outra dimensão, a ambiental, informações disponibilizadas no site da Embratel revelam que a empresa de telecomunicação obteve, entre outras, a certificação ISO 14001 que garante à empresa um padrão de gestão ambiental consistente e de qualidade. Fato que pode ser constatado em Fernando de Noronha, onde a empresa produz energia limpa, prevenindo a poluição do ecossistema local. A referida empresa desenvolve, também, projetos sociais voltados para o atendimento de comunidades carentes, em todos os municípios que contam com uma subsidiária instalada. Com relação às políticas de desenvolvimento e remuneração dos seus empregados, a Embratel possui premiações por desempenho e investe em programas de aperfeiçoamento contínuo. Esses feitos não indicariam tanta excelência se não estivessem atrelados a um plano de remuneração salarial.

Todavia, ainda que vivenciada por um grande número de empresas, essa mudanças não significam que a administração capitalista, o capitalismo enfim, tenha se modificado nesse sentido. Muitas empresas ainda se valem do “marketing social” para mascararem práticas ilícitas como a corrupção ativa e a lavagem de dinheiro. Por outro lado, também, sabe-se que crescem o número de empresas comprometidas com a qualidade de vida de seus trabalhadores, e, portanto, com a humanização dos procedimentos administrativos.

Com referência à educação, a busca de melhoria do desempenho dos Cursos Superiores de Graduação, tem atraído a atenção e o interesse dos administradores educacionais. Por desempenho, termo mais usado para designar a atuação de instrumentos aeronáuticos, refere-se na área de humanas as atividades de execução, atuação, comportamento e interpretação. No caso dos cursos superiores, o termo desempenho está relacionado a pessoal docente, discente, técnico-administrativo, bem como aos processos em geral e à infra-estrutura.

---

<sup>1</sup> Vide reportagem do encarte Razão Social, do Jornal O Globo, de 6 de junho de 2005, intitulada O paradigma do ganha-ganha.



Ainda em relação às instituições de ensino superior, programas de educação cidadã, acham-se descritos em inúmeros projetos políticos pedagógicos, mostrando a necessidade de se cultivar, os valores humanos e sociais na busca, por exemplo, da formação integral dos seus alunos. Para tanto, disseminam uma cultura de respeito à diversidade, ao espírito de equipe e à solidariedade social, à vivência justa e equitativa entre as pessoas, contribuindo para uma prática social e pedagógica centrada na construção da cidadania. Apresenta-se ainda como uma questão, de relevância social para as Instituições de Ensino Superior frente às expectativas das comunidades, uma vez que a qualidade desses cursos está diretamente associada aos interesses destas comunidades, quer seja nas chances de inserção profissional dos concluintes dos cursos, no mercado de trabalho, como também de formação de sujeitos autônomos e críticos frente à realidade social.

Neste sentido, para que as Instituições de Ensino Superior consigam melhorar efetivamente o desempenho dos seus cursos e, conseqüentemente, o desempenho dos seus acadêmicos, elas precisarão adotar e ou desenvolver procedimentos de gestão capazes de promovê-lo no contexto maior da sociedade. É chegado, pois, o momento da capacidade dos gestores se aperfeiçoar de tal forma, a habilitá-los no sentido de identificar os fatores que propiciariam às organizações, quanto aos seus empregados, o cumprimento das metas organizacionais e individuais.

É necessário, pois, esclarecer que a gestão de desempenho dos cursos superiores, referida anteriormente, inclui uma avaliação contínua, um aconselhamento e uma reavaliação, voltados à transformação social da administração dos cursos superiores viabilizados por um trabalho interativo entre a direção do curso e as pessoas que nele trabalham. Desta forma, acredita-se ser possível melhorar os resultados de desempenho de todos os envolvidos e, assim, contribuir para a efetiva melhoria dos resultados internos e externos das instituições de ensino e dos cursos que ministram e administram.

Finalmente, é preciso deixar claro que a gestão de desempenho das instituições de ensino não será exitosa se apropriar, sem adaptações, dos princípios e métodos trabalhados pela gestão de desempenho da empresa capitalista, em que a avaliação de desempenho estimula sempre mais, na maior produtividade. Pelo contrário, o que cabe às instituições de ensino perseguir é a melhoria

das relações interpessoais e de comunicação entre a direção e todas as pessoas diretamente envolvidas o curso, e assim, contribuir para que a administração das instituições de ensino superior possam se envolver com a transformação social.

Essas considerações introdutórias não só dão sustentação a este trabalho, como jogam luz sobre as razões práticas relacionadas ao percurso acadêmico e profissional da pesquisadora, e, que, notadamente, contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação.

O ensino superior abriu as portas para a minha inserção no mercado de trabalho. No primeiro ano do curso, pela via de estágio; posteriormente, por meio de contrato de trabalho, para o gerenciamento da área de recursos humanos de empresas privadas de médio e grande portes.

O interesse pela área de recursos humanos se revelou, então, com um estágio no primeiro ano do curso de Administração. Concluído o curso, fui contratada para o gerenciamento da área de recursos humanos de empresas privadas de médio e grande portes. O trabalho com a gestão de pessoas me fez sensível aos anseios dos trabalhadores por um modelo de gestão que considerasse as suas necessidades individuais, as de auto-realização, e as de construção das estratégias organizacionais.

O trabalho de conclusão do curso do bacharelado em Administração, desenvolvido sob o tema “A avaliação de desempenho como um instrumento promotor de interação humana”, aguçou o meu interesse pela pesquisa de um processo avaliativo que não se limitasse apenas a medir o desempenho de uma empresa ou tentasse apenas padronizar as pessoas pelo seu fazer. Era preciso avaliar, gerar conhecimento, valores e contribuir para o autoconhecimento, utilizando-se a reflexão e o conhecimento do trabalho e da empresa.

Nesse percurso investigativo, deparei-me com um “método de avaliação” até então pouco descrito e explorado, o qual, utilizava o *feedback* (retroalimentação) com múltiplas fontes, denominado de avaliação em rede. Embora importada do behaviorismo/tecnicismo, a metodologia de avaliação em rede despertou o meu interesse por dois motivos: primeiro, pela possibilidade de trabalhar a sistemática de avaliação sob a ótica da totalidade. Em segundo lugar, como pude averiguar depois, apresentava-se como uma alternativa de democratização da gestão de desempenho tradicional, que utilizava instrumentos e procedimentos de avaliação gestados em

organizações coercitivas e altamente hierarquizadas, como o clero e o exército. Essas instituições, pela própria natureza e tradição histórica-social, são conhecidas como obstaculizadoras da transformação do ambiente de trabalho em um espaço de aprendizagem, impedindo que as necessidades humanas dos envolvidos fossem integradas aos objetivos organizacionais da empresa, para a construção de ambos.

Esse trabalho inicial deu um enorme impulso a minha atuação profissional no meio acadêmico. Inicialmente, como professora convidada, na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis, atual Universidade Estadual de Goiás (UEG), como docente do Curso de Administração. Mais tarde, no trabalho docente na UniEVANGÉLICA. A carreira de professora envolveu-me por completo. Em meio aos convites que recebia para integrar projetos acadêmicos, acabei por assumir a função de Coordenadora Pedagógica do Curso de Administração da UniEVANGÉLICA - Centro Universitário, em regime integral.

Esses fatos, no meu modo de ver, mostravam-se reveladores de uma preocupação com a humanização das empresas, bem como das instituições de ensino superior, que se conjugava ao meu interesse de buscar respostas científicas para a avaliação da gestão do desempenho de uma organização ou curso de administração.

Esta preocupação tomou corpo no seguinte problema: em que sentido o *feedback* em rede contribui para a qualidade da gestão de desempenho, em termos de melhoria dos resultados do Curso de Administração?, e que passou a orientar o desenvolvimento dessa dissertação sobre o tema: “A gestão de desempenho escolar e empresarial e o *feedback* em rede”.

Com a realização deste trabalho me proponho atingir os seguintes objetivos: 1) verificar o funcionamento do *feedback* em rede no interior de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e de uma empresa multinacional para, através de uma análise comparativa, buscar aproximações para a avaliação dessas realidades; 2) verificar a adequação do instrumento *feedback* em rede como mecanismo de auto-avaliação na área acadêmica, isto é, na gestão do Curso de graduação em Administração; 3) identificar, nas representações dos sujeitos pesquisados, contribuições do referido instrumento para o autoconhecimento do curso e da IES, bem como para a melhoria da sua gestão.

Considerado um “estudo de caso múltiplo”, essa estratégia metodológica se justifica por: a) ser o estudo de caso indicado para temáticas emergentes ainda não beneficiadas por fontes bibliográficas primárias; b) oferecer a possibilidade de estudar os fenômenos em profundidade, nos contextos em questão, uma vez que é restrita a literatura relativa ao problema proposto; c) possibilitar a comparação dos processos de avaliação no interior de uma empresa multinacional e no de um Centro Universitário, na tentativa de aproximar realidades concernentes a duas organizações de naturezas diferentes em termos avaliativos; d) por ser esta forma de investigação a mais utilizada para conhecer os processos dentro da Administração Pública, das Organizações em geral e da área de Recursos Humanos.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, assim distribuídos: o Capítulo 1 trabalha “As relações sociais do trabalho no contexto mundial e brasileiro nos modelos de gestão empresarial e escolar: um histórico”. A história da educação brasileira de 1930 a 2002 servirá de pano de fundo para descortinar as influências dos currículos escolares no aprofundamento das desigualdades sociais e as implicações ao longo do tempo, da aplicação intencional do modelo de gestão empresarial na gestão escolar, por via das políticas públicas.

O Capítulo 2 sob o título “Gestão escolar e gestão empresarial: o resgate do papel social”, apresenta as mudanças das concepções de gestão escolar e empresarial, de 1930 aos dias atuais, para descobrir quais as influências desses modelos nos graves problemas sociais da atualidade e quais as perspectivas de melhoria que apontam, tendo em vista o resgate do papel social das empresas e das instituições de ensino.

O Capítulo 3 intitulado “Avaliação por *feedback* com múltiplas fontes: uma proposta de auto-avaliação para cursos superiores de Administração”, trabalha a auto-avaliação institucional no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e discute a aplicação do *feedback* em rede, para a auto-avaliação dos cursos de graduação em Administração, a fim de levantar possíveis contribuições deste instrumento, para o auto-conhecimento e a melhoria da gestão dos cursos superiores.

O Capítulo 4 sob o título: A Auto-avaliação por *feedback* em rede: uma análise comparativa de duas realidades diferentes: o Centro Universitário e a Multinacional de Telecomunicações. Apresenta o caminho da pesquisa, (coleta de dados, à análise e interpretação

dos resultados) para investigar se o *feedback* em rede contribui para promover uma avaliação emancipatória, no âmbito da avaliação interna dos Cursos de Administração.

## **CAPÍTULO 1**

# **AS RELAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO NO CONTEXTO MUNDIAL E BRASILEIRO NOS MODELOS DE GESTÃO EMPRESARIAL E ESCOLAR: UM HISTÓRICO.**

No início do século XXI, a Revolução Industrial continua evoluindo, fazendo a sociedade humana ingressar na era pós-industrial, caracterizada pela predominância das atividades e serviços em relação às agrícolas e industriais. Ao mesmo tempo, continua em marcha a Revolução Digital, que começou em meados do século XX e representou a complementação e a substituição de certas atividades intelectuais por computadores. A globalização, a passagem para a era pós-industrial e a Revolução Digital provocaram a mudança de muitas concepções tradicionais (MAXIMIANO, 2006, p.19).

A introdução delineou um contexto demarcado pela globalização e pelas imposições neoliberais e seus efeitos, nem sempre benéficos, para o conjunto da sociedade contemporânea. Sob esse enfoque se desvendou o caminho da pesquisa para esta dissertação, no sentido de discutir as políticas da avaliação institucional com vistas à gestão de desempenho, no âmbito dos Cursos de Graduação de Administração e no âmbito das empresas, com o fito de analisar instrumentos de avaliação interna.

Com o objetivo de analisar, na história recente (décadas de 1980 e 1990) da educação, a ideologia presente na gestão escolar e empresarial no Brasil, este capítulo intenta uma análise das políticas educacionais do governo Vargas (1930 a 1954) ao de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), de modo a avaliar, no passado e no presente, a influência dos currículos escolares na legitimação e no aprofundamento das desigualdades sociais que afligem grandes parcelas da população e, ainda, compreender a lógica da cultura de avaliação no Ensino Superior.

### **1.1. O Mundo do Trabalho e da Escola, Ideologias e Modelos de Gestão: Mútuas Implicações.**

A dinâmica das relações sociais, presente no mundo do trabalho e no ambiente escolar, quer pelos seus aspectos socioculturais, econômicos e/ou histórico-político, desenvolvidos sob a

ótica capitalista, têm contribuído para o aprofundamento das desigualdades sociais na contemporaneidade. Os ambientes empresarial, e educacional refletem, implícita ou explicitamente, as transformações ocorridas na sociedade.

Há diferentes concepções sobre a noção de organização, sendo que este estudo focalizará a concepção sociológica da organização como entidade social, diferenciando-a da concepção de empresa. Conforme Bernardes (1984, p.30), a empresa, instituída com a finalidade precípua de auferir lucro, representa “[...] uma classe que se destaca entre as organizações por ter um objetivo econômico básico, que é o da rentabilidade dos investimentos, necessária para que a entidade se mantenha viável no tempo”.

Nessa perspectiva, feitas as ressalvas necessárias, não se pode pensar a administração empresarial, tampouco a administração escolar, desconectadas dessa dinâmica social. Assim sendo e para uma melhor compreensão das transformações do mundo contemporâneo, no qual repercutem as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e, conseqüentemente, trabalhistas e educacionais, faz-se necessário conhecer o contexto histórico em que foram gestados os modelos de administração empresarial e escolar, fazendo um recuo às origens comuns a ambos.

Assim sendo, a partir do momento em que o homem fixou-se à terra e organizou o sistema de trocas, ele trabalhou sozinho ou com a família para garantir o seu sustento. Surgiu, então, a idéia de aproveitar o trabalho de outra pessoa. Desde então, o trabalho assumiu ao longo do tempo sucessivas formas: a escravidão, a servidão, a corporação, entre outras.

A escravidão, que teve sua origem na Antiguidade, cedeu lugar à servidão no período medieval. Regime de trabalho rural no qual o servo não era escravo, a servidão mantinha a sujeição típica da escravidão. O servo continuava preso à terra que cultivava e dependente do proprietário, pois, na venda da terra, ele deveria permanecer servindo o novo patrão (BARSA, 1968, v. 12, p.424). A servidão, todavia, melhorou em termos relativos a auto-estima da mão-de-obra, em que o ser humano passou da condição de trabalhador escravo, sem quaisquer direitos, à do trabalhador que poderia dispor de seus bens, se não tivesse filhos.

A emancipação do servo despreocupava os “donos” do suprimento das necessidades básicas dos seus súditos, que, então, poderiam pagar suas despesas com alimentação, vestuário,

compra de remédios, etc, por meio do labor artesão que desenvolviam, aproveitando suas habilidades e destrezas manuais. Nessa seqüência de mudanças, tem início o trabalho livre, que aos poucos, passa de doméstico a autônomo.

As corporações de ofício surgiram, na Idade Média, como “instrumento de defesa contra a concorrência crescente dos servos que afluíam às cidades, vindos dos feudos. As primeiras corporações apareceram em Bizâncio, no séc. IX, e na Itália, no séc. X.” (BARSA, 1968, v.4, p. 450). Instituídas para organizar a produção do trabalho artesanal dos seus “associados”, as corporações se orientavam, a princípio, pela igualdade de direitos, apesar de estarem distribuídos em diferentes categorias: mestres, companheiros e aprendizes.

Com o passar do tempo, as corporações, além de estabelecerem, o monopólio da fabricação de manufaturados, passaram a regular também o preço destes produtos. Com o decorrer do tempo, então, as distâncias entre os “associados” foram sendo ampliadas por meio da criação de estatutos rígidos que impediam a ascensão dos artesãos à categoria de mestres bem como o ingresso de novos “associados”.

Desse modo, as corporações de ofício passaram a negar os direitos e as garantias individuais da cidadania a uma categoria de trabalhadores que estava em franca ascensão social, a burguesia.

A Revolução Francesa (1789-1799) pôs fim às corporações de ofício, consideradas instituições incompatíveis com o ideal de liberdade individual do homem, criando, assim, a base do trabalho livre. Com a Primeira Revolução Industrial (século XVIII), os trabalhadores, agrupados em diferentes tipos de organizações, que se discutirá logo a seguir, passaram a trabalhar por salários. Nos termos da Larousse, dicionário ilustrado da Revista Veja (2006), o termo Revolução Industrial designa os três momentos da industrialização definidos como

[...] conjunto de fenômenos que acompanharam, a partir do séc. XVIII, a transformação do mundo moderno, graças ao desenvolvimento do capitalismo, das técnicas de produção e dos meios de comunicação. A primeira revolução industrial apoiou-se na especialização, na mecanização nascida do progresso das técnicas das indústrias têxtil, mineração e metalurgia (máquina a vapor, mecanização da fiação e da tecelagem, extração do carvão, utilização da hulha), além da expansão do crédito. Iniciou-se na Grã-Bretanha, no fim do século XVIII, e difundiu-se pelo resto da Europa. Caracterizou-se pelo dinamismo industrial e comercial, acompanhado de um aumento significativo da população urbana. A segunda revolução industrial (década de 1880)



relacionou - se à utilização de novas energias (petróleo, gás, eletricidade) e de grandes invenções (motor a expansão, iluminação elétrica, telefone etc). A terceira (2ª metade do século XX) originou-se das aplicações da física quântica, da eletrônica e da informática e do desenvolvimento dos meios de comunicação (mídia).

Acerca da organização Barnard (1971) a define a organização como um sistema de atividades, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas. Independentemente do seu tipo de negócio, tamanho ou localização, as organizações foram sendo instituídas para atenderem aos diferentes anseios dos seres humanos em relação à satisfação de suas necessidades individuais, sociais, espirituais, entre outras. Assim, com o passar do tempo, para se manterem atuantes no seu meio de negócios, incorporaram novas tecnologias, alterando a sua maneira de lidar com os empregados.

Numa ótica mais voltada para o social que ao organizacional, Chauí (2003) com muita propriedade apresenta as diferenças entre os conceitos de organização e o de instituição assim:

“uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define”.

O desenvolvimento fabril, então, fez surgir o setor de planejamento nas organizações, com vistas à racionalização do trabalho e à eficiência máxima. Neste contexto, o engenheiro e economista americano Taylor (1856-1915), segundo Lakatos (1997, p. 45), surge como o precursor da racionalidade no trabalho, adotada principalmente nas organizações do tipo industrial.

Chiavenato (2000, p. 53), ao analisar a obra de Taylor, evidencia que a principal preocupação deste engenheiro americano consistia em acabar com todo e qualquer desperdício no processo produtivo industrial, pela aplicação de métodos e recursos da tecnologia disponíveis àquela época ao trabalho manufaturado, tal como a escreve:

O ponto de partida de Taylor foi a aplicação dos princípios tecnológicos de sua época ao trabalho manual. Procurou aplicar às operações manuais os mesmos princípios que os projetistas aplicavam às operações das máquinas no século XIX. Para tanto, ele identificava o trabalho a ser feito, decompunha-o em suas operações individuais, designava a maneira certa de realizar cada operação e, finalmente, reunia as operações,

desta vez, na seqüência em que poderiam ser realizadas mais rapidamente e com maior economia de tempo e movimentos. O método cartesiano está na base desse raciocínio.

Desta forma, pode-se afirmar que o trabalho, até então, considerado um processo natural, mesmo nas suas formas mais rudimentares, a partir dos estudos de Taylor começou a ser estudado, planejado e avaliado em termos organizacionais.

No seu livro “Princípios da Administração Científica”, publicado em 1911, Taylor apresentava, ainda que de modo disperso, os princípios orientadores da denominada “Escola de Administração Científica”, de onde foram subtraídas as concepções teóricas defendidas pelos diversos autores da Administração Científica, que o sucederam: Emerson (1853-1931), que se dedicou ao desenvolvimento dos primeiros estudos sobre seleção e treinamento de empregados, e Ford (1863-1947), que fez fortuna e se notabilizou com a idéia da produção em massa e a conseqüente popularização do automóvel.

Em decorrência disso, o planejamento organizacional toma corpo e traz consigo a burocratização dos procedimentos administrativos, fazendo surgir, por volta de 1940, a Teoria da Burocracia na Administração. Inspirada nas obras de Weber (1864-1920), esta concepção visava a formatação de um modelo racional de organizar, aplicável a todas e a qualquer forma de organização e não apenas à empresarial. Weber criou o conceito de racionalidade ao qual, por influência da revolução científica do século XVII, denominou de racionalidade instrumental.

Em meados do século XX, a humanidade vivenciou uma Revolução Informacional cujas raízes remontam às aplicações da física quântica, da eletrônica, da informática e do desenvolvimento da comunicação social (LARROUSSE DICIONÁRIO ILUSTRADO DA REVISTA VEJA, 2006). Os efeitos dessa Revolução Informacional logo foram sentidos no mundo do trabalho. Entre eles, a popularização do uso do computador, por exemplo, a ampliação do setor de serviços em geral e uma valorização maior do trabalhador intelectual em detrimento da do trabalhador braçal.

Outrossim, a internet ao diminuir as fronteiras entre países e nações, permitiu que as empresas comercializassem seus produtos em ambientes computacionais, no modo virtual, derrubando as limitações de tempo e de distância, e favorecendo o estabelecimento das relações comerciais virtuais, mais rápidas, porém, mais arriscadas.

O modelo burocrático de organização, aos poucos, cedeu espaço aos modelos interativos sustentados nas proposições da Teoria Comportamental da Administração, dentre as quais, surge uma preocupação em estudar os processos da motivação humana e em visualizar a organização como um sistema social cooperativo.

No Brasil, as transformações sociais e organizacionais têm marcas políticas que remontam à regulamentação do direito do trabalho, pelo então presidente Getúlio Vargas (1930 a 1954), quando da promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de Maio de 1943, publicado no Diário Oficial da União em 9 de Agosto do mesmo ano, o qual estatuiu as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, ainda em vigor neste país. Esse contexto só favoreceu a intensificação do planejamento organizacional no país, tanto na área empresarial quanto na educacional.

No entender de Sander (1981, p.16),

A efervescência política e intelectual da década de 1920 que veio desaguar na Revolução de 1930 e que, na educação se materializou no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, criou amplos movimentos reformistas nas instituições sociais brasileiras. No campo da administração e da administração da educação começou, então, a fase organizacional que se estendeu até a década de 1960.

A implantação das empresas multinacionais, no governo Kubistcheck (1956-1961), estabeleceu a disputa de importantes fatias do mercado consumidor entre essas multinacionais e as concorrentes nacionais, o que provocou um dilema para as empresas brasileiras. Se quisessem fazer frente à concorrência estabelecida, elas deveriam adotar procedimentos mais rigorosos, no tocante à administração, ao planejamento dos *recursos humanos*, e o incremento da produção, senão, estariam fadadas a desaparecer. No intuito de solucionar essa questão, a pesquisa foi adotada como recurso das organizações, para obter a melhoria dos procedimentos de recrutamento, seleção, treinamento e avaliação quantitativa da produção.

Implanta-se então, no país, nesse momento, o modelo de gestão organizacional americano, (produção em série, e em conseqüência, maior seletividade na admissão dos trabalhadores), em especial na área automobilística.

Esses dois momentos, a chegada das multinacionais e a introdução da pesquisa nas organizações, constituíram, portanto, um importante marco na história do modelo empresarial brasileiro. Até então, os empregadores não se preocupavam com outros custos trabalhistas além dos salários, pois, antes da concorrência estrangeira, a produção nacional tinha mercado consumidor receptivo. As empresas começaram a treinar os seus “recursos humanos”, e a melhorar as condições de trabalho. Cumpre, no entanto, salientar que esses novos investimentos trouxeram inúmeros benefícios para os donos de empresas, que conseguiram aumentar seus lucros e ganharam hegemonia no mercado.

Nesse contexto, os incentivos do governo Kubitschek à industrialização e à urbanização, graças à abertura do país às empresas multinacionais, refletiram enormemente na área educacional. Assim, as propostas de currículos baseados em modelos tecnocráticos, como os propostos pelo curriculista americano Bobbitt (1918) e Tyler (1949), seu divulgador, ganham, segundo Silva (1999, p.21), repercussão positiva em vários países, inclusive no Brasil, no período compreendido entre os anos 1920 e 1960, conforme explicitado a seguir: “O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar a sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas”.

Ainda de acordo com Silva (2000, p. 19), o modelo curricular de Bobbitt (1918), inspirado na “Administração Científica” de Taylor, “propunha a racionalização dos processos educacionais, para que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial”. O objetivo do currículo de Bobbitt consistia em inculcar, nos educandos, valores, atitudes, habilidades, “competências técnicas” requeridas pelas demandas econômicas. Não apenas a racionalização devia ocorrer, a adequação ao modelo econômico também.

Assim, o pensamento do aluno deveria direcionar-se pelos padrões curriculares estabelecidos com vistas a atender às transformações econômicas, sociais e culturais que estavam sendo processadas. Os alunos(as) seriam formados de conformidade com a ótica taylorista, àquela época, amplamente difundida também no meio empresarial.

Ao analisar as bases da política de formação de professores da década de 1970, Brzezinski (1996, p.79) evidencia seus principais pontos críticos assim:

Os educadores posicionavam-se contra o tecnicismo não só porque se previa o preparo de recursos humanos (professores especialistas) “em massa”, mas também porque os “pacotes pedagógicos” eram impostos pelo poder instituído. Esses pacotes colidem com a tradição brasileira de formação cultural humanística de professores. À medida que a tendência tecnicista se infiltrava nos currículos, o curso de pedagogia e os demais cursos foram marcados pela prática de atrofiar os conteúdos e hipertrofiar as técnicas.

Dessa forma, tal como Brzezinski descreve acima, a influência tecnicista exercida sobre o currículo escolar propiciou a legitimação das ideologias necessárias à concentração do capital e conseqüentemente o aprofundamento das desigualdades sociais. Nesse ponto, Bowles e Gintis (1976) concordam no tocante ao entendimento de que as escolas, ao se transformarem em mecanismos de reprodução social do Estado, passaram a constituir-se como aparelhos ideológicos, tal como defendido por Althusser (1970). Bowles e Gintis (1976), cujas análises desvendaram nos currículos a idéia de correspondência entre as relações sociais no trabalho e na escola, efetivamente confirmam a visão do aparelhamento ideológico desses dois campos da atividade humana.

A administração escolar, então, passou a acompanhar de certa forma, os avanços do modelo empresarial, ditados pela administração científica, como o planejamento das atividades administrativas com vistas à máxima eficiência, a valorização da figura dos especialistas nos cargos de gestão, etc.

As instituições escolares, por sua vez, tentam incorporar em suas práticas as características, os métodos e os procedimentos tipicamente empresariais, evidenciados na: fragmentação dos saberes, na valorização da figura dos especialistas, na instituição de um sistema de avaliação do ensino baseado na medida e no controle, na ênfase no produto e não no processo, entre outros.

### 1.1.1 O Modelo Empresa-Escola e as Influências da Racionalidade Científico-Técnica: Prós e Contras.

Diante do exposto, é necessário esclarecer, todavia, que a aplicação na organização escolar dos princípios da administração científica e dos modelos empresariais não aconteceu de

forma tão fácil quanto se pensava, em especial na escola, se consideradas as finalidades da educação que ela se propõe a atingir. O assunto tem causado polêmica, pelo receio dos educadores da escola, nos meandros da burocracia, de desviar-se de sua natureza de agente formativo, bem como o caráter específico da relação pedagógica que deve se basear no diálogo e na construção.

Coleman e Husén (1990, p. 55, apud COSTA, 1998, p. 31), ao analisarem o modelo escola-empresa, trazem para a reflexão argumentos desfavoráveis à adoção desse modelo de organização do currículo, como este: “O ensino tornou-se cada vez mais formal e administrativo, e é muitas vezes concebido à maneira da indústria transformadora ou dos serviços, cujo objetivo é fornecer um produto”.

A razão dessas divergências, talvez resistências, reside em dois pontos: o primeiro deles, consiste na diferença substancial da natureza e das finalidades da escola e da empresa. A primeira, como agência social formativo-educativa, se compromete com a formação integral do cidadão.

A segunda, a empresa, embora também contribua para a construção social, visa à produção de bens e serviços com o objetivo primordial, do lucro, no capitalismo. O segundo ponto decorre do primeiro. Se pela natureza de sua finalidade a escola trabalha com o processo, o que se tem observado é que adotado o modelo escola-empresa, a preocupação tem-se revelado apenas com o produto, tal como reflete a análise de Costa (1998, p.31), descrita acima.

Por outro lado, polêmicas à parte, é necessário reconhecer que, a partir da utilização das práticas de gestão empresarial, as escolas ganharam mais organicidade, no sentido de que o modelo empresarial possibilitou-lhes a implantação do processo de planejamento a curto, médio e longo prazo, e a sistematização das informações e sua divulgação, via recursos tecnológicos para todos os seus setores, inclusive o uso da multimídia no ensino, é sobejamente utilizada nas empresas, e diga-se de passagem, de forma precária na escola pública por falta de investimentos contínuos dos governos, constatados principalmente, durante os períodos que antecedem os processos sucessórios dos gestores públicos.

A tecnologia da informação também auxiliou a administração escolar, no processo de integração dos setores administrativos e acadêmicos, agilizando os procedimentos de gestão e reduzindo os custos, ao evitar a emissão desnecessária de papéis, uma vez que muitos documentos e meios de comunicação tornaram-se virtuais.

As empresas, por seu lado, tomaram emprestado da “educação” a preleção oral, os recursos da didática e da pedagogia, para formarem, inicialmente, centros de treinamento para seus funcionários e, mais tarde, até mesmo o espaço da educação formal, através da implantação de Universidades Corporativas, voltadas para o desenvolvimento das competências essenciais ao desenvolvimento profissional dos seus trabalhadores, funcionando em ambientes virtuais e presenciais.

Contudo, a reflexão mais importante a ser feita aqui, não seria estabelecer um posicionamento favorável ou desfavorável à temática, relação empresa-escola, no sentido de troca de influências, mas, esclarecer porque algumas práticas empresariais encontram-se amplamente difundidas no âmbito escolar e vice-versa.

A década de 1970 foi marcada pelo movimento de renovação da teoria educacional, a partir da difusão das obras de autores preocupados com o tipo de educação a que estavam sendo submetidas as classes oprimidas, desprovidas de recursos financeiros. Esses autores, debate questões referentes não só aos efeitos da dominação na escola, mas às alternativas da busca de uma autonomia relativa para seus alunos (as).

Cumpram, então, as contribuições de estudiosos e críticos da educação para a democratização da escola e do saber, tais como: Freire (1979) com a Pedagogia do Oprimido; Althusser (1970), com a Ideologia e os Aparelhos do Estado; Bourdieu e Passeron (1970), com A reprodução; Bowles e Gintis (1976), com a obra Escola Capitalista da América e Apple (1979), com Ideologia e Currículo.

As contribuições teóricas desses autores ficaram conhecidas como constitutivas da teoria crítica do currículo, vez que buscavam compreender as suas relações com o poder, com a ideologia, com a cultura e com as estruturas injustas do tecido social. Instalava-se, nesse momento, uma clara tentativa de desvelar a ideologia por trás não apenas do currículo

formalmente instituído, como também, do chamado currículo oculto. Neste momento, a preocupação centrou-se não só em entender e valorizar as contradições e as resistências presentes no ambiente escolar, mas sinalizar para um processo de emancipação social.

Os movimentos de resistência às ações dos tecnocratas na definição das políticas educacionais e na seleção dos conteúdos curriculares, no Brasil, surgem em meio aos movimentos de reformulação dos cursos que formam profissionais da educação nas décadas de 1980 e 1990. Uma preocupação, nascida no interior dos movimentos docentes, marcou mais ainda, a década de 1980, no Fórum da Escola Pública no qual se discutiu a formação dos profissionais e conseqüentemente, os estudos sobre avaliação educacional, em geral e da avaliação institucional em particular também, elas enraizadas na história do movimento dos educadores, assim avaliado por Ristoff (2000, p.38):

A verdade é que, durante os anos de 1993 e 1994, o país viveu um momento realmente histórico no tocante à avaliação. As iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento encontraram eco na equipe, ideologicamente plural do MEC. Este passou a exercer o papel não de condutor do processo, mas de articulador, de viabilizador e, por fim, de financiador.

Essa influência não pode ser negada. Uma década mais tarde, segundo Ristoff (2000), o movimento da Avaliação Institucional no Brasil surge com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB, 1993) e sua proposta de uma avaliação interna, democrática e possibilitadora de autoconhecimento.

O contexto histórico em que surgiu o mais recente sistema de avaliação do MEC, apresentado por Ristoff (2000, p.38) é, no mínimo, interessante, pois o Estado que se portava como crítico do sistema, em menos de uma década, passou a ser seu administrador efetivo. Assim, sob a égide do MEC, o sistema de avaliação coloca a avaliação institucional do Ensino Superior como uma questão política, suscitando os embates entre os movimentos docentes, as Instituições de Ensino Superior e o Estado e demais interessados.

Chegado ao século XXI, com um parque industrial dominado por uma burguesia forte e um operariado frágil, o Brasil se viu despreparado intelectual e tecnicamente, ante às transformações sociais e econômicas da década de 1990, o que provocou uma seqüência de



acontecimentos em cadeia, como: globalização, recessão econômica mundial e desemprego, inovações tecnológicas, entre outros.

Essas transformações político-econômicas, na avaliação de Albuquerque (1999, p. 215), trazem agravantes de caráter sobremaneira social, tal como descreve:

As transformações políticas em nível mundial e o quadro econômico recessivo que caracterizaram a virada da década de 90 tornam a competição ainda mais intensa, e essa situação é particularmente grave no Brasil, que desde os anos 80 verifica queda relativa em seus indicadores econômicos e, principalmente, sociais, a ponto de esta ter sido denominada de a década perdida.

Então, para acompanhar as exigências de uma sociedade em transformação, e recuperar os índices econômicos e sociais, as políticas públicas de sucessivos governos, como Sarney (1985-1990); Collor (1990-1992); Itamar (1992-1994); FHC (1995-2002) passaram a focalizar a educação como a saída da crise econômico- social do Brasil, conforme texto de Vieira (2000): “No governo Sarney (1985-1990), merecem destaque documentos, como: “ Educação para Todos: caminhos para mudança” que propunha ações educativas para segmentos da população, que por muitos anos, ficaram à margem do processo de escolarização, entre estes, jovens e adultos que permaneciam fora do ensino regular; e o “I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – PND, cujo grande destaque recaía sobre a ampliação da oferta de merenda escolar.”

Vieira (2000, p. 57), ao referir-se às políticas educacionais pretendidas pela Nova República reforça o entendimento de que: “De uma maneira geral, pode-se dizer que a grande orientação da política educacional do período é a universalização da educação básica. Nessa perspectiva, o papel da educação é compreendido como estratégia de resgate da dívida social”.

A crítica dirigida ao governo Collor (1990-1992) é a de que houve muita promessa, mas, pouca ação, em relação à educação, fato este, agravado com o *impeachment* que, ao destituir o Presidente, inviabilizou a efetivação das políticas educacionais contidas nos três documentos emitidos por esse governo, quais sejam: “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC”, lançado em 1990, “Programa Setorial de Ação na Área de Educação”, com previsão para vigorar entre 1991-1995, e o documento denominado de “Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional”, lançado em 1991.

No governo de Itamar Franco (1992-1994), segundo Vieira (2000), os documentos que melhor referendam as políticas educacionais do período são: “Diretrizes de Ação Governamental”; e “Linhas Programáticas da Educação Brasileira”. As políticas educacionais desse governo foram acompanhadas de perto por segmentos de intelectuais que procuraram estabelecer qual seria a ideologia subjacente às concepções de educação desse período. A crítica mais freqüente, a esses textos do então governo, é a de que existiria uma intenção latente ou não confessada de estabelecer um projeto neoliberal para a educação do Brasil, que todavia não obteve consenso e, por isso, não se concretizou.

O primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) concretiza, então, a proposta neoliberal apresentada na sua campanha das cinco metas prioritárias: educação, agricultura, emprego, saúde e segurança. Outrossim, se faz necessário esclarecer o significado do termo neoliberal, com o objetivo de contribuir para o entendimento dos motivos que levaram o sistema público de educação, durante o governo de FHC, a ser preterido em favor dos interesses dos empreendimentos privados na educação. Desta forma, para Azevedo (2001, p. 9-12)

As raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formulada a partir do século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. [...] com base na economia política clássica, surge a concepção da “democracia utilitarista”, postulando “neutralidade” do Estado. [...] Defensores do “Estado Mínimo” os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista.

As políticas públicas, apesar de publicizarem o direito à educação em geral e em especial à educação básica, na verdade, colocaram a educação sob a tutela da sociedade do conhecimento e da qualidade total.

Nessa lógica, conforme Vieira (2000), várias foram as iniciativas tomadas pelas políticas educacionais e implantadas, com o lançamento do texto: “Mãos à obra, Brasil - Medidas para a educação” e o “Planejamento Político-estratégico -1995/1998”, que defendeu a idéia de inserir a “qualidade” como a preocupação central da presidência para todas as áreas sociais do governo.

O objetivo do governo com essas propostas, em especial para a educação, era promover estratégias para medir a qualidade do ensino, do currículo, da gestão, via processo de avaliação

nos diferentes níveis de ensino, do fundamental ao ensino superior. Assim, a avaliação aparece como uma estratégia prioritária das políticas governamentais, traçadas pelo Ministério da Educação (MEC). Conforme demonstrado por Vieira (2000, p.188), em trecho extraído do “Planejamento Político-estratégico” do governo Fernando Henrique Cardoso, “Cabe ao MEC um papel político-estratégico na coordenação da política nacional de educação”, de acordo com a MP nº 938, de 16 de março de 1995.

No segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), as políticas educacionais e sociais implantadas se orientaram por várias metas, a saber: a descentralização das ações governamentais; a privatização progressiva de inúmeras estatais; a concessão de bolsas de estudo e financiamento para estudantes do ensino fundamental carentes de recursos financeiros, garantindo-lhes o acesso ao ensino superior privado; o estímulo do fomento de pesquisas “úteis” direcionadas à inovação tecnológica; o incremento da relação empresa - universidade, entre outras.

A análise da política educacional do governo FHC demonstra, então, que houve uma clara intenção de buscar a saída para a crise econômico-social do Brasil, por meio da articulação dos setores público e privado. Uma evidência desse fato foi o desenvolvimento de projetos educacionais impulsionados por essa política. O “Acorda Brasil”(1995), por exemplo, descrito por Vieira (2000), propunha mobilizar a sociedade para a valorização da escola de ensino fundamental e para questionar a qualidade da educação básica, no que envolveu inúmeras empresas públicas e várias empresas privadas. Outra iniciativa desse período foi a parceria do governo com a Fundação Roberto Marinho, na realização do “Telecurso 2000”, que oferecia ensino médio a distância.

Com relação ao ensino superior, a década de 1990, firmou esse nível de ensino como o *locus* privilegiado da formação profissional fomentado por ações governamentais que propiciaram uma acelerada expansão do número de vagas no ensino privado. Este fato pode ser comprovado com estatísticas educacionais, que não deixam dúvidas a esse respeito, tal como demonstra a Tabela 1.

Assim, dados do Censo da Educação Superior de 2003 revelam que a expansão da educação brasileira experimentou um acréscimo significativo de 959 novas instituições de ensino,

no período de 1997 a 2003, sendo que o percentual maior recaiu sobre as instituições de ensino privado, conforme demonstrado na tabela a seguir:

**Tabela 1 - Evolução do Número de Instituições de Ensino por Categoria Administrativa – Brasil - 1997 – 2003**

Ano	Pública	Δ %	Privada	Δ %	Total	Δ %
1997	211	-	689	-	900	-
1998	209	-0,9	764	10,9	973	8,1
1999	192	-8,1	905	18,5	1.097	12,7
2000	176	-8,3	1.004	10,9	1.180	7,6
2001	183	4,0	1.208	20,3	1.391	17,9
2002	195	6,6	1.442	19,4	1.637	17,7
2003	207	6,2	1.652	14,6	1.859	13,6

Fonte: Deaes / Inep / MEC.

Porém, se a expansão escolar ganhou vulto, pelo número elevado de matrículas, o mesmo não se pode dizer da sua capacidade de promover mudanças qualitativas que garantissem a inserção do elemento humano no tecido social e produtivo. A exclusão social se agrava com o fenômeno da globalização econômica, que repercute negativamente no país em virtude da dependência econômica que mantém com o capitalismo internacional, nos âmbitos social, político e intelectual. As áreas mais atingidas por essa exclusão são, evidentemente, as chamadas áreas sociais, a saber: educação, saúde, saneamento, emprego e segurança, alvos das políticas públicas.

As concessões governamentais para a ampliação do ensino privado, por sua vez, via políticas públicas, sem dúvida preocupam. De um lado, dificultam ainda mais as condições de acesso e permanência das classes menos favorecidas ao ensino superior; de outro, elas inviabilizam, nessas classes, a formação de uma consciência crítica dos seus direitos sociais. É o que consegue fazer a privatização, impondo um modelo de ensino voltado para a ótica do mercado e incentivando o fomento do setor privado.

Esses dados da expansão do ensino superior, portanto, exigem ser analisados sob o foco das políticas educacionais da avaliação do ensino superior, criadas no governo de FHC. No entender de Paula (2004), “foi no duplo governo de FHC que, [...] podemos perceber uma tentativa de instituir uma cultura de avaliação e a grande proliferação do sistema de ensino superior privado, com a criação de inúmeros cursos, muitos deles sem padrões mínimos de qualidade...”

Assim, para frear o aumento do número de instituições privadas de baixa qualidade, o governo FHC instituiu em 1995 o Exame Nacional de Cursos (ENC) e seus propósitos de controlar e ranquear as IES.

Ainda segundo Paula (2004),

O Exame Nacional de cursos, conhecido como Provão, tratava-se de uma prova de conteúdo realizada, obrigatoriamente, pelos estudantes concluintes dos cursos de graduação. O discurso oficial o veiculava como uma ação pela melhoria da qualidade do ensino superior, mas podemos perceber em sua concepção e realização que este objetivo foi sobrepujado pela concorrência e classificação das instituições, para, a partir do *ranking* produzido, proceder a distribuição de verbas federais, atendendo a lógica da mercantilização da educação adotada mais fortemente na década de 90.

Não há dúvida, portanto, que a missão atribuída ao Exame Nacional de Cursos de controlar e classificar as instituições, através do ranqueamento, refletiu a política reguladora da avaliação institucional deste período.

Assim, conforme análise de Brzezinski (1997 p. 335), a temática da avaliação assume uma função prioritária nas ações do governo federal, que ela define assim: “A prática da avaliação dos cursos da Educação Superior transformou-se em uma política prioritária no conjunto das políticas do governo, traçadas no âmbito do Ministério da Educação (MEC)”.

Pode-se afirmar, então, que as estratégias de avaliação, comumente empregadas nas instituições de ensino e também nas empresas, apresentam um aspecto crítico por várias razões, dentre as quais cabe citar as seguintes: o direcionamento exclusivo das mudanças para a gestão e os procedimentos administrativos; o envolvimento de juízos de valor na avaliação; o uso da medição e/ou comparação com padrões previamente estabelecidos e alheios à realidade da empresa ou instituição de ensino relacionados com a coleta de dados; a experiência de um

planejamento anterior à sua implantação, para minimizar possíveis resistências por parte dos sujeitos envolvidos.

Conceber estratégias de avaliação, com a finalidade precípua de controlar, medir e classificar práticas e processos, constitui-se numa ação questionável, pela sua própria natureza, pela concepção que lhe é subjacente, vez que a sua finalidade extrapola esses objetivos, conforme sinaliza Trigueiro (2004): “A avaliação não se justifica em si mesma, mas como uma prática constitutiva de todo o processo mais amplo da gestão da instituição voltada para a busca permanente da melhoria da qualidade”.

A concepção de qualidade, aqui defendida, está associada à natureza, aos fundamentos e aos princípios e objetivos da educação que, por sua própria natureza, está relacionada à produção e à difusão dos saberes científicos, à construção da autonomia intelectual dos sujeitos e à promoção de melhorias sociais, entre outras. Desta forma, essa concepção não está associada aos padrões de qualidade total praticados no âmbito das empresas, que se instituem com a finalidade precípua de obter lucro ou extrair a mais-valia, definida por Marx (1818-1883) como horas de trabalho não pagas.

De um modo geral, apesar de algumas exceções, com relação às Instituições de Ensino Superior, pode-se dizer que elas sempre buscaram ampliar e melhorar a sua *performance*, não apenas no nível nacional, mas, principalmente, no nível mundial. Afinal, este é, sem dúvida alguma, um dos segmentos de mercado que, obrigatoriamente, precisa oferecer qualidade em tudo que se propõe a realizar e, para tanto, necessita de altos investimentos para garantir um padrão de excelência nos níveis do ensino, da pesquisa e da extensão.

Deve-se considerar, no entanto, que no Brasil a educação superior desempenha, ainda, uma função de desenvolver certas habilidades específicas, necessárias à inserção da mão-de-obra no mercado de trabalho, conforme demonstrado por Vieira (2003). Ele descreve o papel funcionalista da educação assim: “[...] a importância estratégica para o país de se possuir um sistema universitário robusto, capaz, ao mesmo tempo, de atender às necessidades de pesquisa impostas pelo setor produtivo, de possibilitar a formação profissional com eficiência e flexibilidade e de atuar como centro gerador de reflexão sobre a própria sociedade e seus rumos”.

Por essa razão, pedagogos da linha funcionalista asseveram que a educação deve se adaptar às demandas profissionais do mercado, preparando os indivíduos para desempenharem atividades econômicas e sociais de modo a não pôr em risco o equilíbrio do sistema.

Dessa forma, a educação seria muito mais uma questão de adestramento do que de formação de sujeitos autônomos e críticos da sua própria história. Fica claro que a escola desempenha, nesse sistema, um papel estratégico na conservação do equilíbrio funcional do sistema capitalista, ao preparar os indivíduos para o desempenho de papéis ocupacionais.

A propósito, Dreeben (apud ENGUITA, 1989, p.140) diz que:

Qualificar as pessoas para o trabalho [...] supõe muito mais que adestrá-las para serem componentes em destrezas relacionadas com o posto de trabalho, supõe também modelar os estados de espírito dos homens e conseguir que estejam dispostos a aceitar normas de conduta relacionadas com o desempenho de um emprego e com o domínio das atividades que o compõem.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino superior têm o dever de trabalhar a avaliação institucional, no âmbito dos cursos de graduação, com vistas à melhoria das suas práticas pedagógicas e à formação de sujeitos críticos da sua própria realidade.

Afinal, é do contexto da avaliação interna, ou seja, da auto-avaliação gestada no interior das Instituições de Ensino Superior, que se extraem as informações essenciais para o desenvolvimento de uma proposta curricular que atenda aos interesses sociais e ao bem público. Com isso, apesar da forte expansão verificada no ensino superior o que se esperava era um modelo educacional menos excludente no sentido de minimizar o problema da desigualdade social no ambiente universitário, conforme demonstrado por Vieira (2003, p.83):

Embora o número de vagas tenha crescido substancialmente ao longo da década de 90, o quadro de desigualdade não melhorou, chegando mesmo a se agravar: em 1992, os 50% mais pobres ocupavam 8,5% das vagas enquanto os 10% mais ricos ficavam com 45,6% do total, em 1999 os dados eram os seguintes: 6,9% das vagas para os 50% mais pobres e 47,8% para os 10% mais ricos. Os vestibulares nas universidades públicas exercem forte seletividade econômica, uma vez que os aprovados, regra geral, vêm de formação de nível médio em escolas privadas e de famílias mais abastadas.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de se firmar um compromisso social, em torno de um novo conjunto de valores capazes de garantir uma melhoria qualitativa da educação, aliada a uma real preocupação em buscar soluções que garantam uma maior equidade social.

Assim, o Capítulo 2, ao retratar as transformações sofridas pelos modelos de gestão escolar e empresarial, de 1930 a 1990, e ainda, as contribuições da pedagogia tradicional para a correspondência nas relações sociais dos educandos e dos trabalhadores, pretende descortinar as causas que levaram ao aprofundamento das desigualdades nos dias atuais, bem como discutir as perspectivas para uma construção de um projeto que mobilize os atores sociais, na busca da autonomia e do bem comum.



## CAPÍTULO 2

### GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO EMPRESARIAL: O RESGATE DO PAPEL SOCIAL.

As duas coisas mais importantes de uma empresa não aparecem nos seus demonstrativos financeiros: sua reputação e suas pessoas.

Henry Ford.

O Capítulo 1 buscou, na história da educação do Brasil de 1930 a 2002, o contexto político e ideológico que deu origem às políticas públicas influenciadoras dos currículos escolares e disseminadoras do modelo empresa-escola nesse período.

Este capítulo segundo se orienta por dois objetivos: 1) analisar as concepções subjacentes aos modelos de gestão escolar e empresarial para identificar a influência funcionalista exercida sobre a escola, quer seja na preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, quer seja no processo de estratificação e conseqüente precarização das condições de vida e de trabalho dos trabalhadores; 2) verificar/descrever as contribuições dos modelos estudados, hauriram do paradigma emergente social da atualidade, graças aos quais, as empresas e as instituições de ensino retomam procedimentos de gestão democrática e humanística.

#### 2.1. As Concepções dos Modelos de Gestão Escolar e Empresarial: Da década de 1930 à de 2000.

Proceder à discussão dos *construtos* teóricos que fundamentam o modelo organizacional do século XXI, dentro de uma concepção humanizadora da organização/instituição, exige voltar ao início de sua utilização em nosso país. A razão seria entender o porquê da desconfiança de muitos estudiosos em relação à proposta de adequação desse modelo à administração escolar.

A caracterização do contexto da administração escolar no Brasil exige remontar ao movimento da Escola Nova, ocorrido na década de 1930 e, que por vários motivos, provocou

reformas nas instituições sociais deste país. Dentre os motivos, nomearmos a elevada taxa de analfabetismo em 1940, que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atingia o patamar de 61% na faixa etária de cinco (05) anos ou mais.

Assim sendo, havia um clamor por parte dos intelectuais brasileiros empenhados no fim do que eles consideravam a “vergonha nacional”. O modelo de educação preconizado pelos integrantes do movimento de renovação educacional, que foi instituído por meio de um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros”, se inspirava no pragmatismo pedagógico de Dewey (1859-1952), cujo princípio fundamental era uma educação liberal e democrática.

Nessa nova concepção, a escola deixaria de ser privilégio de poucos, passando a constituir um “direito de todos”, numa clara reação à escola tradicional. A adoção do currículo clássico levava essa escola a priorizar também uma educação “funcional”, dirigida às atividades pedagógicas práticas, dentro de uma proposta do “aprender fazendo”. Silva (2000, p.23), analisando a popularização dos currículos mais tecnocráticos e progressistas, confirma esse entendimento:

Tanto os modelos tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os mais progressistas de currículo como o de Dewey, que emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico humanista que havia dominado a educação secundária desde a sua institucionalização. Como se sabe, esse currículo era herdeiro do currículo das chamadas “artes liberais” que, vindo da Antigüidade Clássica, se estabelecera na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética)

Dessa forma, a educação assimilou, muito rapidamente, a orientação do modelo organizacional, criando condições favoráveis ao estabelecimento do pragmatismo na prática pedagógica das escolas, cujo início se deu com a tradução e interpretação das obras calcadas no pragmatismo deweyano.

Na visão do pedagogo progressista norte-americano, o “método experimental de pensar” considerava relevante só o conhecimento que conseguisse estabelecer uma conexão entre as pessoas e o seu mundo vivido, isto é, o que, relacionasse ensino e trabalho. Na visão de Dewey (1959a, p.378, apud CUNHA, 1994, p.32), o conhecimento deveria ser útil, ou seja, deveria

tornar as pessoas capazes de “adequar o meio às suas necessidades” e de “adaptar seus objetivos e desejos à situação em que vivem”.

A partir de então, os currículos foram sendo reelaborados de modo a garantir a formação de especialistas com preocupações voltadas para a adoção de soluções pragmáticas, dos problemas organizacionais.

Sander (1981, p.15), ao recapitular o pensamento administrativo da fase “escolanovista”, mostra que ele era pragmático, racional e tecnicista, quando remonta sua origem aos seguidores de Fayol a Taylor, marcando, assim, o seu modo de pensar:

A teoria administrativa dessa fase está baseada nos princípios da administração clássica preconizados por Henri Fayol na França, seguido de Luther Gulick e Lyndall Urwick na Inglaterra, por Max Weber na Alemanha, por Frederick W. Taylor seguido de Harrington Emerson, Henry Gantt, Frank e Lillian Gilbreth, W. F. Willoughby e Frank J. Goodnow nos Estados Unidos.

O modelo de administração baseado na “escola da administração científica”, desenvolvido pelos engenheiros Fayol (1841-1925) e Taylor (1856-1915) e que preconizava a busca pela máxima eficiência e a racionalização dos processos produtivos, não conseguiu, no entanto, ser totalmente utilizado, em virtude não só das dificuldades de adequação à realidade cultural e social brasileira, mas, sobretudo da realidade do aprendiz, como Sander (1981, p.19); que “não prestava suficiente atenção ao elemento humano na administração”.

A crítica de Albuquerque (1999, p.219) ao modelo taylorista, por sua vez, se baseia “na série de contradições geradas por uma estrutura rígida, excessivamente especializada, com funções rotineiras e pouco desafiantes”.

Esse modelo de racionalidade científica, presente nos currículos tecnicista, aos poucos perdeu espaço ante ao surgimento de um paradigma epistemológico voltado ao social e de orientação humanística, que se caracteriza assim na visão de Santos (1987, p.28):

Em vez de eternidade, a história, em vez do determinismo, a imprevisibilidade, em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização, em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução, em vez da ordem, a desordem, em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Faz-se necessário entender que essa visão tradicional do real, construída na modernidade, está cedendo lugar a uma outra visão, na qual as “coisas” e os “valores” estão vinculados e formam, portanto, um conjunto indissociável. Essa nova visão, por sua vez, é a de um paradigma emergente social, em que as pessoas assumem lugar de destaque na sociedade, tal como Santos (1987, p. 40) o caracteriza assim:

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, coletivo/individual, animal/pessoa.

Essa mudança paradigmática vem provocando também alterações na gestão organizacional das empresas, pela reformulação da estrutura pensante nas organizações que tendem a assumir como corretas as convicções da teoria Y do psicólogo social McGregor (1906-1964), um dos autores da Teoria Comportamental da Administração, segundo quem “o homem não pode ser concebido como um mero recurso ou meio de produção, propondo um estilo de administração baseado nos valores humanos e sociais”.

Albuquerque (1999), estudioso da administração e defensor de uma gestão de pessoas com tendências democrática e humanista, conseguiu comparar (QUADRO1) as características distintivas da antiga e da nova concepção organizacional de gerenciar as práticas administrativas e de se relacionar com as pessoas que nela se encontram inseridas.

Quadro 1

Quadro comparativo das características das estruturas organizacionais.

Características Distintivas	Antiga Concepção	Nova Concepção
<b>Estrutura Organizacional</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arcabouço estrutural.</li> <li>• Produção.</li> <li>• Organização do Trabalho.</li> <li>• Realização do Trabalho.</li> </ul>	<p>Altamente hierarquizado, separação entre quem pensa e quem faz.</p> <p>Em massa, linha de montagem.</p> <p>Trabalho muito especializado, gerando monotonia e frustrações.</p> <p>Individual.</p>	<p>Menor número de níveis hierárquicos, redução das chefias intermediárias, junção do fazer e do pensar.</p> <p>Produção flexível de diferentes formas.</p> <p>Trabalho enriquecido, gerando desafios.</p> <p>Em grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de Controle.</li> </ul>	<p>Ênfase em controles explícitos do trabalho.</p>	<p>Ênfase no controle implícito, pelo grupo.</p>

Características Distintivas	Antiga Concepção	Nova Concepção
<b>Relações de Trabalho</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível de educação e formação requerido.</li> <li>• Relações empregador-empregado.</li> <li>• Relações com sindicatos.</li> <li>• Participação dos empregados nas decisões.</li> </ul>	<p>Baixo, trabalho automatizado e especializado.</p> <p>Independência.</p> <p>Confronto, baseado na divergência de interesses.</p> <p>Baixa, decisões tomadas de cima para baixo.</p>	<p>Alto, trabalho enriquecido e intensivo em tecnologia.</p> <p>Interdependência, confiança mútua.</p> <p>Diálogo, busca da convergência de interesses.</p> <p>Alta, decisões tomadas em grupo, de baixo para cima.</p>
<b>Políticas de recursos humanos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política de emprego.</li> <li>• Política de Contratação.</li> <li>• Política de Treinamento.</li> <li>• Política de Carreiras.</li> <li>• Política Salarial.</li> <li>• Política de Incentivos.</li> </ul>	<p>Foco no cargo, emprego a curto prazo.</p> <p>Contrata para um cargo ou conjunto especializado de cargos.</p> <p>Visa ao aumento do desempenho na função atual.</p> <p>Carreiras rígidas e especializadas, de pequeno horizonte e amarradas na estrutura de cargos.</p> <p>Focada na estrutura de cargos, com alto grau de diferenciação salarial entre eles.</p> <p>Uso de incentivos individuais.</p>	<p>Foco no encarecimento flexível, emprego a longo prazo.</p> <p>Contrata para uma carreira longa na empresa.</p> <p>Visa preparar o empregado para as funções futuras.</p> <p>Carreiras flexíveis, de longo alcance, com permeabilidade entre diferentes níveis</p> <p>Focada na posição, na carreira e no desempenho, com baixa diferenciação entre níveis.</p> <p>Foco nos incentivos grupais vinculados a resultados empresariais.</p>

FONTE: Albuquerque (1999, p.225).

Percebe-se que o tratamento dado na antiga concepção administrativa, tanto na estrutura organizacional quanto nas relações de trabalho e nas políticas de *recursos humanos*, pode ser analisado sob a ótica da razão instrumental, uma vez que as características apresentadas estão exclusivamente orientadas para a consecução dos objetivos globais direcionados aos resultados da organização, por meio de ações intencionalmente planejadas. Não existe nesta ótica possibilidade de cooperação, visto que a estrutura organizacional descrita se mostra altamente hierarquizada, constituída por especialistas que realizam suas tarefas de forma automatizada e de maneira isolada e sob intenso controle.

Com relação à nova concepção administrativa, observa-se uma nítida mudança na maneira de estruturar as empresas, suas relações de trabalho e suas políticas de recursos humanos. As possibilidades de se trabalhar sob uma perspectiva de cooperação aumentam e as de realização de um trabalho mediado por uma ação comunicativa são enormes. Percebe-se, na nova

concepção administrativa uma convergência dos interesses dos participantes e os da organização. Nela, os sujeitos envolvidos no processo produtivo, e na organização estão orientados para objetivos globais e não apenas para objetivos particulares.

A redução dos níveis hierárquicos, na estrutura organizacional das empresas, cria a possibilidade de uma maior aproximação entre os que produzem e os que financiam o processo produtivo, ou seja, trabalho e capital. O trabalho realizado em grupos aproxima os indivíduos, retirando-os do isolacionismo a que ficavam submetidos na antiga concepção. Outro ponto positivo que convém considerar, é que essa nova concepção administrativa pode contribuir para que se obtenha uma relação de confiança mútua, diálogo e interdependência entre patrões e empregados, desde que o rígido controle da antiga concepção ceda lugar ao controle que nasce no interior do próprio grupo.

Ao fazer referência ao estilo de gestão que McGregor (1906-1964), denominou de teoria Y, a qual pressupõe que o ser humano aceita responsabilidades, Lacombe (2005, p. 173) assevera que:

Uma das vantagens de confiar nas pessoas é, portanto, o fato de que as pessoas tendem a corresponder a essa confiança, ao passo que a falta de confiança gera nas pessoas, comportamentos negativos, corroendo a motivação, que é essencial para se obter um desempenho extraordinário.

Dessa forma, a teoria Y de McGregor (1906-1964), descoberta há décadas, apresenta-se como uma concepção atual, pelas premissas que defende e ainda em processo de conquistas, como o respeito às diferenças, o respeito à natureza humana, de um modo aberto e desprovido de qualquer tipo de preconceito. Por outro lado, os pressupostos gerenciais descritos nesta teoria, que defende um estilo de administração aberto, participativo e baseado em valores humanos e sociais, vêm encontrando ressonância em diversos tipos de organizações e instituições.

As transformações sociais na atualidade chamam a atenção para a importância das pessoas, diferentemente do que ocorria na época da Primeira Revolução Industrial, em que o foco das atenções era a tecnologia.

Assim, os estudos sobre a dimensão interativa da linguagem realizados por Baktin (1895-1975), que introduz o conceito de dialogismo, Harbemas (1989), com a Teoria da Ação

Comunicativa e Paulo Freire (1921-1997), com o conceito de dialogicidade, estão sendo revisitados pelas teorias sociológicas atuais sobre a comunicação.

As pessoas interagem com a informação, não apenas no contexto da educação formal, mas também no contexto do mundo em que vivem e adquirem um saber construído via comunicação. A combinação dos saberes provenientes do contexto educacional formal e informal possibilita às pessoas constituírem saberes e desenvolverem uma consciência crítica da informação.

Diante dessas novas realidades, as pessoas são valorizadas não apenas pela posição social que ocupam, mas por sua capacidade discursiva. Então, o êxito ou fracasso dos indivíduos, grupos e instituições ficariam condicionados a uma melhor seleção e aproveitamento do conhecimento e da ação comunicativa dos trabalhadores. Nessa perspectiva, a produtividade se associaria não apenas a condições externas relacionadas a boas condições de trabalho, por exemplo, mas à aquisição em maior ou menor grau da razão comunicativa.

Finalmente, há que se considerar que as questões que norteiam e caracterizam a racionalidade comunicativa referem-se à vida das pessoas no mundo, contexto este no qual ocorrem as ações comunicativas em meio a um processo intencional de controle das ações humanas.

A intencionalidade do controle social consiste em provocar a alienação por meio da racionalidade técnica, outra denominação da racionalidade instrumental, presente na atualidade, e que pode ser percebida tanto nos contextos empresariais, sítio da inovação tecnológica e científica, quanto na gestão e na administração das instituições de ensino. Estas, por sua natureza pretensamente transformadora, exercitam a racionalidade na prática pedagógica, nos projetos políticos pedagógicos, nos conteúdos curriculares, no processo de ensino-aprendizagem e também na relação pedagógica. Tanto a instância educativa quanto a empresarial encontram, nas políticas públicas educacionais e econômicas, as justificativas para exercerem a razão instrumental nas suas práticas gerenciais.

A contribuição de Habermas (1987, p.43) sobre a ação comunicativa aponta, então, para uma nova proposta de racionalidade humana, que se define assim: “[...] a racionalidade pode

entender-se como uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e de ação. Se manifesta em formas de comportamento para as quais existem, em cada caso, boas razões”.

No contexto dessa afirmativa, pode-se inferir que graças à ação comunicativa, os sujeitos capacitam-se a adquirir os saberes necessários a transformação das suas relações com o seu próprio meio.

A materialização desse entendimento pode ser obtida, nas vivências cotidianas, em que os sujeitos, e as classes desprovidas de recursos financeiros conseguem, por meio da aprendizagem dialógica, escapar do determinismo do sistema social vigente que obstaculiza todo projeto de ascensão social das classes menos favorecidas.

Daí a importância da interação dialógica para a melhoria efetiva do contexto social, econômico, político, educativo e organizacional haja vista que a ação comunicativa eficaz pode contribuir para a emancipação do homem e da sociedade em geral.

## 2.2 Pedagogia Tradicional e Relações Sociais na Escola e no Trabalho: Em busca de correspondências.

Produto da educação tradicional, o homem contemporâneo acomodou-se ante a especialização introduzida em determinadas áreas do conhecimento, deixando de compreender, criticamente, a totalidade da realidade.

Nascida da mistura de matrizes teóricas diversas do conhecimento, como o positivismo clássico (1798-1857) e o idealismo(1807), entre outros, por essa razão, segundo Enguita (1989), a pedagogia tradicional foi sem dúvida, eficiente na preparação da classe trabalhadora exigida pelo sistema capitalista. Criticada, sobretudo no Brasil, por concentrar a atividade educativa na atuação docente, em detrimento da do aluno, pelo uso exclusivo de métodos de ensinar e aprender favoráveis à passividade discente como o expositivo e a memorização pura e simples, a pedagogia tradicional faz jus à sua crítica epistêmica.

Nessa perspectiva, então, a pedagogia tradicional se valia da disciplina para manipular a vontade dos alunos, privando-os do exercício da criatividade, contribuiu para formar indivíduos totalmente dependentes do sistema e dos métodos por ele sempre controlados.



Nesse sentido, é mister enfatizar que, tradicionalmente, a manutenção da ordem e da autoridade nas salas de aula pelo professor, coloca os alunos em condições de reprodutores permanentes das relações sociais de poder, hierárquicas no mundo do trabalho.

Assim, pode-se concluir que o sistema escolar desempenha um papel estratégico na conservação do equilíbrio funcional do sistema capitalista, ao preparar os indivíduos para o desempenho oportuno de papéis ocupacionais. Deste modo, as reflexões de teóricos socioeducacionais, como Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), de que “existe uma conexão entre educação e ideologia” e, mais ainda, que “a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural da pedagogia racional”, merecem destaque, pois denunciam a eficácia das instâncias educativas na reprodução das desigualdades sociais.

Numa linha de continuidade desse pensamento, pode-se dizer que o ensino superior e, não seria diferente, produz não só a mão-de-obra, mas, reproduz eficazmente a divisão social do trabalho, ao favorecer os interesses da ideologia capitalista. Ideologia dominante, é bom que se diga, porque matem a estratificação social dos trabalhadores, no mundo do trabalho.

A propósito da idéia de estratificação social, Enguita (1989, p. 140), ao criticar a análise que os funcionalistas fazem da escola em relação às teorias da estratificação social, com a qual não compartilha, caracteriza-a assim:

[...]a estratificação social é a melhor forma pela qual a sociedade pode assegurar o bom desempenho das funções que são necessárias. Mediante um sistema de recompensas diferenciais em termos de renda, poder e prestígio, a sociedade conseguiria trazer as pessoas mais capazes para as funções mais difíceis ou mais importantes, oferecendo-lhes recompensas mais elevadas, enquanto, no pólo oposto, as funções mais irrelevantes ou desempenháveis por qualquer um encontrariam recompensas mínimas. O mercado e a escola seriam os dois dispositivos essenciais de crivo e seleção dos indivíduos para as distintas funções.

Estas ponderações deixam perceber pressupostos claros de que a sociedade capitalista sustenta-se na lógica da racionalidade instrumental, conferindo valor e estratificando os homens, tanto nas esferas públicas, quanto nas esferas privadas, pela via do conhecimento e da técnica. Todavia, como bem lembra Enguita (1989, p. 140), “Quando este processo de socialização se refere às jovens gerações das sociedades avançadas, chamam-no educação; e, quando se refere às sociedades do Terceiro Mundo, modernização”.

Weber (1864-1920), quando elucida os elementos da racionalidade instrumental por meio dos conceitos de razão, ação e técnica, demonstra que, as relações sociais de produção constituem o *ethos* da racionalidade instrumental, na medida em que o “trabalho” confere sentido e valor à vida do homem. Deve-se, pois, buscar nas vias do sociólogo Weber as razões que fundamentam o papel funcionalista do ensino superior em nosso país.

Nesse sentido, ao buscar uma certa aproximação entre estudantes e trabalhadores, Jackson (1968, p.33, apud ENGUITA, 1989, p.150) encontra no comportamento de ambos uma certa similaridade, a qual descreve assim:

[...] os hábitos de obediência e docilidade engendrados na sala de aula têm um alto valor de retorno em outros contextos. No que concerne à sua estrutura de poder, as salas de aula não se diferenciam muito das fábricas ou das oficinas, estas onipresentes organizações em que se gasta uma parte tão grande de nossa vida adulta. Portanto, pode realmente dizer-se da escola que é uma preparação para a vida, mas não no sentido habitual que os educadores dão a esta fase.

Para uma melhor compreensão da correspondência estabelecida entre escola e sociedade, portanto, entre o comportamento dos educandos e o dos trabalhadores, é importante atentar para o fato de que a base da pedagogia tradicional está no uso abusivo da comunicação oral e da disciplina, por entender que todos os homens são basicamente iguais e passíveis de serem disciplinados e ensinados por meio de práticas padronizadas. Aqui, se encontra razão pela qual, ainda hoje, muitos professores fazem prevalecer em sua prática os comandos verbais e as aulas expositivas como instrumentos exclusivos de sua prática pedagógica.

Bowles e Gintis (1976, apud ENGUITA, 1989, p.153), por sua vez, em suas interpretações dos estudos de Weber e Merton, associaram traços de personalidade verificados no bom estudante e no bom trabalhador:

[...] os traços recompensados nos níveis inferiores da educação e do trabalho são os que correspondem à atitude de submissão (trabalhar constantemente de acordo com normas impostas), nos níveis intermediários os que constituem uma atitude de seriedade ou confiabilidade (ser capaz de trabalhar sem uma supervisão constante, mas com objetivos fixados pela autoridade); e, nos níveis superiores a iniciativa ou autonomia (controlar os fins e o processo do próprio trabalho, mas tendo interiorizado os fins da organização).

Analogicamente, pode-se entender como bom professor e bom “chefe” aquele que transmite um saber tomado como necessário para formar o aluno e o trabalhador para ocupar postos no mercado de trabalho; e qualifica-se como bom aluno e bom trabalhador, aquele que

consome os conhecimentos transmitidos de modo a conseguir se adaptar à sociedade e progredir na vida, por meio de bons empregos e bons salários.

É necessário, enfatizar que atualmente esses traços de personalidade são mais ou menos valorizados, dependendo da cultura organizacional que envolve o contexto escolar dos trabalhadores e dos estudantes, respectivamente, haja vista que hoje, convive-se tanto em ambientes escolares e organizacionais conservadores quanto em outros (em menor quantidade) que apresentam características mais inovadoras. Nestes últimos, se privilegia a presença de estudantes e trabalhadores com personalidades mais contestadoras e, por isso, mesmo capazes de atitudes proativas.

Esta reflexão é aguçada por Enguita (1989, p. 171), ao apontar uma implicação mais séria dessa questão no que diz respeito à passividade a que esses sujeitos da educação são submetidos frente ao social e ao político, quando escreve que

A indiferença ou a resignação diante do conteúdo do próprio trabalho escolar primeiro e assalariado depois, equivale a deixar as mãos livres àqueles que contam com o poder de organizá-lo, o professor na escola e o patrão ou chefe na empresa, ou a renunciar a resistir a seus ditados. Por isso, Godwin pôde dizer faz já séculos, que a educação preparava os homens para aceitar formas despóticas de governo.

Por outro lado, no que concerne à sistematização do ensino superior no Brasil, tem-se percebido o interesse crescente dos países do primeiro mundo pela prospecção e dominação dos nossos melhores “cérebros”, quer seja por meio da “compra” de patentes das pesquisas científicas aqui produzidas, quer seja pela contratação de mão-de-obra profissional, barata e eficiente, para as empresas multinacionais instaladas em solo brasileiro.

A razão desse interesse estar mais evidente no ensino superior, deve-se ao fato de ser este ensino, o *locus* no qual a profissionalização inicial se concretiza, tanto em termos de formação dos pesquisadores quanto da preparação dos especialistas, uns e outros constituintes da futura força de trabalho para as empresas produtoras de bens e serviços.

Considerando-se os pressupostos que ainda orientam a educação no Brasil, quais sejam: 1) a função alimentadora e equalizadora do mercado e do sistema; 2) a prevalência de uma educação mais domesticadora sobre a crítica, tal constatação estimula uma reflexão mais

profunda sobre a finalidade das instituições de ensino superior, no sentido de buscar alternativas para a melhoria da sua gestão. Uma delas se apresenta com a instituição da avaliação institucional.

O Capítulo 3, vai discutir, no contexto da avaliação institucional do ensino superior, o processo de avaliação da gestão dos cursos de graduação, na perspectiva da avaliação interna.

Nesta discussão, a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987), mediante as contribuições que tem a oferecer, nucleará a análise teórica inferida do instrumento de avaliação baseado em *feedbacks* com múltiplas fontes.

## CAPÍTULO 3

### **AVALIAÇÃO POR *FEEDBACKS* COM MÚLTIPLAS FONTES: UMA PROPOSTA DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO.**

Organizações e pessoas, lado a lado, propiciam um processo contínuo de troca de competências.

Joel de Souza Dutra

Ao analisar importância do resgate do papel social das escolas e das empresas, o Capítulo 2 abriu o caminho para a discussão da avaliação institucional a partir de uma mudança paradigmática que vem se concretizando nos sistemas educacional e empresarial. O que se observa é uma tendência para mudar a lógica da eficiência (medida e controle), e não a temática da avaliação, na empresa, sobretudo, na escola. O que se verifica, porém, na avaliação institucional propriamente dita, em especial a partir da década de 2000, é a preocupação mais com o processo do que, com o produto, diferentemente do que ocorrera com o Exame Nacional de Cursos (ENC), que utilizou procedimentos teórico-metodológicos orientados para a prática de uma avaliação regulatória.

Voltado para a avaliação interna no contexto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), este terceiro capítulo se propõe a avaliar a aplicação do *feedback* em rede, como instrumento de auto-avaliação para cursos de graduação.

Objetiva, também, discutir as prováveis contribuições deste instrumento ao autoconhecimento e à melhoria da gestão dos cursos superiores, visto tratar-se de um instrumento de avaliação muito praticado nas empresas multinacionais e nacionais de grande porte, mas pouco difundido na gestão acadêmica.

#### 3.1. A Avaliação Institucional: Contexto e Caminhos.

A emergente globalização do mercado educacional internacionalizou o conhecimento, na medida em que a expansão do ensino privado no Brasil tornou-se um “negócio rentável”, resultando na aquisição de algumas instituições locais por instituições estrangeiras. Esta transação acarretou mudanças e reformas nas instituições de ensino brasileiras com dois objetivos: a) resistir à concorrência das instituições de ensino multinacionais; b) não sucumbir às demandas da competitividade na educação.

Assim, na década de 1980, políticas públicas e diferentes tipos de instituições que as adotaram deram novos contornos mercadológicos às questões educativas, enfatizando os resultados, isto é, os produtos da educação, em vez do processo. Uma prática avaliativa performática, direcionada ao controle e à regulação das instituições de ensino superior, é instituída para produzir resultados quantitativos e classificatórios.

Ao atribuir, pois, à Educação Superior a função de profissionalizar, o Estado, direcionou a esse nível de ensino a avaliação regulatória, centrada em propostas metodológicas que buscam a medição e o controle dos resultados das IES.

Em função disso, nas décadas de 1980 e 1990, a avaliação do ensino superior foi predominantemente técnica, voltada à aferição de resultados nas três atividades-fim da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Os indicadores quantitativos fáceis de contabilizar se relacionavam aos seguintes aspectos: estrutura física, titulação dos professores, relação dos discentes e dos servidores, os produtos etc, com o intuito de estabelecer *rankings* para as instituições avaliadas. Com a preocupação exclusiva de classificar para *rankiar*, a finalidade educativa da avaliação ficou eclipsada.

Em 1983, a Educação Superior vivenciou o seu primeiro processo de Avaliação: “Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU”, que levantou dados institucionais, colhidos por meio de questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores, os quais foram analisados quantitativamente. Com um curto período de vigência, esse programa foi extinto no ano de 1986, quando o MEC instituiu o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). Segundo Paula (2004), alguns aspectos presentes no GERES se concretizou no extinto Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) em 1995, conforme demonstra:

O Grupo enfatiza a necessidade de avaliação das Instituições de Educação Superior, dos seus cursos de pós-graduação, a cargo da CAPES, dos cursos de graduação e do desempenho do corpo docente, como condição essencial para a alocação de recursos e estabelecimento da “autonomia” universitária. É a primeira vez que aparece a ênfase da avaliação nos cursos de graduação. Aí está o embrião das políticas avaliativas da década de 90, incluindo o Exame Nacional de Cursos (Provão), instituído em 1995 para avaliar a *performance* dos cursos de graduação e a GED (gratificação de estímulo a docência), instituída em 1998, relativa ao desempenho docente.

Criado em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), idealizado, segundo Souza (2002, p.25); pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, (CONAES) instituída pelo MEC, e composta por representantes dos diversos segmentos das Instituições de Ensino Superior do país, teve vida curta, porém muito profícua.

A criação do PAIUB, tal como descreve Paula (2004, p. 55), registra a atuação e o apoio das IES e o patrocínio do MEC. Eis o que ela diz:

Em janeiro de 1993, o Ministério recebe uma proposta do Fórum de Pró-Reitores sobre a criação do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades. Seis meses depois, é instituída a Comissão Nacional de Avaliação sob a coordenação do professor Hégio Trindade. A Comissão elabora a proposta de avaliação institucional, resultando no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB.

A história da criação do PAIUB demonstra a maneira democrática e participativa como foi gestado, contou com um número representativo de instituições de ensino superior, participantes. Ao apresentar o número de adesões, 71 universidades, ao todo, Ristoff (2005, pp.38-40) aponta os princípios norteadores da avaliação da educação superior que propunham: 1) globalidade, 2) comparabilidade, 3) respeito à identidade institucional, 4) não premiação ou punição, 5) adesão voluntária, 6) legitimidade, 7) continuidade.

Apesar de ter sido substituído, uma década depois, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o PAIUB ainda hoje, se constitui uma referência basilar nas discussões realizadas sobre a temática da avaliação institucional no país, sobretudo em três aspectos específicos: 1) a tentativa de democratizar o processo avaliativo tal como propunha o PAIUB; 2) a manutenção do princípio da adesão voluntária das universidades; e 3) a creditação do mérito de ter conseguido disseminar a cultura da avaliação.

O Exame Nacional de Cursos (ENC) que ficou popularmente conhecido como “Provão”, foi um dos mecanismos implantados pelo decreto nº 2.026/96 (dispositivo hoje revogado) em substituição ao PAIUB.

Segundo Cosenza (2003, p. 159) as principais críticas feitas ao ENC, decorrem do fato de ele “ter sido uma imposição em substituição (sic) ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), e de incentivar o conhecimento comum”. Há que se considerar ainda que, o ENC se propunha a avaliar os estudantes, mas, representava em termos educacionais uma ação reguladora do Estado, conforme demonstra Maciel (2002, p.51)

O Provão pelo decreto nº 2020 de 10 de outubro de 1996..., passou a ter coadjuvantes no processo de avaliação institucional: avaliação das condições de oferta (art. 1º), avaliação dos cursos pelas comissões de especialistas (AVALIAÇÃO EXTERNA), auto-avaliação realizada pela própria Instituição (PAIUB), avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES e análise dos indicadores de desempenho global.

Maciel (2003, p.44) vai mais longe quando aplica ao ENC, as críticas feitas aos exames nacionais, quando escreve:

Os exames nacionais têm um efeito excludente sem analisar as desigualdades em que se dão as formações, individuais e regionais. [...] com eles o Estado instaura a competitividade desigual entre as instituições como também entre os alunos além de valorizar a avaliação somativa.

Frente a esse histórico, muitos estudiosos, vêm a década de 1990 como a década da avaliação, porque além do PAIUB (1993), outros modelos de avaliação foram sendo implementados, tais como: o Exame Nacional de Cursos (ENC) e a análise das condições de ensino (ACE), que o acompanhava e tinha por função diagnosticar as condições socioeconômicas dos alunos e as condições de oferta (ACO) das instituições de ensino superior.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído, pela Lei nº 10.861, de 14/04/2004, que sucedeu o ENC, teve seus procedimentos de avaliação regulamentados pela Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004.



O documento do SINAES (2004) então, determinou as novas normas para a Avaliação da Educação Superior no Brasil, fundamentada nos seguintes princípios, assim descritos:

- responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- reconhecimento da diversidade do sistema;
- respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada;
- continuidade do processo avaliativo.

É importante ressaltar, porém, que a proposta original do SINAES consistia em promover uma melhoria do sistema de educação superior, tendo como referência básica a Instituição de Ensino, no seu todo. Porém, o que se observa no momento nada mais é que o resultado de uma evolução na lógica do processo no sentido da integração das diversas etapas da avaliação, quais sejam: 1) desempenho dos estudantes; 2) avaliação dos cursos; 3) avaliação das instituições.

Desta forma, o SINAES (2004) se propõe a avaliar não apenas o desempenho dos estudantes através do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), como também o das IES e dos seus cursos, por meio de dois instrumentos: a avaliação externa *in loco* e a avaliação interna, fundada especificamente na auto-avaliação. Assim, o SINAES (2004) determinou as “ Novas Normas para Avaliação da Educação Superior no Brasil ”, com vistas a garantir a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, de modo a despertar as IES para os compromissos e as responsabilidades sociais que deveriam assumir, como: o respeito a diferença e à diversidade social e a afirmação de autonomia e de identidade que as constitui.

Não cabe aqui entrar no mérito da eficácia ou da não eficácia das propostas do SINAES, afinal ele necessita consolidar-se como sistema ao longo do tempo, adequar-se à realidade e provar sua eficácia. O que se quer evidenciar, porém, é a necessidade urgente de se criar uma cultura avaliativa, capaz de fazer com que as IES se antecipem aos programas governamentais, buscando o autoconhecimento e a autonomia que tanto almejam e sobretudo motivadas por exigências endógenas e não exógenas, como tem acontecido.

Outro fato que chama a atenção na instituição do SINAES (2004) é o fato de que ele surgiu em meio a um contexto de mudanças curriculares para os Cursos de Graduação, em especial da Administração, tal como descreve NONATA, (2006 p.5) assim:

Em meados de 2002, a comunidade acadêmica atentou para a necessidade de reformular os currículos de vários cursos, entre eles o de Administração, de tal modo que no ano seguinte foi emitido o Parecer CES/CNE 067, de 11 de março de 2003, com o propósito de “constituir-se Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação”, que propunham uma mudança paradigmática que buscasse uma maior flexibilidade e priorizava a construção de currículos plenos que permitissem definir perfis profissionais diversos, de modo que a heterogeneidade das demandas sociais fosse contemplada no sistema educacional. [...] Este Parecer estabeleceu, também, as principais diferenças entre Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares Nacionais, com o propósito de mostrar os avanços e as vantagens proporcionadas por estas últimas.

Em meio à propostas de flexibilidade curricular dos Cursos de Graduação, percebe-se que o SINAES introduz uma dinâmica maior ao processo da avaliação uma vez que não impõe um padrão único, mas, apenas, um Roteiro de Orientações Gerais para Avaliação Interna e Externa das Instituições.

Para o Curso de Graduação em Administração, por exemplo, regulamentado pela Resolução CNE/CES nº 01, de 02 de fevereiro de 2004, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais. Segundo Nonata (2006, p.7), “Um dos objetivos da Resolução nº 01/2004 consistia em formar um profissional generalista e capaz de entender as várias questões concernentes à sua área de atuação profissional”.

Todavia, as Novas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração foram instituídas pela Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, publicada no Diário Oficial da União de 19 de julho de 2005, seção 1, p. 26. Essa Resolução revogou a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, e extinguiu as habilitações extensivas do nome do referido Curso, que passa a indentificar-se apenas sob duas denominações: Curso de Administração e Curso de Administração Pública, este último derivado da própria origem da graduação em Administração, no Brasil, regulamentada pelo Parecer C.E.Su/MEC nº 307, de 8 de junho de 1966.

A Portaria do MEC n.º2.051, de 09 de julho de 2004, em seu Capítulo 3, Arts. 7º e 8º cria as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e trata da avaliação no que concerne à

constituição, ao funcionamento e às atribuições das novas habilitações e da avaliação em âmbito global, envolvendo uma análise do compromisso social das instituições de ensino superior.

Art. 7º As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Art. 11 da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

§ 1º As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior;

§ 2º A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando-se as seguintes diretrizes:

I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;

II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

Art. 8º As atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.

Na prática, as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) devem coordenar o processo de avaliação interna das Instituições com vistas à eficácia e à efetividade do processo avaliativo. Porém, em virtude do caráter público de todos os procedimentos avaliativos é preciso considerar que a auto-avaliação envolve uma série de processos internos, que vão desde a sistematização das informações até a divulgação dos resultados do processo à comunidade interna e externa. Isso exige que as IES formulem propostas para a melhoria contínua de seus processos, as quais devem estar articuladas às análises e recomendações de suas Comissões Próprias de Avaliação.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino superior assumiram o compromisso de trabalhar a avaliação institucional, no âmbito dos cursos de graduação, com vistas à melhoria das suas práticas pedagógicas e à formação de sujeitos críticos da sua própria realidade. Afinal, a auto-avaliação fornece informações essenciais para o desenvolvimento de uma proposta curricular que atenda aos interesses sociais e que garanta um modelo educacional menos excludente.

No entanto, torna-se crucial que as Instituições de Ensino Superior estabeleçam uma visão do presente e do futuro, de um ponto de vista do que são e do que desejam ser, ou seja, que estabeleçam um diagnóstico aproximado, dos êxitos, omissões e equívocos, vivenciados ao longo do tempo, no que se refere à administração das instituições de ensino.

De outro modo, seria difícil tentar instrumentos que considerem, em sua sistemática, o fornecimento e o recebimento de diversos *feedbacks*, dentro de uma perspectiva de democratização da gestão do desempenho das pessoas, associado ao desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito da avaliação interna.

### 3.1.1 A avaliação Interna no Âmbito da Avaliação Institucional.

O Roteiro de Auto-Avaliação Institucional (2004, p.11), disponível no site do INEP, define a Avaliação Interna como:

[...] um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas.

A avaliação interna ou auto-avaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a IES.

A partir desta definição, compreende-se que avaliação interna é um elemento fundamental no processo de gestão universitária, porque possibilita conhecer a realidade da IES dentro de um propósito de mudança, entendida como necessária e constante, com vista à melhoria contínua da qualidade dos seus processos de gestão acadêmica.

De acordo com essa concepção, a avaliação interna, oferece às IES condições de renovarem-se num processo sistemático e contínuo, visualizando soluções dos problemas existentes e identificados durante o percurso avaliativo. O grande desafio que se lhes apresenta é saber como construir instrumentos de avaliação, capazes de se adequar à realidade da IES, captá-la na sua especificidade e de interpretar de forma aproximativa as dimensões que a definem.

Isso quer dizer que, no âmbito dos cursos de graduação das IES e no caso específico da administração, é preciso ter clareza de que, independente do instrumento de avaliação utilizado para verificar o desempenho do pessoal, nos seus diferentes segmentos técnico-administrativo, direção, coordenação pedagógica, docente, discente, e outros, há que se considerar que os instrumentos de avaliação e de controle internos, tradicionais ou inovadores, em termos metodológicos, até o momento mostraram-se incapazes de abarcar a totalidade da realidade da

instituição de ensino superior. Isso significa dizer que à IES cabe ser criativa na construção da sua própria avaliação

Nesse sentido, é de fundamental importância, num primeiro momento, averiguar se o instrumento a ser utilizado corrobora com a missão e a visão institucional da IES que, por sua vez, se articula à missão e à visão do curso. Em seguida, é preciso verificar se os objetivos institucionais e os objetivos do curso propiciam condições para a implementação das mudanças desejadas, por meio de mecanismos de avaliação inovadores, e se esses mecanismos inovadores são coerentes com as estratégias de gestão da IES.

Com esse pano de fundo desenhado, importa, outrossim, destacar os mecanismos utilizados para verificar o desempenho, quer sejam, tradicionais, inovadores, ou mistos.

### 3.2. A Avaliação de Desempenho como Instrumento de Avaliação interna: O Contexto Histórico, Conceitos, Métodos e Aplicações.

Precisar, na história da humanidade, o exato momento em que surgiu a avaliação é praticamente impossível. O que se sabe é que a sua utilização está associada ao surgimento do trabalho assalariado. Afinal, desde o momento em que o homem pagou pelo serviço de terceiros, ele começou a avaliar o custo e o benefício de se trocar dinheiro por trabalho.

Segundo Chiavenato (2004, p. 258), a prática sistemática de avaliação remonta à Idade Média, e tem início com os jesuítas. A Companhia de Jesus, fundada em 1540 por Ignácio de Loyola (1491-1556), elaborou um sistema de avaliação baseado na combinação de notas e relatórios acerca do trabalho religioso dos seus membros jesuítas, enviados em missões religiosas pelo mundo. Os critérios de avaliação eram relativamente simples.

Os dirigentes da Companhia emitiam relatórios a respeito das atividades executadas pelos seus membros, a começar pelos que ocupavam posição inferior na hierarquia eclesiástica. Os superiores, então, poderiam ainda receber relatórios esporádicos de outros jesuítas que desejassem relatar ocorrências sobre suas próprias atividades. O que chama a atenção, neste fato, é o caráter involuntário/obrigatório da avaliação imposto diferentemente na escala social dos avaliados.

Num salto dado em direção ao ano de 1842, buscando-se analisar a temática da avaliação, observou-se que os norte-americanos criaram, dentro do Serviço Público Federal dos Estados Unidos, que a exemplo do exército americano, adotaram a prática de relatórios anuais para acompanhar o desempenho dos seus funcionários. A partir daí, outras organizações utilizam esse mesmo sistema, como meio de aumentar a produtividade organizacional.

Grandes companhias norte-americanas influenciadas pela Administração Científica criada por Taylor (1911), na tentativa de aumentar sua capacidade produtiva, começaram a adotar a sistemática da avaliação periódica.

Num primeiro momento e levados pela preocupação em dimensionar o rendimento do seu maquinário, os dirigentes industriais calculavam, com requintes de precisão, os dados relacionados ao processo produtivo, como consumo de energia, ritmo da operação, entre outros.

Num segundo momento, tal como ocorreu com o surgimento da Escola das Relações Humanas nos Estados Unidos (1930), a principal preocupação com o processo avaliativo recai sobre o trabalhador.

Chiavenato (2004, p. 258), ao chamar a atenção para a tendência generalizadora dessa prática, em relação ao papel humano no interior da organização, escreve o seguinte:

Toda seqüência posterior de teorias administrativas e organizacionais que foram aparecendo teve forte e definitivo impacto: a importância do ser humano dentro das organizações e seu papel dinamizador dos demais recursos organizacionais. Mas esse papel não poderia ser deixado ao acaso. O desempenho humano precisava ser não só planejado e implementado, como também, e principalmente, avaliado e orientado para determinados objetivos comuns.

A descrição histórica desses passos, de certa forma precursores da atual sistemática da avaliação, demonstra que apesar de ser esse processo bem contemporâneo, ele remonta a um passado distante e traz entre outros elementos a identificação de uma prática vital à sobrevivência das instituições.

Na análise do contexto histórico, verifica-se que a avaliação pode voltar-se tanto para o desempenho global da empresa, da instituição de ensino ou de outra organização qualquer, ou pode a partir dele, estabelecer comparações e/ou efetuar registros que resultem da observação do

desempenho do empregado no cargo. Em qualquer caso, portanto, ela confere sentido e significado às ações dos avaliados e permite definir padrões futuros de desempenho.

Montana (2005, p.270), ao analisar os tipos diferentes de dados e informações envolvidas no processo avaliativo e esclarece que as metodologias podem privilegiar medições quantitativas, e qualitativas envolvidas como estão com processos, ideologias ou políticas, ponderando o seguinte: “Avaliar o desempenho organizacional pode abranger medidas qualitativas e quantitativas, assim como um quadro raro pode ser avaliado tanto em termos quantitativos (365 mil dólares) quanto qualitativos (inestimável)”.

Nesse sentido, a avaliação não prescinde apenas da coleta empírica de dados e do controle de desempenho, pois, quando realizada em instituições de ensino superior, por exemplo, que por natureza exercem “funções múltiplas”, a metodologia de avaliação nascida da concepção teórico – educacional que a inspirou deve propiciar uma ampla reflexão sobre o objeto, os objetivos, os resultados, ou os efeitos esperados ou não dessa avaliação.

Se até aqui se refletiu sobre a avaliação do desempenho da instituição de ensino e das empresas, resta tratar da avaliação do ocupante do cargo, isto é, avaliar a gestão de pessoas. Chiavenato (2004, p.259) define e indica a importância da avaliação no contexto da gestão de pessoas:

A avaliação de desempenho é uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa no cargo e de seu potencial de desenvolvimento futuro.  
[...] Além do mais, a avaliação de desempenho constitui uma técnica de direção imprescindível na atividade administrativa. É um meio através do qual se podem localizar problemas de supervisão de pessoal, de integração do empregado à organização ou ao cargo que ocupa, de dissonâncias, de desaproveitamento de empregados com potencial mais elevado do que aquele que é exigido pelo cargo, de motivação etc.

A avaliação de desempenho, portanto, se apresenta como situacional e contingencial, comprometendo-se com o respeito à diversidade de sujeitos, de organizações e de instituições envolvidas no processo avaliativo. Nessa tentativa, tal como tem sido observado historicamente diversos foram os métodos de avaliação de desempenho colocados em prática nas organizações. Diversos nos propósitos, uns mais abrangentes que outros, nas abordagens metodológicas, umas mais amplas e efetivas que outras, em termos científicos; diversos, também, nos seus resultados e

na sua amplitude, estando prioritariamente adstritos aos subordinados e focados na prosperidade da organização.

Por isso, para seguir uma linha de pensamento, que se pretende histórica, mesmo não conseguindo fazer uma contextualização no tempo, de cada instrumento de avaliação de desempenho, o que acaba destacando o caráter técnico-operacional, uma vez que, o desejado seria inserir esses instrumentos, descritos a seguir num contexto histórico que lhe conferisse dinamicidade, significado e evidenciasse sua dimensão política. Apesar dessa deficiência importa apresentar os que nesse contexto mereceram destaque pela sua ampla difusão: na prática avaliativa de instituições sociais, científicas e políticas, tais como: o das escalas gráficas, o dos incidentes críticos, o comparativo, a escolha forçada considerados tradicionais, e o chamado de método de avaliação em redes que se situa na modernidade, e resumidos no quadro 2, elaborado para efeito de análise.

Quadro 2  
Quadro comparativo dos métodos avaliativos do desempenho

MÉTODOS TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO					
Denominação	Origem	Objetivos	Características	Objeto	Aplicação
Escalas Gráficas	-	Avaliar o desempenho individual por meio da seleção e graduação de fatores relacionados ao cargo.	Simples e de fácil aplicação.	Fatores determinantes do desempenho.	Organizações de pequeno e médio porte.
Incidentes Críticos	Forças armadas.	Determinar os pontos fortes e fracos do avaliado.	Simples e de fácil aplicação.	Comportamento humano e o sucesso.	Nas organizações que possuem estruturas hierarquizadas, voltadas para a manutenção do <i>status quo</i> .
Comparativo	Usado pelo método científico na explicação dos fenômenos. Remonta a Tylor (Lakatos 1983).	Identificar o que possui melhor desempenho entre dois avaliados, analisando os procedimentos de cada um.	Simples quando avalia o desempenho dos trabalhadores. Complexo na avaliação das práticas das organizações.	Dupla de empregados ou Comparação de empresas.	Nas vivências sociais e nas práticas de "benchmarking".



MÉTODOS TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO					
Denominação	Origem	Objetivos	Características	Objeto	Aplicação
Escolha Forçada	Forças armadas.	Avaliar o desempenho do indivíduo, eliminando a subjetividade do avaliador.	Elaboração complexa, requer um planejamento demorado.	Atuação no cargo.	Nas organizações que possuem estruturas hierarquizadas, voltadas para a manutenção do <i>status quo</i> .
NOVA TENDÊNCIA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO					
Avaliação em rede (90°, 180°, 270°, 360°).	Movimento das Relações Humanas.	Promover uma gestão menos operacional e mais estratégica das pessoas, com base em competências.	Complexo.	Rede de avaliação. Conjunto amplo e diversificado de estratégias.	Amplamente difundido no meio empresarial, dentro de empresas de grande porte e que têm uma cultura voltada para a prática avaliativa.

Fonte: Chiavenato (2004, pp. 265 a 278).

Algumas considerações sobre esses métodos de avaliação serão necessárias para se estabelecer os liames neste trabalho dissertativo. Assim sendo, o método das escalas gráficas ganhou por muitos anos a preferência daqueles que se dispunham a colocar em prática a ação de avaliar, pois tratava-se de um método simples e de fácil aplicação. Consistia em avaliar o desempenho individual por meio da seleção e graduação prévia de fatores relacionados com o cargo ocupado pelo avaliado.

Para uma melhor compreensão deste método, Marras (2000, p. 176) o descreve assim:

Baseia-se na avaliação de um grupo de fatores determinantes daquilo que a organização define como “desempenho”. Esses fatores podem mensurar tanto a quantidade quanto a qualidade do trabalho, conhecimentos, cooperação, assiduidade, iniciativa, criatividade etc. Cada um deles está normalmente dividido em graus, os quais representam uma escala desde um mínimo até um máximo, de acordo com os parâmetros de cada organização.

A utilização deste método, porém, permitiu verificar várias dificuldades na sua aplicação, quase sempre ligadas às limitações advindas da subjetividade do avaliador, como: 1) a

ocorrência de interferências de ordem emocional e ou psicológica do avaliador, além da falta de flexibilidade do instrumento que não permitia adequação; 2) a possibilidade de ocorrência de erros de avaliação por conta de imprecisões geradas por critérios subjetivos do avaliador, entre outros.

O método dos incidentes críticos, considerado pelos seus usuários bastante simples, consiste em determinar os pontos fortes e fracos do avaliado empregado no exercício das suas funções no cargo que ocupa, sem preocupação de analisar os desvios comportamentais ou os traços de personalidade do sujeito avaliado. Existem registros de utilização desse método pelas forças armadas americanas, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

De acordo com Marras (2000, p.176), “A montagem desse sistema é exatamente simples e leva em conta duas séries de afirmativas (uma positiva e outra negativa), em que o avaliador deve colocar sua marca”.

Esse método busca conhecer as características do comportamento humano, relacionadas com o sucesso, definidas como excepcionais e denominadas de positivas, e no extremo oposto, as relacionadas ao fracasso, como exceções negativas, não demonstrando, assim, nenhuma preocupação em registrar as situações ditas comuns ou relacionadas com o padrão de normalidade.

Com relação ao Método Comparativo, pode-se afirmar que ele como o nome indica, é um método baseado em comparações entre indivíduos ou entre o indivíduo e o seu grupo de referência. Marras (2002, p.177) afirma que “é o método que se utiliza de análises comparativas entre um e outro empregado ou entre o empregado e o grupo onde ele atua”.

Nesse método, a avaliação de desempenho adquire contornos mais complexos, ao voltar-se para a análise das práticas de empresas, cujo objetivo é identificar qual a organização que possui o melhor desempenho, verificado nos resultados das organizações.

O método da escolha forçada, por sua vez, se originou nas Forças Armadas norte-americanas e foi criado para atender às exigências da entidade que desejava avaliar seus oficiais, sem o excesso de subjetividade de outros métodos, até então, utilizados.

Segundo Lucena (1977, p.27), esse método consiste em “avaliar o desempenho ou a atuação dos indivíduos por meio de frases descritivas de determinado tipo de desempenho do empregado, em relação às tarefas que lhe forem atribuídas”. Ele força o avaliador a escolher entre duas, quatro ou mais frases, apenas uma ou duas delas, conforme indicação prévia, dentre as que mais identificam o desempenho do avaliado. As frases são selecionadas por critérios estatísticos para assegurar sua aplicabilidade e adequação aos critérios organizacionais.

As principais limitações do método da escolha forçada aparecem em decorrência da exigência de um planejamento demorado, em virtude da complexidade da sua elaboração e por apresentar resultados globais, quando utilizado para fins de desenvolvimento das pessoas e por necessitar de informações complementares, uma vez que não consegue contemplar um resultado geral da avaliação.

Até aqui, foram apresentadas análises sobre os métodos tradicionais, cuja crítica recai sobre a inconsistência dos resultados em virtude do caráter subjetivo de que, na maioria das vezes, as chefias são responsáveis por julgar, de modo superficial e unilateral, a atuação dos empregados.

A avaliação em rede é considerada por Chiavenato (2004) uma nova tendência de avaliação de desempenho, por considerar o contexto global no qual o avaliado se encontra inserido. Nesse sentido, a avaliação é feita por pessoas que mantêm interação direta com o avaliado, proporcionando-lhe múltiplas visões sobre o seu desempenho. O *feedback* (retroação), gerado na avaliação em rede, tende a aumentar as perspectivas de autodesenvolvimento do avaliado.

Nessa perspectiva, a avaliação de desempenho em rede se apresenta como uma avaliação formativa, voltada para o autodesenvolvimento do avaliado, e participativa, por produzir informações sob múltiplas perspectivas.

Assim, entendemos que a avaliação em rede teria grande possibilidade de se adequar à complexidade das instituições de ensino que, por sua natureza, necessitariam trabalhar instrumentos de avaliação, diferentes dos modelos tradicionais, para conseguir abarcar a totalidade do contexto dos seus processos.

Outrossim, passaremos a abordar a avaliação em rede como uma possibilidade a ser incluída na auto-avaliação dos Cursos Superiores.

### 3.2.1 A Avaliação Interna por *Feedback* em Rede: Contribuições Teóricas Diversas.

Atualmente, o método de avaliação em redes tem tido grande aceitação nas organizações que adotam modelos de administração participativa e que demonstram uma preocupação com a gestão menos operacional e mais estratégica de pessoas.

Reis (2003, p. 16) lhe confere outras denominações, tais como: *feedback* com múltiplas fontes, avaliação multivisão, entre outras, e Marras (2002, p. 178), procurando saber a identidade deste método, diz que “Trata-se de um modelo em que o avaliado é focado por praticamente todos os elementos que tenham contato com ele: subordinados, superiores, pares, clientes internos e externos, fornecedores, etc”.

Convém esclarecer que, neste estudo, o termo *feedback*<sup>2</sup> não será traduzido para o português pois, de acordo com Fritzen (2002, p.53), “A tradução para o português não é fácil. Traduz-se por retroalimentação ou reprovisão, observação interpretativa ou mecanismo de revisão”.

Algumas organizações, no entanto, trabalham associativamente um conjunto amplo e diversificado de estratégias e ferramentas de desenvolvimento de pessoas, em que o *feedback* de múltiplas fontes é associado a um sistema de gestão de pessoas com base em competências. Para Gramigna (2002, p. 39), a gestão das competências diz respeito a

Uma gestão de pessoas voltada para resultados, exige estratégias de gestão das competências. A ferramenta mais atual que vem obtendo a adesão de empresas de vanguarda é a “avaliação 360” graus por meio do *feedback* em rede. Por tratar-se de uma forma democrática e aberta de avaliar o desempenho, está na ordem do dia.

Então, para entender melhor a avaliação que utiliza o *feedback* com múltiplas fontes e que prevê a formação de redes de avaliação de amplitude variável, indo de redes de 90°, 180°,

---

<sup>2</sup> Evidenciada a dificuldade de tradução do termo *feedback*, o presente trabalho utilizará da prerrogativa do empréstimo lingüístico, utilizando-o em seu idioma original. É certo que por tratar-se de uma pesquisa que envolve procedimentos investigativos no campo, há de se considerar ainda que os participantes da pesquisa também adotaram o termo no seu idioma de origem, o que reforça a opção de não-tradução.

270° até 360°, dependendo da quantidade de pessoas que farão parte da rede de avaliação e, ainda, da amplitude do objetivo a ser atingido, faz-se necessário situar as raízes dessa estratégia, em alguma concepção que lhe atribua um significado teórico-prático, ao movimento que o gerou. Esta conexão, para Chiavenato (2000, p. 125), se faria dentro do movimento de relações humanas desenvolvido nas décadas de 1950 e 1960, contexto este que ele descreve assim:

Com o advento da Teoria das Relações Humanas uma nova linguagem passa a dominar o repertório administrativo: fala-se agora em motivação, liderança, comunicação, organização informal, dinâmica de grupo etc. Os conceitos clássicos de autoridade, hierarquia, racionalização do trabalho, departamentalização, princípios gerais de Administração etc. passam a ser contestados.

Marcada ainda pelo auge da Administração por Objetivos (APO), idealizada por Peter Drucker em 1954, a década de 1950, trabalha essa nova abordagem administrativa que retirou a ênfase da eficiência nas chamadas “atividade meio” transferindo-a para a eficácia obtida pelo alcance dos objetivos da organização.

Assim, sob essas influências, Lepsinger e Lúcia (1997, apud REIS, 2003), tentando contextualizar histórica e tecnicamente o chamado método de *feedback*, o situam naquela década, assim:

A partir da década de 50, duas idéias centrais passaram a orientar o conteúdo e a forma do *feedback* recebido pelas pessoas nas organizações. Por um lado, a administração por objetivos ajudou a formalizar e a focar o processo de *feedback*, por outro, pesquisas na área de motivação e satisfação no trabalho estabeleceram relação entre *feedback* recebido e produtividade/satisfação com o trabalho.

Essa abordagem humanista da administração impulsionou os primeiros estudos sobre a motivação e a comunicação humanas, trazendo indícios de que existiria uma conexão entre a importância e a influência da motivação/comunicação sobre os relacionamentos e o desempenho humano. Remontam, também, a esta época, as primeiras experiências que tentaram demonstrar o papel e a influência da liderança no desempenho dos empregados.

Reis (2003, p.12), sumariando a evolução do conceito de liderança, demonstra como esse contexto mudou da era fordista à das tecnologias da informação (TIC):

[...] o tema liderança renova-se para atender aos novos desafios competitivos das organizações, devido à certeza de que estão ocorrendo mudanças radicais na forma de se conduzir os negócios e as empresas, o que transforma violentamente a prática gerencial.

Se novas dinâmicas competitivas e opções tecnológicas esgotam o paradigma da organização enquanto máquina- para utilizar a metáfora de Morgan (1996), referindo-se ao modelo fordista – e pressionam por configurações alternativas, por novas capacidades organizacionais e pela contínua transformação, as lideranças emergem como peça-chave na articulação e sustentação dessa passagem

Uma proposta de utilização do *feedback* com múltiplas fontes, sustentada em programas de desenvolvimento de pessoas e lideranças, indica que os *feedbacks* recebidos ou enviados podem contribuir na elaboração de um plano de desenvolvimento pessoal, atrelado tanto aos objetivos individuais quanto aos organizacionais. Eles podem viabilizar-se, é certo, em contextos de gestão democrática e participativa que dêem “voz” e “vez” aos seus participantes.

Isso posto, alguns procedimentos essenciais surgem para a melhoria do processo de gestão de desempenho com vistas a: 1) obtenção de um alto desempenho, o que exigiria incentivar os empregados a lançarem mão de todos os seus talentos, no ambiente de trabalho; 2) montagem de um sistema de comunicação confiável, capaz de provocar a motivação necessária para a resolução dos problemas de desempenho; 3) instituição de uma avaliação de desempenho que deveria ser capaz de gerar o compromisso na busca da solução dos problemas detectados.

Para tanto, o processo avaliativo precisaria voltar-se para o aprendizado organizacional, por meio do fornecimento de informações sobre o desempenho individual e/ou das equipes de trabalho.

Dessa forma, as contribuições de Habermas (1987) contribuirão, no meu modo de ver, para este trabalho no sentido de uma análise mais apurada do *feedback* em rede, uma vez que ele permite que os indivíduos participem da rede de avaliação por meio da ação comunicativa, isto é, a partir das interações que estabelecem com o seu meio de atuação, seja ele educativo ou organizacional.

Ao propor, na década de 1980, a Teoria da Ação Comunicativa, como reação e contraponto à racionalidade instrumental, Habermas (1997, p. 385) esclarece, assim, o significado da ação comunicativa: “Chamo de ação comunicativa, quando as ações dos atores participantes não são coordenadas através de cálculos egocêntricos de interesses, sim através do entendimento”. Conclui-se que, para Habermas, a ação comunicativa se orienta pela interação simbolicamente mediada, pela qual os sujeitos entendem o que de certa forma contribui para a

reabilitação da esfera social, demonstrando que a razão comunicativa, mediada pela linguagem e através da interação lingüística, forma a consciência crítica.

Sob essa ótica, a técnica e a tecnologia deixam de ser vistas como formas de dominação para serem entendidas no contexto das relações homem e o seu mundo. Ou seja, a partir das interações que estabelece com o seu meio, o ser humano se torna sujeito da sua própria história, ao escolher a destinação que dará, em sua vida, ao aparato tecnológico. A esta forma de interagir dos sujeitos, no contexto social, é que Habermas chama de ação comunicativa.

Flecha e Tartajano (2000, p.29), ao explicitarem a teoria de Harbemas(1987), afirmam que ele

[...] desenvolve uma teoria da competência comunicativa na qual demonstra que todas as pessoas são capazes de se comunicar e gerar ações. Todos nós possuímos habilidades comunicativas, entendidas como aquelas que permitem comunicarmo-nos e atuarmos em nosso meio. Além das habilidades acadêmicas e práticas, existem habilidades coletivas que buscam coordenar ações por meio do consenso.

No caso do *feedback* em rede, as habilidades comunicativas, habilidades acadêmicas/profissionais e habilidades práticas provocam, neste momento, o confronto com todos os envolvidos na avaliação que, possivelmente, tentarão estabelecer um consenso por meio de um intercâmbio de informações. No entanto, para permitir que a aprendizagem dialógica se estabeleça, é necessário que o *feedback* aconteça livre das pressões impostas pela relação de poder dos emissores e do receptor, de modo que os argumentos de todos os lados possam ser validados sem a interferência da posição hierárquica dos participantes do *feedback* em rede.

Ashford e Tsui (1991, p. 251, apud REIS, 2003), buscando compreender o papel do *feedback* em contextos organizacionais de grande complexidade, descrevem o que dele se espera:

Dadas as ambigüidades inerentes ao trabalho gerencial, os *feedbacks* de fontes como superiores, pares e subordinados podem representar um importante papel na habilidade individual de atuar como um gerente eficaz. O *feedback* possibilita ao gerente ter um senso mais acurado sobre como estas fontes percebem e avaliam seu trabalho.

Essa perspectiva da complexidade e da pluralidade exige trabalhar o processo de auto-avaliação, a partir de mecanismos internos de controle, diferentes dos tradicionais de que se falou antes, para assegurar a melhoria da eficácia do sistema educacional, de modo a inibir a possibilidade de ocorrência de uma cultura de qualidade total, de corporativismo, de

subjetivismos, apadrinhamentos e comodismos por parte dos agentes envolvidos no processo, entre outros.

Dessa forma, uma mudança no sistema educacional pode ocorrer no tocante à avaliação institucional. Se, por duas décadas, as políticas avaliativas privilegiaram a adoção de instrumentos de avaliação regulatória, fundada na lógica da eficiência e focada na medição das práticas acadêmicas, é chegado o momento de, sem esquecer a totalidade, priorizar na avaliação institucional, a avaliação interna (auto-avaliação), enfatizando o processo em detrimento do produto, e, de forma criativa e sustentada na promoção de procedimentos teórico-metodológicos, orientados para a prática de uma avaliação emancipatória.

Se assim ocorrer, o modelo de avaliação, que utiliza o *feedback* em rede baseado na descentralização do processo avaliativo, na participação e na coordenação crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos no processo aponta para, a possibilidade de se trabalhar com instrumentos de avaliação emancipatória. Nesse caso, terão em mente não só a aferição das práticas institucionais e pedagógicas, mas, antes de tudo, o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação institucional, de maneira dialógica e comunicativa, pode acontecer de forma satisfatória.

Por outro lado, é necessário validar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de novos procedimentos internos de avaliação, o que pode ser obtido em meio a um processo de comparação e/ou de demonstração da experiência das IES exitosas na realização desse processo. Ou seja, é necessário empreender uma pesquisa em outras instituições de ensino superior, em meio a um processo de *benchmarking*, para, traduzindo o termo, buscar na empresa pesquisada soluções que sejam aplicáveis à realidade da instituição pesquisadora, através de um processo sistemático e contínuo de troca de informações sobre as práticas pesquisadas.

Waldman (et al. 1997, p.87, apud REIS, 2003), todavia, alerta que "Imitar sem compreender claramente o que outras organizações têm realizado ou quais são os resultados esperados para uma organização específica, representa uma estratégia questionável". Isto para não dizer limitada e temerosa.



Então, é preciso ter o cuidado de analisar as questões relativas ao contexto, às condições estruturais, à missão, à visão, aos valores e aos diferentes recursos, inclusive os tecnológicos, entre outros, presentes tanto na empresa pesquisadora quanto na empresa pesquisada, pois, nem sempre as condições existentes na IES que realiza o processo de *benchmarking* favorecem a implementação das práticas pesquisadas. Assim, é necessário ter clareza das limitações e dos riscos envolvidos com a implementação de mecanismos inovadores de controle interno.

O Estudo de caso múltiplo, com enfoque descritivo que representou uma possibilidade para essa dissertação chegar a conclusões gerais, aplicáveis em Instituições do mesmo porte, propiciou ainda investigar se o *feedback* em rede, amplamente utilizado no meio empresarial, poderia contribuir, de forma efetiva, para a avaliação interna dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior. É o que pretende avaliar o Capítulo 4 com a apresentação da análise feita pela pesquisa de Campo.

## CAPÍTULO 4

### **AUTO-AVALIAÇÃO POR *FEEDBACK* EM REDE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE DUAS REALIDADES DIFERENTES: CENTRO UNIVERSITÁRIO E MULTINACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES.**

“As três coisas essenciais para se realizar algo são: trabalho duro, persistência e bom senso”.  
Thomas Edison.

#### 4.1. Metodologia da pesquisa.

A temática “Avaliação do desempenho” foi desenvolvida por meio de estudo de casos múltiplos para investigar qualitativamente o uso da avaliação em rede por *feedback*, com múltiplas fontes em um Centro Universitário, em Minas Gerais e em uma Multinacional de Telecomunicações, em Goiás. Neste estudo, as instituições terão seus nomes preservados.

O Estudo de Caso Múltiplo então, surge como técnica metodológica desta pesquisa por três razões, que no momento, surgem como imperativas: 1) a incipiente produção acadêmica e literária referente ao objeto de estudo, o *feedback* com múltiplas fontes, dificultando assim, a elaboração de um referencial teórico consistente de sustentação à pesquisa; 2) a natureza do estudo de caso, que levanta, reúne e elabora conhecimentos práticos acerca da realidade observada, conforme escreve Martins (2000 p.36): “o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida plenamente pela análise e pela avaliação quantitativa”; 3) a abertura que dá à exploração de duas realidades diferentes: uma instituição de ensino superior e uma empresa de comunicação, atendendo assim às exigências desta dissertação.

Optou-se por eleger o estudo de casos múltiplo com enfoque descritivo, como o método de coleta de dados e análise, com dois intuitos: 1) o de levantar subsídios, aplicáveis a instituições congêneres; 2) o de investigar se o *feedback* em rede, amplamente utilizado no meio empresarial, tem condições de ser aplicado às Instituições de Ensino Superior.

Para tanto, a pesquisa utilizou na coleta de dados o questionário auto-aplicável e a entrevista semi-estruturada, a fim de averiguar se o instrumento do *feedback* em rede teria os atributos necessários para promover, uma avaliação emancipatória, da gestão do desempenho dos cursos superiores.

#### 4.1.1 A Amostragem e os Critérios de Escolha dos Sujeitos: A Construção.

Alimentada na pesquisa bibliográfica, essa pesquisa se realizou em dois contextos diferentes, aqui postos em confronto: o Curso de Comércio Exterior do Centro Universitário e uma empresa multinacional de telecomunicações esta, sediada em Goiânia-GO. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar de forma comparativa, a avaliação por *feedback* em redes e, assim, desenvolver uma abordagem aproximativa das duas realidades, em termos de possibilidades de aplicação à avaliação interna.

Os motivos da escolha de instituições tão díspares, um Centro de Ensino Superior e uma Multinacional de Telecomunicação residem em primeiro lugar, no caso do Centro Universitário, pela qualidade que lhe foi creditada pelo MEC e pela experiência adquirida na avaliação, indicando que tem muito a oferecer para a pesquisa; em segundo lugar, no caso específico da Multinacional de Telecomunicações, foi escolhida por ser ela uma empresa nacional e internacionalmente reconhecida entre as melhores empresas para trabalhar em especial pelos valores que cultiva: trabalho, crescimento, responsabilidade social, austeridade e, finalmente, pela experiência na utilização do *feedback* em rede.

O Centro Universitário ganha relevo por sua longa tradição na oferta de cursos de Graduação em Administração e áreas afins, pelo reconhecimento do MEC no ano de 2000 como instituição particular de ensino na modalidade de Centro Universitário e, sobretudo, pela experiência inovadora que vem desenvolvendo na utilização do instrumento de avaliação institucional interna - o *feedback* em redes.

Vários fatores contribuíram para a escolha do Curso de Comércio Exterior, entre eles: à sua projeção indicada pela matrícula de 511 alunos e 77 professores; a natureza da instituição erigida em Centro Universitário e a disponibilidade dos seus membros (coordenadores, docentes e discentes) de participarem da pesquisa.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa, o questionário e a entrevista, nas duas realidades foi precedida das seguintes informações aos participantes: a) os objetivos da pesquisa; b) a destinação prevista para as informações coletadas e depois processadas; c) o compromisso em preservar o caráter confidencial das informações fornecidas e em devolver os resultados, quaisquer que fossem; d) a importância sobre os benefícios de participar de uma pesquisa que lhes possibilitasse autoconhecimento.

Em cada realidade, a aplicação dos questionários e entrevistas ocorreu nos respectivos recintos e horário de trabalho em que atuavam os docentes e gestores do Centro Universitário, o mesmo ocorrendo com os gestores da Multinacional de Telecomunicações.

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos foram definidos considerando-se dois fatores: a) a concordância das pessoas em participar da pesquisa; b) a exposição delas ao método de avaliação com *feedback* em rede.

Em contrapartida, não participaram da pesquisa todos os sujeitos que não se enquadraram nos dois critérios de inclusão acima citados e, principalmente, os que, por qualquer motivo, se sentiram constrangidos em participarem da investigação e/ou eram transeuntes no local da realização da coleta de dados.

Fizeram, então, parte da amostra o(s) responsável(eis) pela Avaliação Institucional, como: os Coordenadores dos Cursos, os Docentes, os Discentes, os gestores que atuavam no desenvolvimento dos processos de avaliação e os profissionais que foram expostos ao *feedback* em rede, nas organizações pesquisadas, num total de 10% para cada categoria em sua respectiva população.

Na Multinacional de Telecomunicações, por força das normas internas que, regulamentam as atividades administrativas da empresa, tal como nos foi comunicado, os empregados não participariam da coleta de dados. Desta forma, apenas aos gestores da área de recursos humanos e da avaliação de desempenho foram envolvidos na pesquisa de campo, o que não resta dúvida, comprometeu a pesquisa.

#### 4.2 Pesquisa de Campo e Procedimentos Utilizados.

O primeiro passo da pesquisa constitui na seleção das organizações que participariam deste trabalho. As organizações foram contatadas inicialmente por telefone, depois por e-mail, com o intuito de obter das pessoas competentes a autorização necessária à realização da pesquisa de campo. Para garantir o anonimato das instituições pesquisadas, serão identificadas como Centro Universitário e Multinacional de Telecomunicações.

Foram agendadas visitas *in loco* para que as informações pudessem ser coletadas por meio da análise documental, da aplicação de questionários e, também, para a realização de entrevistas, que foram gravadas para posterior transcrição.

A coleta de dados foi realizada mediante o cumprimento das seguintes etapas: 1) a revisão da literatura que se realizou através da pesquisa bibliográfica e teórica, e da consulta à internet, e incidiu sobre Taylor (1856-1915), para demonstrar a contribuição da administração científica no papel funcionalista da educação; McGregor (1906-1964), estilos de liderança; Enguita (1989), como crítico da educação no sistema capitalista; Habermas (1987), a teoria da ação comunicativa; Reis (2003), e o *feedback* em rede; Dias Sobrinho e Ristoff (2000), Trigueiro (2004), entre outros, sobre a avaliação institucional; 2) a análise documental, realizada por meio da consulta e análise de documentos legais e outros referentes à avaliação institucional os quais guardam dados da história, da missão, da visão, dos valores e das filosofias, da instituição de Ensino Superior e da empresa multinacional participantes da pesquisa; material coletado sobre o *feedback* em redes e outros; 3) a pesquisa de campo, realizada nas instituições acima citadas com utilização de questionários constituído de questões abertas e fechadas, e entrevistas semi-estruturadas, ambas realizadas em dois ambientes: um escolar, Centro Universitário, e o outro empresarial, uma empresa Multinacional.

Os dados coletados a partir da pesquisa de campo foram registrados pela pesquisadora em matrizes de análise específicas, construídas para este fim, cujos resultados serão trabalhados ao longo deste capítulo. As informações coletadas, na pesquisa de campo, permanecerão sob a guarda da pesquisadora durante cinco anos; findo esse tempo, serão incineradas. Os resultados da análise dos dados desta pesquisa poderão ser publicados em artigos científicos, ou aplicados em outras instituições, feitas as devidas adequações.

### 4.3. Reconstruindo a História das Realidades Visitadas: Centro Universitário e Multinacional de Telecomunicações.

#### 4.3.1 Histórico das Organizações Participantes

##### 4.3.1.1 A história do Centro Universitário.

O Centro Universitário é uma entidade particular de Educação, Ciência e Pesquisa, sediada no Estado de Minas Gerais, fundada em 20 de outubro de 1961, inicialmente denominada como Instituto de Relações Públicas. Em 1966, como Faculdade de Ciências Administrativas, foi reconhecida pelo Decreto Federal nº 74.455, de 26 de agosto de 1974.

Em 1976, o Centro muda seu nome para “Centro de Pesquisas Educacionais de Desenvolvimento de Recursos Humanos” – CEPEDERH. Em 1979 começa a ampliar a oferta de cursos com a implantação dos cursos de Contabilidade e Comércio Exterior,(reconhecidos em 1983 pelo Conselho Federal de Educação), Tecnologia e Processamento de Dados (autorizado, em 1987) Economia (1992 ) e graduação em Gestão Hoteleira, Turismo e Lazer( autorizado pelo Conselho Nacional de Educação, em 1998).

Sob o título de Centro Universitário (2000) a IES conseguiu uma multiplicação rápida e polimorfa dos seus cursos, então, no ano de 2002 inaugurou o seu terceiro campus ao mesmo tempo em que obteve autorização do Ministério da Educação para o funcionamento do curso de Direito.

Em 2003, o Centro Universitário passou por uma mudança em seu controle acionário o que acabou por refletir em seu conceito e imagem como instituição de ensino superior. No ano seguinte, 2004, foram criados novos cursos nas áreas de Comunicação e Artes, Ciências Humanas e Ciências Biológicas e Saúde.

Em 2005, assume a reitoria do Centro Universitário um ilustre profissional com 16 anos de experiência como reitor na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, intelectual de formação humanística Desde então, o Centro Universitário passou a dedicar-se a formação integral de seus alunos e colaboradores.

#### 4.3.1.2 A História da Multinacional de Telecomunicações.

Fundada em 08 de dezembro de 1998, pela Embratel, para prestar serviços de *call center* para todo o país, a empresa iniciou suas atividades em 22 de fevereiro de 1999, com o projeto-piloto "mini call center" no Centro de Atendimento e Serviços (CAS) de Juiz de Fora, Minas Gerais dando início à utilização do código de operadora de telefonia no país. À época, a empresa já contava com mais de 700 colaboradores.

A expansão da multinacional se ampliou em 2001, quando passa a contar com cinco centros e sediados nas cidades de: Juiz de Fora (MG), Goiânia (GO), Ribeirão Preto (SP), Vila Velha (ES) e Rio de Janeiro (RJ). Comprometida com a qualidade do trabalho desenvolvido, adotou o padrão ISO 9002, e em 2003 todos eles receberam o padrão ISO 9001: 2000, que atesta a gestão da qualidade da empresa.

A aprovação social da empresa ganha na qualidade de prêmios e títulos: uma das 100 Melhores Empresas para Trabalhar no Brasil e integra o bloco das 40 Melhores Empresas para Mulher Trabalhar( Revista Exame, 2003), eleita pelo *Great Place to Work* (2004) como uma das Melhores Empresas para se Trabalhar na América Latina

Em 2005, a empresa inicia o atendimento a clientes da Claro e da Net ampliando assim, seu portfólio de serviços e consolidando-se como peça estratégica no grupo Telmex.

#### 4.3.2 A Análise dos Dados.

Realizada a coleta, as informações foram processadas e submetidas à análise de conteúdo, o que possibilitou, posteriormente, a fazer inferências dos dados para outras realidades. Desta forma, a análise das falas trabalhou com o conteúdo das mensagens, que puderam ser exploradas de diferentes ângulos, tendo em vista a construção de um quadro conceitual elaborado a partir da transcrição das entrevistas gravadas e dos subsídios trazidos da literatura específica.

Organizados com o objetivo de fazer inferências, descartar ou utilizar informações registradas, os dados integravam ou não o referencial teórico capaz de explicar a realidade observada e analisada, orientando às conclusões.

Os resultados dos questionários foram trabalhados: a) quantitativamente, por meio da tabulação estatística e da análise gráfica, de modo a conferir visibilidade aos dados obtidos nas realidades pesquisadas; b) qualitativamente, as categorias de análise, oriundas da revisão teórica e da análise empírica, foram aplicadas às entrevistas e à análise documental, com o objetivo de interpretar, comparar e contrastar as realidades trabalhadas pela pesquisa. A seleção das categorias se orientou pela sistemática de Franco (2005).

A aplicação dos instrumentos, e a análise dos dados foram feitas de forma conectada à pesquisa bibliográfica e documental, procurando confrontar dados e experiências, para o exame de um conjunto básico de áreas relacionadas à interação social, aos processos históricos e estruturais do instrumento de *feedback* em rede dentro das organizações pesquisadas.

O processo da análise dos dados do trabalho encontra-se sintetizado no esquema a seguir:

**Coleta de dados ➔ Transcrição das entrevistas ➔ Escolha das categorias(relevância/reincidência) ➔ Seleção dos exemplos âncoras ➔ Análise das categorias (inferência) ➔ Interpretação.**

As entrevistas transcritas foram relidas exaustivamente para que se pudesse estabelecer indutivamente as categorias de análise. Os critérios utilizados para a categorização foram: a relevância e a repetição das palavras-chave ou de frases significativas extraídas das falas dos sujeitos. Estabelecidas as categorias, no quadro conceitual construído nos capítulos teóricos, em seguida, foram selecionados os exemplos âncoras, ou seja, fragmentos das falas dos respondentes que se relacionavam a uma dada categoria de análise, para se proceder à inferência dos dados.

Finalmente, foi feita a interpretação do sistema de categorias, a partir das questões da pesquisa e do referencial teórico estudado. As categorias selecionadas definidas a partir dos objetivos propostos para a realização deste trabalho, foram as seguintes: *feedback*, relações sociais, comunicação, liderança, intenção, gestão de desempenho, avaliação e auto-avaliação.



#### 4.3.3 O Instrumento na Ótica dos Discentes: Melhorias Institucionais.

Realizada a contagem de alunos do Curso de Comércio Exterior do Centro Universitário, extraiu-se dessa população de 511 discentes uma amostra de 82 alunos para a aplicação de um questionário auto-aplicável, contendo quatro (4) perguntas fechadas e uma (1) pergunta aberta. Para garantir o anonimato dos respondentes, os questionários foram numerados de 1 a 82, obedecendo à ordem de devolução dos instrumentos à pesquisadora.

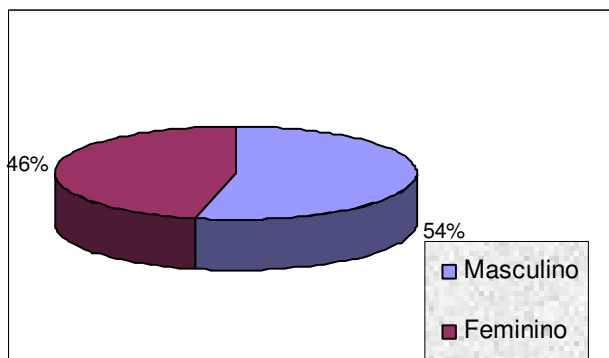
No Centro Universitário, a escolha das salas de aulas que iriam participar da pesquisa ficou a critério da coordenação da avaliação. Os discentes responderam o questionário, na sala de aula, após a apresentação dos objetivos e dos aspectos éticos da pesquisa pelo professor da disciplina Administração de Recursos Humanos, que ficou responsável pela coleta dos questionários respondidos pelos discentes.

As respostas dadas aos questionários foram analisadas qualitativamente, dentro de um quadro conceitual selecionadas de acordo com os critérios de relevância. Os questionários foram tabulados em planilhas eletrônicas, cujas respostas vêm analisadas abaixo.

##### 4.3.3.1 Identificação dos Respondentes: População Jovem e Trabalhadora.

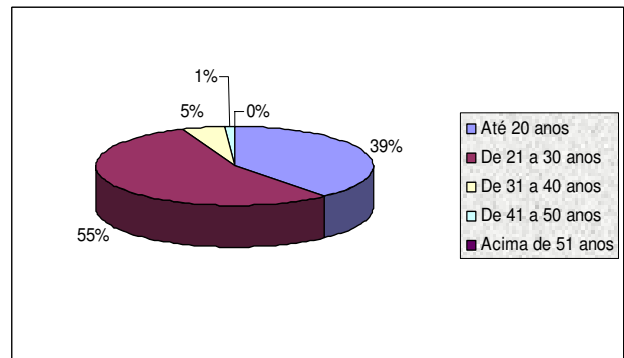
Diante das informações levantadas, tem-se o seguinte perfil dos respondentes: a grande maioria dos sujeitos é de jovens trabalhadores, de faixa etária dos 20 aos 30 anos, sendo 54% do sexo masculino e 46% do sexo feminino, o que indica que a prevalência do sexo masculino sobre o feminino é de apenas 8%, conforme indicações dos gráficos 1 e 2.

**Gráfico 1: Gênero dos respondentes.**



Fonte: pesquisa de campo realizada em 2006

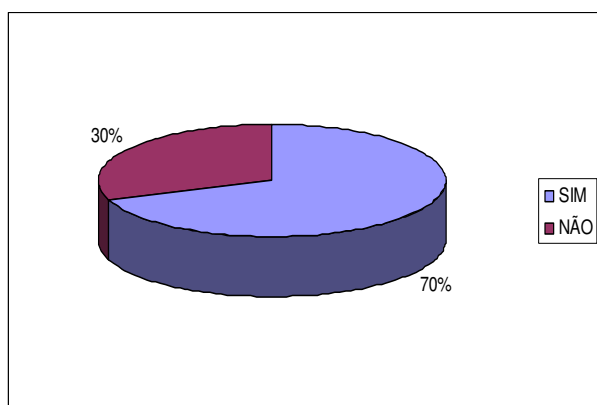
**Gráfico 2: Faixa etária dos respondentes: 20 a 30 anos.**



Fonte: pesquisa de campo realizada em 2006

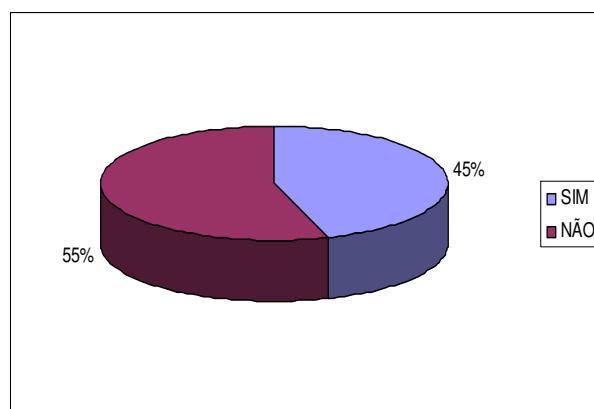
O cruzamento dos dados do gráfico 3 com os do gráfico 4 permitiu inferir que há uma grande possibilidade de que a maioria dos respondentes, em virtude de dificuldades financeiras para se manter no ensino superior privado, necessitaria colocar-se prematuramente no mercado de trabalho formal/informal, via emprego ou via estágio remunerado.

**Gráfico 3: Exercício Profissional**



Fonte: pesquisa de campo realizada em 2006

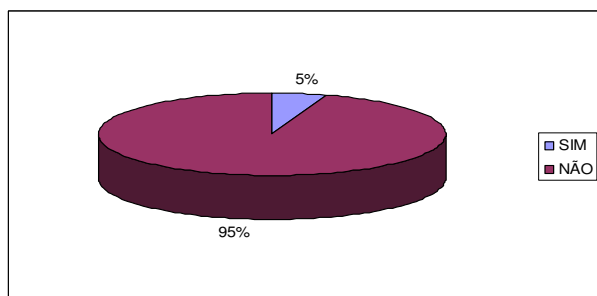
**Gráfico 4: Estágios Concluídos**



Fonte: pesquisa de campo realizada em 2006

A análise dos dados do gráfico 4 ajuda a compreender melhor a relação mencionada no parágrafo anterior, pois mostra, de forma bastante ilustrativa, que apenas 5% dos 45% dos respondentes afirmaram terem feito estágios. No entanto, para fins de comprovação, seria necessário, oportunamente, aprofundar o perfil socioeconômico dos respondentes, o que não foi possível, dada a exigüidade de tempo para a pesquisa. É importante destacar, ainda, que essa relação poderia explicar também o pequeno percentual dos respondentes: 5% deles afirmaram terem participado de projetos de pesquisa e de extensão, contra 95% daqueles que nunca participaram, conforme revela o gráfico 5.

**Gráfico 5: Participação em Projetos de Pesq e/ou Extensão**



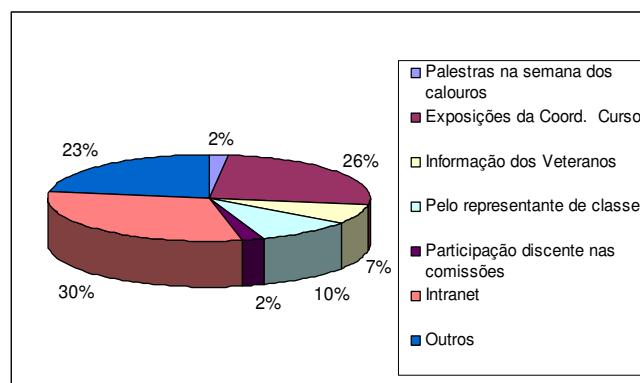
Fonte: pesquisa de campo realizada em 2006

#### 4.3.3.2 – Respostas dos Discentes às Perguntas do Questionário Auto-Aplicável.

##### 4.3.3.2.1 Avaliação Discente sobre o Processo de Comunicação Institucional.

Com o objetivo de conhecer a eficácia do processo de comunicação da sistemática de avaliação do Centro Universitário, no que concerne ao alcance do público alvo discente, foi feita a seguinte pergunta: **Como você ficou sabendo da Avaliação Interna?**

**Gráfico 6: Comunicação da sistemática de avaliação**



Fonte: pesquisa de campo realizada em 2006

O levantamento da informação acerca da sistemática de avaliação da IES se justifica por dois motivos: 1) conhecer a forma do envolvimento dos respondentes com a pesquisa, já que a participação discente era facultativa; 2) identificar a eficácia dos canais de comunicação (orais, escritos, eletrônicos) mais utilizados no Centro Universitário.

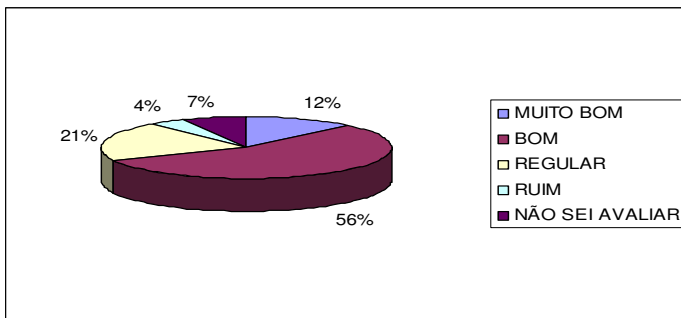
O gráfico 6 apresenta um leque das alternativas apontadas pelos respondentes para indicar como ocorreu o conhecimento discente da sistemática de avaliação, a saber: 30% dos discentes disseram que tomaram conhecimento do modelo de Avaliação pela intranet; 26% responderam que o conhecimento se deu através da exposição oral da coordenação do curso; 23% afirmaram tê-lo conhecido por outros meios, os quais não foram citados; 10% disseram que foram informados pelo representante de classe; 7% revelaram que foram informados por colegas veteranos e apenas 2% disseram que tomaram conhecimento por meio da participação discente nas comissões de avaliação da instituição.

Esse resultado aponta para a intranet como o meio de comunicação privilegiado pelos discentes, reforçando o posicionamento de alguns autores, entre eles Lacombe (2005, p. 243), para quem “os meios eletrônicos já são, nas grandes empresas, a forma mais usual e importante de comunicação e a tendência é de aumento de sua importância”.

#### 4.3.3.2.2 Conceito do Instrumento de Avaliação no Âmbito do Curso: Altamente Satisfatório.

Para a avaliação da qualidade, eficiência do instrumento, os discentes, ao responderem à pergunta: **Que conceito você daria ao desempenho do instrumento de avaliação interna do Centro Universitário, no âmbito do Curso?**, apontaram resultados satisfatórios tal como indica o gráfico 7:

**Gráfico 7: Conceito do instrumento de avaliação do Centro Universitário**



Fonte: pesquisa de campo realizada em 2006

Na opinião de 56% dos respondentes, o instrumento foi considerado BOM; 21% o consideram Regular; 12% dos respondentes o conceituaram como Muito Bom; 4% lhe deram um conceito Ruim e 7% não souberam avaliar.

A somatória dos percentuais dados ao Bom (56%) e ao Muito Bom (12%) é de 68%, o que demonstra existir uma alta satisfação discente em relação ao referido instrumento. A evidência desse grau de satisfação sugere que a comunicação da sistemática de avaliação do Centro Universitário provavelmente contribuiu para esse bom resultado. Os discentes parecem ter sido bem informados acerca da aplicação, no Centro Universitário, do instrumento de avaliação que utiliza o *feedback* com múltiplas fontes. A confirmação desta percepção pode ser obtida na análise da fala dos discentes, descrita a seguir.

A atribuição do conceito MUITO BOM e BOM ao instrumento de avaliação do Centro Universitário indica que os respondentes reconhecem que a avaliação tem atendido às suas expectativas, de forma completa ou parcial, conforme demonstram as opiniões abaixo:

Por vezes, existe uma boa aceitação do instrumento de avaliação: (24) *“Porque dá resultado e vale a pena fazer a avaliação”*, (73) *“Porque é eficaz e bastante prático”*.

Outros discentes se mostraram mais críticos quanto aos resultados esperados ao indicarem que: (47) *“Algumas sugestões apresentadas foram aplicadas e outras ainda esperam por aplicação”*, mas concluem com uma avaliação favorável do processo quando afirmam que *“Através deste processo vemos a preocupação da IES com o aluno e a sociedade”*.

Outro grupo, com boa representatividade em termos numéricos, demonstra estar atento à gestão administrativa, e acadêmica da Instituição, bem como ao desempenho didático do professor. As falas no seu conjunto apontam para a eficácia do instrumento, tanto na busca da melhoria quanto na visibilidade e no conhecimento do desempenho do professor, expressas assim: (39) *“A boa qualidade do ensino”*, (64) *“Porque grande parte do que é retratado como pontos negativos na IES são melhorados, (79) “Podemos avaliar a instituição, o desempenho dos professores e assim avaliá-los”*.

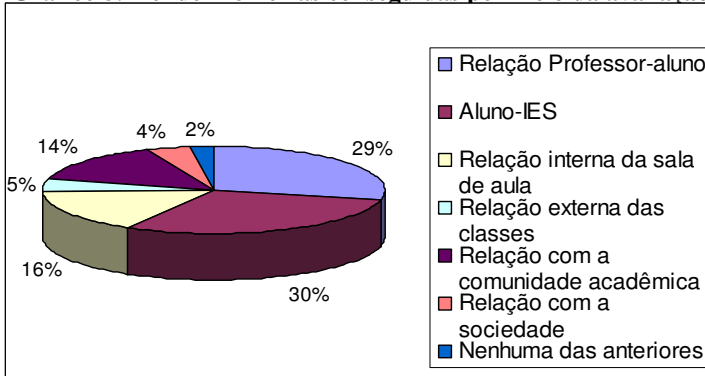
Contudo, apesar do alto percentual de aprovação, atribuído à instituição, tal como a leitura da pesquisa demonstra, um bom percentual de discentes considerara o instrumento REGULAR.

A análise das falas desses respondentes demonstra que as reclamações convergem para a alegação de que os discentes não recebem *feedback* dos resultados da avaliação: (12) *“Apesar da avaliação, na maioria das vezes não temos retorno”*, (14) *“Não recebemos o feedback da avaliação e nem vejo melhoria dos itens que foram mal avaliados”*, (31) *“Não conseguimos acesso aos dados depois da avaliação”*, (52) *“Pois o que respondemos nem sempre é avaliado corretamente e nem sempre nos é dado o feedback”*.

#### 4.3.3.2.3. Avaliação Interna: Fator de Melhorias.

Diante da questão, **Quais as melhorias obtidas pela Avaliação Interna?**, os sujeitos da pesquisa apontam melhorias em vários aspectos da vida da instituição.

**Gráfico 8: Rol de Melhorias conseguidas por meio da avaliação interna.**



Fonte: pesquisa de campo realizada em 2006.

Para 30% dos respondentes, as melhorias obtidas pela Avaliação Interna foram perceptíveis não só no conjunto da instituição como no conjunto das relações desenvolvidas: na relação Aluno-IES; 29% observaram melhorias na relação Professor-Aluno; 16% perceberam melhorias na relação interna da sala de aula; 14% apontaram melhorias nas relações com a comunidade acadêmica; 5% perceberam melhorias na relação externa das classes; 4% indicaram melhorias nas relações com a sociedade e 2% apontaram outras melhorias, todavia, não citadas.

Observa-se, ainda, que a grande maioria, dos respondentes indicou melhorias nas relações Professor-Aluno, a chamada relação pedagógica e nas relações Aluno-IES, isto é, a visão discente sobre a gestão acadêmica e institucional. Isso é observado nas falas que reforçam o entendimento de que os estudantes estão atentos à gestão acadêmica e ao trabalho pedagógico: (51) “É uma faculdade muito boa, tem crescido bastante e melhorado a cada dia, com relação aluno-IES, tem atendido com agilidade, nos tratando como igual e respeito”. O mesmo ocorre na avaliação do curso, quando um dos sujeitos (71) afirma: “São perceptíveis as melhoras em todo o âmbito do curso, a partir da avaliação do Centro Universitário”.

Esses depoimentos evidenciam o entendimento de que os alunos estão atentos não apenas à qualidade julgada como aceitável para viabilizar a “prestação do serviço educativo”,

mas também à necessidade de se ter um tratamento de “igualdade”, conforme foi referido pelo aluno. Isso indica a preocupação com um tipo de socialização específica, em se tratando de educação formal, que permite observar a participação discente em um contexto educacional democrático.

#### 4.4. O instrumento na Ótica dos Docentes: Um Leque Amplo de Melhorias.

O Curso de Comércio Exterior do Centro Universitário possui uma população de 77 docentes, da qual foi extraída uma amostra de 9 sujeitos para participarem da pesquisa. As entrevistas ocorrem na sala dos professores, local amplo, com várias mesas e condições ideais para conversas reservadas. Por tratar-se de uma amostra pequena, a devolução dos questionários pôde ser realizada em meio a uma entrevista semi-estruturada, para complementação dos dados necessários.

A amostra docente se compunha de professores(as) qualificados (as): mestres (8), sete do sexo masculino e um do sexo feminino e dois doutores, um de cada sexo. Para fins de análise dos questionários e para garantir o anonimato das informações, os respondentes serão identificados pela seqüência de letras do alfabeto, de A a I.

Convém destacar que as respostas dos docentes “B” e “I” foram desconsideradas pois não puderam contribuir efetivamente com os objetivos desta pesquisa, devido à condição de professores iniciantes no processo de avaliação e, portanto, não terem ainda formado uma opinião a respeito.

A conversa inicial com os sujeitos prepara a coleta de dados, fornece-lhes esclarecimentos sobre os objetivos e aspectos éticos da pesquisa, como já foi dito antes, para que pudessem decidir livremente sobre sua participação e envolvimento nesta atividade. Importa destacar que o questionário é o mesmo que foi aplicado à coordenação do curso e aos professores, para fins de cruzamento dos dados, se necessário.

As respostas dos docentes se concentram em categorias de análise reveladoras: a) juízos de valor relacionados ao instrumento de avaliação do Centro Universitário; b) manifestações de

empatia com o instrumento de avaliação que utiliza o *feedback* em rede; c) avaliação interna do Centro Universitário, que descreveremos a seguir.

Relacionadas ao instrumento de avaliação do Centro Universitário, as falas indicam certa insatisfação, ou descrédito, acerca da capacidade do instrumento de promover a avaliação consciente, de certo modo uma avaliação mais crítica vista no conjunto que podem ser representadas na fala do docente “F” que, ao ser questionado sobre se a avaliação em redes possibilitara melhorias efetivas para o cursos se expressou assim: (F) *“Não, pois percebo que é um acessório, uma exigência a ser cumprida. No instrumento que temos hoje (reformulado no semestre passado) nós, professores, tínhamos que avaliar se o coordenador é assíduo, pontual e cumpre seus horários. Lastimável”*.

Questionado sobre a relação melhoria do desempenho após a implantação da avaliação em redes, o referido docente afirmou: (F) *“Considero que houve modificações, embora não consiga dizer se para melhor ou pior. Sinto que o retorno da avaliação é meramente para cumprir obrigações. Feedback não sinto que ocorre”*.

Indagado sobre o que ele sabia sobre a implantação do instrumento de avaliação interna do Centro Universitário, o docente respondeu: *“Participo desta avaliação desde a sua 1ª versão. Inicialmente, avaliavam-se professores e coordenadores, hoje a perspectiva ampliou”*.

As observações emitidas pelo docente “F” sobre o instrumento de avaliação em rede expressas nas falas “trata-se de uma exigência”, “o retorno da avaliação é meramente para cumprir obrigações”, autorizam a pesquisadora a fazer o cruzamento com as opiniões dos discentes que consideraram o instrumento REGULAR, comprovando, assim, um percentual de 21%, (vide página 84). Por outro lado, a indicação da necessidade de ampliar o *feedback* tanto para os docentes quanto para os discentes, sugere também a necessidade de avaliar mais o processo do que o produto, em vários momentos e não em um só.

O que a pesquisa considerou como manifestação de empatia com o instrumento de avaliação que utiliza o *feedback* em rede reflete, na realidade, uma atitude de aprovação do instrumento, considerando os objetivos da sua aplicação.



Assim, outros docentes aprovaram a utilização do instrumento de avaliação que utiliza o *feedback* em rede, apontando as melhorias que consideram que foram conseguidas a partir da sua implantação, como se pode observar nas falas a seguir:

O docente “A” apontou melhorias na qualidade das aulas, com a seguinte fala: *“Muito bom, pois com esse feedback o professor tem como melhorar suas aulas, o aprendizado é constante...pois desta maneira o professor tem um feedback das aulas que ministra”*.

Outros docentes destacaram as melhorias relacionadas ao seu próprio desempenho, como expressa este depoimento: (C) *“De fato melhorou. O instrumento apresenta indicadores que são favoráveis ao processo de melhoria e amadurecimento dos professores”*. (H) *“Contribuiu para a melhoria do meu desempenho...”*.

Um conjunto apontou melhorias observadas no geral, assim: (D) *“Entendo que (melhorou) sim, pela possibilidade de leitura recíproca entre todos envolvidos no processo”*. (G) *“Relação professor-aluno, metodologia de ensino, práticas pedagógicas, postura profissional”*, ou no curso como faz o docente “E” ao indicar as melhorias observadas na infra-estrutura, no que concorda com a avaliação dos discentes.

Por outro lado, o cruzamento das respostas dadas pelos docentes coincide com as dos discentes (vide p. 86), em termos de melhorias, classificadas assim: para 30% dos discentes, as melhorias obtidas pela Avaliação Interna foram perceptíveis nas relações Aluno-IES; para outros 29%, elas se evidenciaram nas relações professor-aluno.

No tocante à avaliação interna do Centro Universitário, alguns docentes demonstraram que o instrumento está passando por reformulações contínuas, sendo reconstruído para adquirir mais eficiência, conforme descrito nas falas que se seguem:

(C) *“Sei da exigência legal. Na Instituição, o instrumento vem passando por melhorias”*.

(D) *“Inicialmente, avaliavam-se professores e coordenadores. Hoje, a perspectiva ampliou”*.

Sobre este aspecto, Bateman (1998, p.432) reforça a necessidade de aprimoramento e revisão das práticas de gestão por meio da adoção de medidas corretivas: *“Esse passo garante que*

as operações sejam ajustadas onde necessário para que sejam atingidos os resultados inicialmente planejados.[...] a adequação da medida depende da natureza do problema”.

#### 4.5. O Olhar dos Gestores do Centro Universitário e da Multinacional de Telecomunicações: Convergências.

A análise dos dados coletados com os gestores do Centro Universitário e da Multinacional Mexicana, após cruzamento, parece indicar para a convergência de olhares.

A participação dos gestores de uma e de outra instituição obedeceu aos mesmos critérios, a saber: a) ser membro da IES ou da multinacional; b) exercer nela a função de coordenador, logo, diretamente envolvido com o processo como seu dinamizador; c) ser indicado pelas respectivas instituições.

Para garantir o caráter confidencial das informações obtidas dos gestores, utilizamos o mesmo procedimento adotado para os docentes do Centro Universitário. Usamos letras do final do alfabeto como W, X, para os gestores do Centro Universitário e Y e Z, para os da Multinacional de Telecomunicações. Assim, o Coordenador do Curso de Comércio Exterior recebeu a identificação pela letra “W” e a do coordenador do processo de avaliação institucional pela letra “X”. Na Multinacional de Telecomunicações, o coordenador da avaliação foi identificado pela letra “Y” e o coordenador da área de pessoal pela letra “Z”.

Para as respostas dos gestores foram levantadas as seguintes categorias de análise: *feedback* em rede, gestão de desempenho e avaliação.

##### 4.5.1 Categoria - *Feedback*.

Questionados sobre o(s) motivo(s) que leva(ram) a IES e a Empresa a utilizarem o modelo de avaliação em rede, os gestores afirmaram que:

(X) *“O modelo em rede é porque ele é muito mais prático e tem como você estar monitorando. É mais por facilidade”.*

(Y) *“A avaliação, ela aconteceu assim, meio pela necessidade. Então, a gente é...como eu falei, as ferramentas já vinham prontas. A gente customizou pra nossa realidade, né? Que é uma*

*realidade brasileira, o tipo de pessoas a gente tem...isso com a nossa experiência mesmo...Então a empresa elegeu esse modelo porque ela facilita na...na avaliação mesmo dos critérios que a empresa pretende atingir...”.*

Então, da leitura dos depoimentos pôde-se apreender que os motivos principais das entidades pesquisadas os seguintes: 1) a praticidade do instrumento; 2) a facilidade no monitoramento das informações; e 3) a necessidade de cumprimento dos objetivos propostos.

Questionados acerca das resistências iniciais ao processo de implantação da avaliação em rede as duas instituições emitem respostas similares, tal como se pode observar nos depoimentos a seguir:

(W)-“...No momento da implantação existia uma tradição/cultura de que a avaliação tem um caráter punitivo e que os resultados seriam usados para provocar demissões. A primeira coisa foi criar o modelo. Resgatar a imagem e a participação e o envolvimento dos professores numa revisão do modelo. Depois, a capacitação dos coordenadores no modelo de feedback, o Ivo Delatain trouxe Rubens Costa, o William Castanho...é...Castanheira, pra tá falando do perfil do aluno, do perfil do professor. Então a gente fez algumas dinâmicas legais. Hoje é um instrumento de desenvolvimento docente e discente, na medida em que esse paradigmas estão sendo quebrados”.

(Y)-“Tinha uma cultura de que a avaliação era alguma coisa pra punir. É que o método seria utilizado para demissão de funcionários, né? Pra retaliação entre um par e outro e aí...a gente foi fazendo um trabalho da seguinte forma...Então a gente chegava no auditório, chamava todo mundo...olha, isso aqui é pra educação, e aí, com as ações que foram acontecendo posteriores a isso, a gente pôde comprovar pra eles que o que a gente tava falando era verdade”.

(Z) –“Quando a gente fez a primeira, todo mundo ficava preocupado com o seu resultado... Muitas pessoas ”nossa eu vou sair mal, vou ser demitido”. A partir do momento que fez a primeira e o pessoal viu que tinha que montar um plano de ação... Então as pessoas foram se envolvendo com isso...”.

Lacombe (2005, p.234) explica o que é necessário fazer para trabalhar a mudança de cultura, e de como buscar o envolvimento e a participação das pessoas por ocasião da implantação do processo de avaliação. Ele afirma: “Resistências a mudanças podem ser atenuadas se houver uma boa comunicação das razões pelas quais as mudanças são necessárias e se forem introduzidos bons mecanismos para concretizar a mudança”.

Outros elementos, todavia, emergem da leitura e análise dessas falas, por exemplo a idéia de que a avaliação é sempre punitiva quando orientada para demissão. Contrariamente a

essa interpretação, a avaliação tem um caráter educativo enquanto propicia a participação dos professores na revisão do modelo, a capacitação dos coordenadores no domínio do *feedback*.

Na opinião dos gestores, essa posição é enfocada pelo modelo de avaliação que utiliza o *feedback* em rede, porque contribui para o desenvolvimento pessoal e para a melhoria do desempenho profissional dos sujeitos no processo avaliativo, como revelam os depoimentos a seguir:

- (X) *“Independente de ser um modelo nosso a experiência que a gente tem, se não houver o feedback, é... o modelo que você for implantar, ele já nasce morto. Essa experiência me mostrou o seguinte se não houver o feedback morreu o trabalho todinho”.*
- (W) *”O feedback gerado pela avaliação, aliado aos comentários dos alunos contribuem para a melhoria da qualidade do curso”.*
- (Y) *“O objetivo maior é estar fazendo esse desenvolvimento de pessoas, de uma forma geral”.*
- (Z) *“A gente usa mais como feedback para desenvolvimento das pessoas. Eu tenho supervisor aqui de 23 anos, 24 anos...e se você dá a sua avaliação pra ele e não trabalhar com ele, não passar o feedback pra ele...ele não vai dar aquela importância, tanto quanto merece a avaliação”.*

O conteúdo das falas dos gestores encontra respaldo na definição da importância do *feedback* defendido por Reis (2003, p.52), quando afirma que: *“Feedbacks, no ambiente de trabalho, são um importante elemento no desenvolvimento profissional”.*

Na opinião dos gestores, a metodologia de avaliação que utiliza o *feedback* em redes, desde que bem trabalhada, pode tornar-se dialética, no sentido de conseguir lograr êxito no processo avaliativo, graças ao embate das contradições que lhe são inerentes, conforme demonstram as falas a seguir:

- (X) *“Ele alimenta muitas outras coisas. É dialético”.*
- (W) *“Hoje, o instrumento é da esfera idealista, podendo vir a ser dialético se algumas coisas forem mudadas no processo de avaliação, por exemplo a amostra discente precisa tornar-se confiável, pois hoje a adesão do aluno é voluntária.*
- (Y) *“Bem, eu diria que ele é dialético, mas é...assim, necessita de maior, de...mais discussão em relação a isso. Ele é bem, eu vou explicar, na verdade como que a gente caracteriza ele como dialético: porque o que acontece...uma vez apurado o resultado da avaliação, vêm as notas e a gente repassa pra feedback”.*

O que se observa é que, nas duas instituições, as fontes de *feedback* emitidas e recebidas estão organizadas de modo semelhante. Conforme explica Reis (2003, p. 59), “Os *feedbacks* são fornecidos pelos integrantes do *network*, (termo traduzido como rede de relacionamento) pessoal do avaliado”, como revelam os depoimentos a seguir:

(X) *“A gente avalia o corpo docente, discente, os alunos se auto-avaliam, eles avaliam a turma, eles avaliam os professores deles e..e o coordenador...os professores se auto-avaliam e avaliam os coordenadores. E tem a infra-estrutura”.*

(Y) *“...vai o superior imediato, todos os subordinados participam, os pares participam e ele mesmo faz uma auto-avaliação, né? Ela sempre aconteceu nesse modelo: supervisor é avaliado pelos subordinados, supervisor se avalia, os pares dos supervisores o avaliam e ele avalia o gerente imediato”.*

Da mesma forma, semelhanças foram observadas no tamanho da rede de avaliação. As duas pesquisadas, a IES e a multinacional, se aproximam dos 270°, tal como expressam as falas a seguir:

(X) *“Eu acho que está em torno de uns 180°...Eu acho que está faltando um elo...vários elos importantes aí. Um deles é a empresa, que recebe os nossos alunos...ex-alunos...vai melhorar. Vai chegar nos 270°”.*

(Z) *“Então, ela tá entre 260°, 270°, 250°, por aí. Porque falta a avaliação dos representantes como pares e das áreas de apoio como pares”.*

Observou-se, ainda, que na leitura e codificação dos dados (procedimentos) que os gestores apontam como necessários à eficácia do *feedback*, por exemplo o acompanhamento individual dado ao professor na elaboração do seu plano de desenvolvimento, a aula que ele aceita receber gera um processo de diálogo e de troca, logo de abertura a um processo de comunicação mais intenso. Está criada, portanto, a motivação para a colaboração que um trabalho de auto-avaliação exige, como mostram os depoimentos:

(X) *“...tem que ser comprovado. Eu não vou em cima de achismo, né? Ele tem que ser específico, tem que ser direto, ele tem que ser neutro, oportuno e eficaz. A importância de marcar dia e hora para falar... Na hora do feedback, você vai perceber na conversa alguns itens. No plano de ensino: domino, necessito de ajuda, não domino. Pode ser que o coordenador vai ter que sentar com o professor, bicho, e ensinar a fazer um plano de ensino”.*

- (W) “*No papel de coordenadora do curso, no momento de dar um feedback a um professor eu parto do pressuposto de que o professor do meu curso faz parte do meu curso e é valioso para o curso*”.
- (Y) “*Que a relação seja uma relação de transparência, né? E que, naquele momento, ele saiba sentir mais o colaborador, do que na verdade a própria avaliação*”.
- (Z) “*Eu acho que vai muito da parte da comunicação. Não é que você vai ter que rodear pra falar...Não. Eu acho que a gente tem que falar o que realmente é a oportunidade. Eu acho que você não pode jogar a oportunidade da pessoa, o gap dela, sem dar uma ferramenta, sem dar apoio pra ela trabalhar*”.

Consideradas bastante pertinentes, essas observações encontram, em parte, respaldo na concepção de Fritzen (2002, p. 54) acerca da qualidade do *feedback* emitido e/ou recebido. Ele afirma que “Deve ser específico e não geral...deve tomar em consideração as necessidades tanto daquele que recebe o *feedback* como daquele que o oferece. [...] É preciso oferecê-lo em momento oportuno. [...] Deve ser comprovado para assegurar uma boa comunicação”.

Dessa citação, pode-se inferir que a qualidade do *feedback* fornecido depende muito da preparação dos emissores dos *feedbacks*, os quais devem ser objetivos e fornecer informações claras, visando assegurar a credibilidade do processo. Em decorrência disso, é possível destacar conseqüências e resultados do *feedback* indicativos de um processo que iniciou com uma conscientização e prosseguiu com uma proposta de ação de melhoria, como expressam as falas dos gestores a seguir:

- (X) “*Na hora do feedback, você começa a notar aqui...*” *Custódio, no plano de ensino, domino, necessito de ajuda, não domino*”. *Ação proposta. Coordenador junto com o professor*”.
- (W) “*O instrumento faz o docente refletir sobre o seu desempenho no curso*”.

Esse processo é confirmado por Reis (2003, p. 65), quando discorre sobre as conseqüências e ou os resultados do *feedback*: “*Ao final a pessoa identifica seus pontos fortes e oportunidades de melhoria e ela elabora um plano de ação de melhoria*”.

Diante dessas colocações, foi possível inferir que a reflexão iniciada irá possivelmente alimentar, no avaliado, o desejo de conhecer o resultado do seu desempenho, provocando o seu

desenvolvimento por meio da elaboração de um Plano de Ação, o qual se impõe como uma consequência imediata da avaliação.

#### 4.5.2 Análise da Categoria - Gestão de Desempenho.

Solicitados que fornecessem detalhes sobre a maneira como conduzem o processo de avaliação nas suas organizações, os gestores revelaram o seguinte:

- (X) *“O último modelo nosso que foi o do primeiro semestre de 2006...o que é que a gente fez? A gente utilizou o mote da campanha, é...o seguinte, é...”* Vale criticar, vale sugerir, só não vale é...só não vale a indiferença”. *A adesão do aluno é voluntária. O professor não é obrigado não, mas, aí... ele tá perdendo...ele acaba sendo “obrigado”, porque depois não tem jeito de dar o feedback pra ele. Depois dessa divulgação, o pessoal vai disponibilizar no site o...o modelo de avaliação. São avaliados todos os professores e todos se auto-avaliam, os coordenadores avaliam os professores e os professores avaliam os coordenadores etc..E tem a infra-estrutura. Então, assim, o professor que tem muito feedback pra dar a gente dá um prazo maior...E “cobra”.*
- (Y) *“Todos os gerentes, todos os supervisores, é... passam prá... por esse método de avaliação, né? E ela estabelece um...um processo, primeiro vem a aplicação da avaliação, depois a gente apura os gaps das competências, ou seja, a diferença em que a...da parte que eu achei ideal e da...real. Aí depois a gente mesmo que faz o feedback, cada gerente faz o feedback e nós acompanhamos esse feedback e aí desse feedback gera uma ação de desenvolvimento. As ações de desenvolvimento são tanto partidas da...da do próprio avaliado, quanto do...do supervisor imediato, e da gerência também de ...de recursos humanos. As cadeias são os grupos de...de pessoas que vão ser avaliadas...vai o superior imediato, todos os subordinados participam, os pares participam e ele mesmo faz uma auto-avaliação, né?”.*

Questionados sobre a periodicidade da aplicação do modelo de avaliação em redes, os gestores responderam que ela ocorre:

- (X) *“De seis em seis meses”.*
- (Y) *“Então, a nossa avaliação é semestral”.*
- (Z) *“A gente fazia de seis em seis meses, hoje, ela tá mais espaçada, porque houve muitas mudanças com a nova cultura, com a entrada da Telmex”.*

Além da periodicidade, os gestores foram solicitados a relatarem os procedimentos usados na avaliação que realizam nas suas instituições, ao que responderam indicando instrumentos diferentes, o papel e o *on-line*, como expressam nas respectivas falas a seguir:

(X) *“O nosso modelo atual é comprado. É um software da Faculdade Anhanguera. Se você põe no papel e eu entrego pra vocês duas preencherem...pra eu fazer o acompanhamento se a Elaine já fez ou se a Fernanda já fez, já fizeram, eu vou ficar meio doido. Todo dia eu vou chegar lá e contar se chegou o papel de vocês, ou não”.*

(Y) *“Nada em papel. Tudo em intranet. Tudo feito através da...do nosso sistema”.*

Interrogados acerca das vantagens do modelo de avaliação, a opinião dos gestores indicou apenas como levar à reflexão-ação sobre o seu fazer e o que deve melhorar:

(X) *“Leva à reflexão...Na hora que o professor toma consciência que o modelo dele tá muito legal ou tá mais ou menos ou tá bom...Isso é um plano de ação. Se eu não tenho domínio e isso aqui é importante pra mim, eu tenho que ter uma ação proposta”.*

(Z) *“Se você for olhar a sua avaliação.. só! Então você dá uma oportunidade pra você...onde é que eu mais tenho que trabalhar? Onde é que tá as minhas oportunidades? Não isso tá bom! Tá bom não quer dizer que você não precisa melhorar, você pode melhorar ainda. Eu acredito o seguinte, vai muito de pessoa pra pessoa, né? Porque cada um tem uma personalidade, uma forma de refletir”.*

Questionados sobre o monitoramento da avaliação, os gestores afirmaram ser ele contínuo, cuidadoso e baseado na boa comunicação, tal como descrevem a seguir:

(X) *“É, nós estipulamos o seguinte: É...a avaliação, o mais importante dela é...é, ou seja, é dar os resultados que ela precisa de dar. Por exemplo, se nós estamos com a qualidade acadêmica ruim, eu tenho que melhorar essa qualidade acadêmica... No modelo que eu...eu que...que nós temos aqui, diariamente eu monitoro... Nós temos grande parte desses coordenadores que ainda utilizam muito mal os relatórios de fazer a gestão da avaliação institucional”.*

(Y) *“A gente elegeu as 11 competências que, pro nosso negócio, elas são fundamentais, que é a questão do atendimento, né? Então, dentro dessas competências, a gente acredita que o profissional tem que se alinhar pra cumprir com todas elas...A cada seis meses, o recursos humanos, acompanha nos contatos do IDP, que é o nosso registro que a gente tem aqui de funcionários, se ele fez as ações”.*

(Z) *“A gente tem 11 competências....se ele não tiver o gerente dele vai montar um plano de ação com ele pra tá desenvolvendo esse gap dele, né? E ele passa essa oportunidade...e o plano de ação ele é passado pra HEL(Ger da Avaliação), pra gente tá acompanhando e o que a gente pede é que ele faça que...o que ele for fazendo, realizando dentro desse plano de ação que ele vá anotando dentro de um documento... que chama IDP,(Identificação de Desenvolvimento de Pessoas)... e a gente vai acompanhando. A Help tem a senha que entra no IDP de qualquer pessoa, que é a minha senha, que a Help utiliza e a gente vai acompanhando, se dentro daquele tempo, se ele não corresponder, e não for tendo, vamos pôr assim...melhorias, naquela gestão de pessoas aí, ou tem que rever o plano de ação ou é um desligamento”.*



Finalmente, interrogados sobre as possibilidades de aplicação do *feedback* em redes para organizações que operam diferentes ramos de atividade, os gestores responderam apontando duas exigências: a de adequação à natureza de cada instituição e a necessidade de criar uma cultura avaliativa:

(Z) *“Eu acho que você pode fazer algumas adaptações, pro seu ramo de atividade, né? Porque eu acho que lá vai ter algumas coisas que não vai ser o foco de vocês tão grande. Então eu acho que algumas coisas você vai ter que fazer alguma adaptação, mas, eu acho que dá pra você trabalhar tranqüilo. Primeiro você tem que implantar a cultura. Eu acho que tem que ser uma empresa de médio ou grande porte, por que uma empresa... eu acho pequena, eu acho que não teria resultado, na minha visão, né? A partir do momento que você implementar a cultura na empresa, o que você espera, o que você vai buscar dessa ferramenta, o que você vai querer trabalhar com essa ferramenta? Eu acho que ela pode ser trabalhada em qualquer empresa, desde que você implante a cultura”.*

Essa posição encontra respaldo em Lacombe (2005, p. 232). Ele diz que “Existem ramos de negócios que têm uma cultura característica. [...] Podemos concluir que as condições do negócio influenciam a cultura da organização”.

#### 4.6. Discussão

A metamensagem captada na instituição de ensino e na empresa multinacional se concretiza na preocupação com a construção social dos padrões de qualidade, que os sujeitos envolvidos no processo avaliativo julgam ser necessária para integrar as diferentes demandas internas e/ou externas, relacionadas aos compromissos sociais das pesquisadas e que vão repercutir nas suas ações, produtos e serviços.

Nesse sentido, no Centro Universitário, quando os alunos avaliam as melhorias obtidas pela avaliação interna por *feedback* com múltiplas fontes, conseguem também avaliar o trabalho pedagógico institucional e, em especial o trabalho do interior das salas de aula. O julgamento dos discentes incide sobre a necessidade de se buscar a qualidade nos dinamismos das ações educativas.

Na análise comparativa do instrumento metodológico utilizado nas entidades pesquisadas, os depoimentos colhidos deixam inferir que a metodologia de avaliação funciona

como uma fonte importante de motivação para os envolvidos no processo avaliativo, os quais se empenham em desenvolver habilidades e competências essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional.

O que se quer dizer é que, com essa metodologia, as pessoas são estimuladas a reverem continuamente o seu agir profissional e pessoal, no sentido de aperfeiçoamento da sua prática, tornando-se sujeitos ativos e transformadores, na própria atuação, como também na atuação no interior da organização onde trabalham.

Os depoimentos dos docentes, discentes e gestores do Centro Universitário indicam uma preocupação nascida no interior da instituição, qual seja, conceber a avaliação não como um instrumento de controle de atividades, nem tampouco de punição da ineficiência individual, mas como uma estratégia capaz de promover um processo educativo voltado para a melhoria da prática pedagógica e dos procedimentos administrativos, orientados por um plano de ação conjunto, coletivo, tornando-se seres instituintes de cultura avaliativa e voltada à mudança.

A mesma análise pode ser estendida à empresa multinacional, vez que, as falas dos seus gestores revelam uma forte preocupação em promover uma cultura avaliativa, capaz de superar os vieses tecnocráticos de eficiência inculcados pela racionalidade instrumental, para conseguir estabelecer um processo de desenvolvimento construído coletivamente com os seus empregados, graças à viabilização de um processo avaliativo, efetivo e consistente.

Nessa perspectiva, a pesquisa de campo revelou resultados internos otimistas, tanto para a instituição de ensino quanto para a empresa de comunicações, em relação à adoção do instrumento de avaliação em redes. Todavia, estudos outros não chegaram a conclusões tão promissoras, como a conclusão de Reis (2003, p. 70) que alerta para as limitações do instrumento:

Cogger (1992), por exemplo, examinou um programa de desenvolvimento de lideranças baseado em múltiplos *feedbacks* e constatou que apenas uma pequena minoria de seus 20 participantes percebeu que o processo ajudou-os significativamente a desenvolver seus atributos de liderança.

Um outro ponto que merece destaque é o de que sem a contribuição dos funcionários da Multinacional de Telecomunicações, o paralelo com a amostra dos alunos do Centro Universitário não aconteceu, já que aqueles não foram autorizados a participar da pesquisa. A razão apresentada pelos gestores da multinacional sobre a impossibilidade de liberação dos seus funcionários para participarem da pesquisa, é a seguinte: a) a cultura organizacional da multinacional é muito fechada e a simples permissão para a realização desta pesquisa com os gestores era algo inusitado; b) a própria atividade profissional dos empregados da filial de Goiás por si só, é impeditiva dadas as condições em que as atividades dos centros de atendimento aos clientes (*call-centers*) ocorrem, em termos de horário de trabalho.

No entanto, sua atitude suscita vários questionamentos a saber: a) em se tratando de uma empresa de telecomunicações, reconhecida nacional e internacionalmente como uma das melhores para se trabalhar, por que não criar oportunidades de envolvimento e participação dos funcionários em pesquisas desta natureza?; b) por que dificultar a realização de pesquisas, se a primeira prejudicada é a empresa, uma vez que, os resultados obtidos foram considerados melhores do que os inicialmente esperados?; c) poder-se-ia considerar entre os dirigentes, o receio de enfrentar contradições entre a visão dos funcionários e a que a empresa tem de si mesma ou sobre o método que utiliza?

Em termos de resultados cabe ainda as seguintes considerações: 1) A pesquisa avaliativa na IES não se envolveu devidamente com a política do SINAES, já que a preocupação inicial era averiguar a capacidade avaliativa do *feedback* em rede; 2) Na Multinacional, a não participação dos trabalhadores, com certeza, comprometeu os resultados no sentido de silenciar vozes que com certeza teriam muito a dizer e de privar a pesquisa de um outro olhar sobre a realidade em estudo. 3) a coleta de dados na Multinacional se fechou apenas na opinião dos gestores impossibilitando a pesquisadora outros tipos de inferências relacionadas à opinião dos empregados. Assim sendo, conjugação desses fatos, sugere-se que para uma avaliação conclusiva dos efeitos, dessas ocorrências, se dê a continuidade à pesquisa.

Nessa perspectiva, a análise comparativa deixou transparecer que as práticas de avaliação desenvolvidas no Centro Universitário e na Multinacional de Telecomunicações, indicou que, todavia, essas organizações, constituem-se em uma referência na utilização do

*feedback* em rede como um dos instrumentos de gestão do desempenho. Isto ocorre, no nosso modo de ver, em virtude do compromisso que firmaram de buscar a excelência organizacional, através do desenvolvimento do seu quadro de pessoal, evidenciando também, que a avaliação vai além do controle e da classificação. Ela exige portanto, transformar a realidade individual, social e organizacional.

## CONCLUSÕES

Atualmente, o mundo está passando por profundas transformações, no que concerne aos aspectos econômicos, sociais e tecnológicos e, a globalização, dos mercados, da economia e da tecnologia desponta nesse cenário, como o principal fator de aceleração desse processo de rápidas mudanças. Desta forma, as organizações independentemente da sua natureza ou dos seus objetivos, buscam a excelência dos seus procedimentos, como garantia a sua sobrevivência.

As mudanças nas empresas e instituições públicas e privadas estão cada vez mais perceptíveis nas suas formas de gestão. Tradicionalmente sustentadas na hierarquia e no controle, atualmente, estão mais flexíveis e voltadas para a valorização das pessoas, dentro das organizações, conforme foi vislumbrado por Tofler em 1985: “[...] torna-se imprescindível transformar as antigas formas organizacionais em formas mais flexíveis e predispostas ao desenvolvimento do fator humano, notório diferencial competitivo da atualidade”.

Vergara (2002, p.46) ao analisar os desafios que a sociedade e as empresas têm que enfrentar nos dias de hoje, encontra as explicações para a nova maneira de atuar de muitas empresas em que o lucro deixou de ser a melhor razão delas existirem, a partir da compreensão de que é possível obter vantagens competitivas no mundo dos negócios, através de uma atuação social responsável, demonstrando ser viável conciliar o interesse social com o empresarial, tal como descreve,

[...] empresas que assumem compromissos com a redução de impactos ambientais, com o apoio a grupos socialmente excluídos, com a erradicação das múltiplas causas de pobreza tais como a ausência de educação. Essas ações acenam com a conciliação entre competitividade e humanização das empresas, como também parecem revelar indícios de que um novo paradigma esteja emergindo no mundo dos negócios. [...] Percebidas como manifestação de responsabilidade social (ESTEVES, 2000), as ações implementadas por essas empresas também reforçam a percepção de Abell (1998) quanto à obsolescência da premissa de que o único objetivo de um negócio é o lucro. Trata-se de uma premissa que já não se mostra suficiente para enfrentar os desafios que se apresentam. Ao se

manterem submetidas a ela, as empresas estarão materializando a metáfora lembrada por Aktouf (1996), segundo a qual se corre o risco de estar serrando o próprio galho no qual se está sentado.

Mesmo diante de práticas de gestão mais humanizadas o capitalismo e a exploração do capital pelo trabalho não desaparecem, mas, surgem alternativas para que uma convivência mais pacífica se estabeleça e que parcerias possam surgir entre patrões e trabalhadores na busca dos objetivos organizacionais e individuais.

Diante deste cenário, surgem novas tendências nos sistemas de avaliação e que merecerem um estudo mais aprofundado das suas características, afinal os métodos tradicionais, fundamentados em procedimentos burocráticos e regulatórios não mais se identificam com os novos modelos de gestão participativos, onde a avaliação qualitativa e emancipatória é o que se busca praticar. Assim sendo, a avaliação em rede que utiliza o *feedback* com múltiplas fontes emerge como uma tendência a se considerar uma vez que, segundo Chiavenato(2004): “ é uma forma mais rica de avaliação, pelo fato de produzir diferentes informações vindas de todos os lados”.

A pesquisa buscou entre outros objetivos, verificar o funcionamento do *feedback* em rede no interior de um Centro Universitário e de uma Empresa Multinacional de Telecomunicações, por meio de uma análise comparativa, procurando averiguar a possibilidade de utilização desse instrumento como mecanismo de auto-avaliação na área acadêmica.

Duas dificuldades ficaram evidentes na realização deste trabalho, e que obstaculizaram a consecução dos objetivos inicialmente propostos, são eles: a) o silêncio imposto pela multinacional aos seus funcionários ao impedir que fossem entrevistados; b) a escassa bibliografia sobre o *feedback* em rede.

A Multinacional ao impedir a participação dos seus funcionários faz com que várias indagações fiquem sem resposta, entre as quais, duas em especial: a) por que a empresa não se envolveu por completo com a em pesquisa vez que, os resultados acerca do instrumento de avaliação que utiliza o *feedback* em redes foram considerados satisfatórios?; b) poder-se-ia

considerar entre os dirigentes, o receio de confrontar a visão dos funcionários com a que a empresa tem de si mesma ou sobre o método de avaliação que utiliza?

Por outro lado, com o estudo da avaliação em rede que utiliza o *feedback* com múltiplas fontes, algumas idéias conclusivas (ou não) se evidenciaram. Em primeiro lugar, que o efetivo sucesso desse modelo avaliativo estaria condicionado a uma mudança de cultura na organização. Isso pode ser obtido através da reflexão da prática pedagógica ou profissional das instituições, utilizando-se a promoção de eventos diversos, como: reuniões, grupos de estudo, seminários, pesquisa, muita pesquisa e um permanente processo de comunicação eficiente, com vista a clarear os objetivos, as características e a aplicabilidade do modelo de avaliação em rede, pode inclusive, contribuir no trabalho inteligente e construtivo das resistências, que naturalmente ocorrem num processo desta natureza.

Em segundo lugar, trata-se de uma questão operacional, que exige cuidar, no caso da adoção, que o *feedback* conduza uma análise individual, que ocorre com a entrevista de retroalimentação, e uma análise coletiva, com o uso de métodos socializadores, a fim de estabelecer um plano de ação conjunto, no qual tanto os indivíduos quanto a organização se encarem como parceiros, comprometidos com o sucesso permanente individual, grupal e organizacional. Com isso, haveria a possibilidade de efetivar uma transformação via debate com a sociedade local, preocupação esta não detectada ao longo da pesquisa.

Em terceiro lugar, deve-se considerar que a avaliação em rede necessita de um processo investigativo mais aprofundado das Instituições de Ensino, para verificar se a sua utilização como instrumento de auto-avaliação de cursos estaria suficientemente amadurecida, a ponto de atingir os objetivos propostos pelo atual Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) aqui resumidos assim: 1) garantir a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, na perspectiva de que as IES devem encontrar estratégias para promover a melhoria do ensino e das condições de progressão do aluno; 2) promover os compromissos e as responsabilidades sociais das instituições; 3) respeitar as diferenças e a diversidade social; 4) afirmar a autonomia e a identidade das instituições de ensino superior. (SINAES 2004).

Se formados um a um como critérios de avaliação do método em análise, em termos gerais, pode-se estabelecer aproximações entre os objetivos do SINAES e os do método.

Entretanto, a pesquisa não averigou nos instrumentos da pesquisa de campo as relações da IES, com a comunidade externa, o que pode ser encarado como uma fragilidade da pesquisa.

A necessidade de uma investigação mais acurada, tal como dito acima, justifica-se ainda por outros motivos, quais sejam: 1) a despreensão do presente estudo de encontrar respostas a todas as questões tratadas haja vista que os levantamentos efetuados não relacionaram de início a avaliação em rede com o SINAES; 2) a aplicação da avaliação em rede ao meio acadêmico emerge com um caráter inovador, consideradas a iniciativa de encontrar instrumentos metodológicos para a avaliação institucional, no momento, considerados escassos. Esses fatores sinalizam para a continuidade e aprofundamento da pesquisa nesta área.

Uma outra questão que a pesquisa revelou é a de que o modelo de avaliação em rede que utiliza o *feedback* com múltiplas fontes, ao priorizar a razão plural e dialógica, de acordo com os depoimentos discentes, constitui-se em uma metodologia que respeita às diferenças, valoriza a diversidade social na construção dos resultados individuais e organizacionais pretendidos, pelo SINAES. Isso supõe trabalhar as divergências, as contradições e as relações de poder, presentes em toda e qualquer organização e/ou instituição. Diante desta revelação é possível inferir que esse modelo possui condições de promover uma avaliação voltada mais para a emancipação dos envolvidos do que para as práticas regulatórias.

Sob o formato de um estudo de casos múltiplo, esta pesquisa que se caracteriza como qualitativa e possibilita que as práticas avaliativas estudadas, possam ser aplicadas a outros contextos e situações, desde que resguardadas as devidas precauções. Isto é, o *feedback* em rede necessita de um conjunto volumoso de informações, o que seria difícil de obter no contexto de organizações de pequeno porte.

Além do que, é preciso entender que a responsabilidade de verificar a utilidade, a relevância do método em discussão, exige vontade política, eficiência e perspicácia dos dirigentes interessados em utilizá-lo, ouvida, é claro, a comunidade acadêmica.

Na implantação desse método observa-se que embora, no seu processo histórico tenha nascido da vontade política da instituição e não das bases, no seu futuro, certamente, é o que se



espera, ele envolva não só a comunidade acadêmica como um todo, mas, ultrapasse os muros da sociedade local que o sedia.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de. Estratégias de recursos humanos e competitividade. \_\_\_\_\_ In: VIEIRA, Marcelo Milano F.; OLIVEIRA, Lúcia Maria B. de (Orgs). **Administração Contemporânea, perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999. Cap.9.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de. **A Filosofia da educação**. 2ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BARNARD, Chester I. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.
- BARSA, Enciclopédia. **Encyclopaedia Britannica Editores Ltda**. v. 4, p. 450 e v.12, p.424, 1968.
- BRASIL. **Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. Regula o exercício da profissão de administrador**. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/06.
- \_\_\_\_\_ IBGE. Anuário Estatístico do Brasil 1995, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
- \_\_\_\_\_ MEC/SESU. **Parecer nº 307, de 08 de julho de 1966. Estabelece o currículo mínimo de Administração**. Brasília: 1966. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/06.

\_\_\_\_\_ **Resolução nº 2, de 04 de outubro de 1993. Estabelece o currículo mínimo para o curso de Administração.** Brasília: 1993. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/06.

BRASIL. **Lei nº 93694, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/06.

\_\_\_\_\_ **Parecer nº 146, de 03 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.** Brasília: CNE, 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/06.

\_\_\_\_\_ **Parecer nº 67, de 11 de março de 2003. Estabelece o Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** Brasília: CNE, 2003. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/06.

\_\_\_\_\_ **Resolução nº 1, de 02 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração Bacharelado.** Brasília: CNE/CES, 2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/06.

\_\_\_\_\_ **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração Bacharelado.** Brasília: CNE/CES, 2005. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/06.

\_\_\_\_\_ **Censo da Educação Superior: 2003- resumo técnico.** Brasília: INEP, 2004

\_\_\_\_\_ **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Roteiro de Auto-Avaliação Institucional Orientações Gerais.** Brasília: INEP, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/roteiro.pdf> Acesso em 12/01/07.

\_\_\_\_\_ **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Da Concepção à Regulamentação.** 2ª ed. ampliada. Brasília: INEP, 2004. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/catalogo\\_dinamico/provao/2004/sinaes.pdf](http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/provao/2004/sinaes.pdf)

\_\_\_\_\_ **LEI N° 10.861, de 14 de abril de 2004.** Brasília: 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/110861.pdf> Acesso em 12/01/07.

\_\_\_\_\_ **Portaria n.º 2.051, de 09 de julho de 2004.** Brasília: MEC, 2004. In: Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional, Ano CXXXIX, N° 132, Seção 1, p.12, Brasília, DF – segunda-feira, 12 de julho de 2004. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/sinaes/Portaria\\_reg\\_sinaes.doc](http://www.inep.gov.br/download/sinaes/Portaria_reg_sinaes.doc) Acesso em 12/01/07.

\_\_\_\_\_ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Avaliação dos Cursos de Graduação – Instrumento.** Brasília: INEP, 2006. Disponível em [http://www. publicacoes inep.gov.br/resultados.asp?cat=6&subcat=5](http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=6&subcat=5). Acesso em 12/01/07.

BAUER, Ruben. **Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1999.

BERNARDES, Cyro. **Sociologia aplicada à administração: o comportamento organizacional.** São Paulo: Atlas, 1984.

BITTAR, Mariluce. UNIJUÍ: expressão do segmento comunitário. In: MOROSINI, Marília(Org). **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASILCENTER. **Histórico.** Disponível em: < <http://www.brasilcenter.com.br/empresa.htm>

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas, SP: Papirus. 1996. Coleção Magistério: Formação trabalho pedagógico.

\_\_\_\_\_ Ressignificando a formação de administradores da educação: avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu*. **Revista Educativa**, Goiânia, GO, v.1 n.1, Dep. Educação da UCG, 1997.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA, Sobre a Una. **História.** Disponível em < <http://www.una.br/Cmi/Pagina.aspx/1029>.

CHALANT, Jean-François. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. v.3. São Paulo: Atlas, 1996.

CONSENZA, Regina Célia; JOLY, Maria Cristina R. Azevedo; PRIMI, Ricardo. Perspectivas de avaliação no ensino superior: um estudo sobre o Exame Nacional de Cursos de Administração. **Avaliação**, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas; v.8, n. 1, mar.2003.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. 2ª ed. Portugal: Asa, 1998.

COSTA, Silvio. O trabalho como elemento fundante da humanização. **Revista Estudos da Universidade Católica de Goiás**. v 22, n 3/5, dez. 1996, p.171-188.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense 29ª ed., 1989.

\_\_\_\_\_ A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&Ing=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 May 2007. Pré-publicação. Dói: 10.1590/S1413-24782003000300002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

\_\_\_\_\_ **Recursos humanos**. Ed. Compacta, 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_ **Administração de recursos humanos: fundamentos básicos**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

\_\_\_\_\_ **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUTRA, Joel S.(org). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas.** São Paulo: Editora Gente, 2001

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FELTRAN, Regina Célia de S. (org). **Avaliação na educação superior.** Campinas; SP: Papirus, 2002.

FLECHA, Ramón & TORTOJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. \_\_\_ In:IMBERNÓN, Francisco (org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato,** tradução Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.21-36.

FONTANA, Alessandra. BrasilCenter: comunicação. As melhores empresas para se trabalhar **Guia Exame 2003,** São Paulo: Editora Abril, 2003, p.98.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo.** 2 ed. Brasília: Líber livro, 2005

FRITZEN, Silvino José. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo.** 33ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_ **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite(org). **Aprendendo com os movimentos sociais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão de talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. vol 1, Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Editora Taurus, 1987.

\_\_\_\_\_ **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. 3ª.ed tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

HEIL, Gary; BENNIS, Warren; STEPHENS, Deborah C. **Douglas McGregor em foco: gerenciando o lado humano da empresa**. Tradução de Luiz Frazão. Rio de Janeiro: Qualitymar, 2002.

LACOMBE, Francisco José M. **Recursos humanos: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia da administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

LAROUSSE, Dicionário Enciclopédico Ilustrado: **Revista Veja**. São Paulo: Editora Abril, 2006.

LUCENA, Maria Diva Salete. **Avaliação e desempenho**. São Paulo: McGraw-Hill, 1997.

MACIEL, Domício M. Exame Nacional de Cursos – O Provão: uma avaliação para melhorar ou excluir? Revista **Avaliação**. RAIES. v.8, n.1, p.39-61. mar, 2003.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico** 3ª ed. ampliada. São Paulo: Futura, 2000.

\_\_\_\_\_ **Relações trabalhistas no Brasil: administração e estratégia**. São Paulo: Futura, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do trabalho**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir a mais valia. \_\_In **O Capital**. Tradução. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, sd. Livro 1, v. 1, p. 201-223.

MAXIMIANO, Antônio C Amaru. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDES, Durmeval Trigueiro; FÁVERO, Maria de Lourdes de A; BRITO, Jader Medeiros (Orgs). **Ensaio sobre educação e universidade**. Brasília: INEP, 2006.

MONTANA, Patrick J; CHARNOV, Bruce H. **Administração**. Tradução Cid Knipel Moreira 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Magda de Almeida. **Trabalho e cidadania**: as trabalhadoras de Contagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NONATA Antonia F.; AMARAL, Elaine A; FURTADO, Cristina P. O currículo do curso de administração: uma reflexão sobre as relações de poder no interior das diretrizes curriculares\_\_ In: **Caderno de resumos do 8º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Cuiabá, MT, 2006, p.8.

OLIVEIRA, Juarez (org). **Consolidação das leis do trabalho**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULA, Maria de Fátima. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação**, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v.8, n.4, p.53-67, dez.2003.



PAULA, Maria de Fátima; AZEVEDO, Marcela Davino de. A avaliação institucional na universidade: o caso UFF. **Avaliação**, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v.9, n.3, set, 2004.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito do trabalho**. Rio de Janeiro: Impetus, 2002.

PORTO, Bruno. O paradigma do ganha-ganha. \_ In: **Razão social**, Jornal O Globo, 6 de junho de 2005.

REIS, Germano T. **Avaliação 360 graus**: um instrumento de desenvolvimento gerencial. São Paulo: Atlas, 2000.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. \_\_In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional**: teorias e experiências. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANDER, Benno. **Administração da educação do Brasil**: evolução do conhecimento. Brasília: ANPAE, 1981 (Série Cadernos de Administração Escolar, VII).

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

SILVA, Tomaz T. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SILVA JR, João dos Reis. UNIMEP: haverá um modelo confessional de universidade brasileira. \_\_\_\_\_ In: MOROSINI, Marília (Org). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

UHLE, Águeda Bernadete. A administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. \_In: FONSECA, Dirce (Org). **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papyrus, 1994.

TOFLER, Alvin. **A empresa flexível**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.

TRIGUEIRO, Michelangelo G. Santoro. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do país. **Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior**, 2004.

VIEIRA, Marcelo Milano; OLIVEIRA, Lúcia Maria B (Org). Administração contemporânea, perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999. \_In: ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão. **Estratégias de recursos humanos e competitividade**. Cap 9, p.217-p.238.

VIEIRA, Luiz Renato. A expansão do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v.8, n.1, março.2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempo de transição**. Brasília: Plano, 2000.

XAVIER, Maria Elizabeth; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. Coleção aprender e ensinar.

WOOD, Thomas Jr.(Org). Gestão empresarial: o fator humano. São Paulo: Atlas, 2002. \_ In: VERGARA, Sylvia Constant; BRANCO, Paulo Durval. **Empresa humanizada: a organização necessária e possível**. Cap. 2, p.35-p.52.

VIEIRA, Marcelo Milano; OLIVEIRA, Lúcia Maria B (Org). Administração contemporânea, perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999. \_In: ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão. **Estratégias de recursos humanos e competitividade**. Cap 9, p.217-p.238.

## LISTA DE SIGLAS

Análise das Condições e Ensino - (ACE)  
Câmara Nacional de Educação – (CNE)  
Centro de Atendimento e Serviços - (CAS)  
Centro de Pesquisas Educacionais de Desenvolvimento de Recursos Humanos – (CEPEDERH)  
Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - (CONAES)  
Comissões Próprias de Avaliação - (CPAs)  
Conselho Nacional de Educação – (CES)  
Consolidação das Leis do Trabalho - (CLT)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES)  
Diretrizes Curriculares Nacionais - (DCNs)  
Exame Nacional de Cursos - (ENC)  
Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - (ENADE)  
Fernando Henrique Cardoso – (FHC)  
Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior - (GERES)  
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE)  
Instituição de Ensino Superior - (IES)  
Ministério da Educação - (MEC)  
I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – (PND)  
Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – (PAIUB)  
Programa de Avaliação da Reforma Universitária – (PARU)  
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – (PNAC)  
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - (SINAES)  
Universidade Estadual de Goiás - (UEG)

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero dos respondentes.....	78
Gráfico 2: Faixa etária dos respondentes: 20 a 30 anos.....	78
Gráfico 3: Exercício profissional.....	79
Gráfico 4: Estágios concluídos.....	79
Gráfico 5: Participação em Projetos de Pesq e/ou Extensão.....	79
Gráfico 6: Comunicação da sistemática de avaliação.....	80
Gráfico 7: Conceito do instrumento de avaliação do Centro Universitário.....	81
Gráfico 8: Rol de melhorias conseguidas por meio da avaliação interna.....	83

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do número de Instituições de Ensino por Categoria Administrativa – Brasil - 1997 – 2003.....34

Quadro 1: Quadro comparativo das características das estruturas organizacionais.....42

Quadro 2: Quadro comparativo dos métodos avaliativos do desempenho.....62

## **A N E X O S**

Prezado(a) Professor(a),

Na categoria de estudante do Mestrado em Educação da UCG/GO, com dissertação sobre a temática de Avaliação Institucional, com recorte sobre o método 360° e outrossim pelo meu interesse na aplicação deste método na UniEVANGÉLICA, onde atuo como Coordenadora Pedagógica do Curso de Administração e sabedora da enorme contribuição que vossa senhoria poderá aportar nessa construção, convido(a) a participar dessa pesquisa cujo objetivo é levantar as representações que os envolvidos com esse método, podem acrescentar. Deixamos o nosso compromisso com a confidencialidade das informações prestadas e com o da comunicação dos resultados.

Oportunamente, estaremos disponibilizando os resultados na página da Avaliação Institucional da UniEVANGÉLICA – Centro Universitário, no site: [www.unievangelica.edu.br](http://www.unievangelica.edu.br).

Grata,

Profª Elaine Abrahão Amaral.  
(62)96286295 / (62) 33106702  
elaine @unievangelica.edu.br

**SEXO:**

**MAIOR TITULAÇÃO:**

1. O que você sabe sobre a implantação do instrumento de avaliação interna do Centro Universitário?

2. Você considera que após a implantação da avaliação em redes seu desempenho melhorou, piorou ou manteve-se o mesmo?

3. Como tem sido seu relacionamento com os alunos, outros professores, direção do curso, pessoal técnico-administrativo, após a implantação do *feedback* em redes?

4. Você considera que a avaliação em redes possibilitou melhorias efetivas para o Curso? Explique.

**IES: CENTRO UNIVERSITÁRIO**  
**LOCALIZAÇÃO: MINAS GERAIS**  
**CURSO PESQUISADO: Curso de Comércio Exterior**  
**QUANTIDADE DE ALUNOS:511**  
**QUANTIDADE DE PROFESSORES:77**

Prezado (a) Acadêmico (a)

Este questionário objetiva levantar dados sobre a avaliação interna do Centro Universitário. As informações serão utilizadas em um estudo sobre a viabilidade de implantação do *feedback* em redes na UnEVANGÉLICA- Centro Universitário, localizada na cidade de Anápolis-Goiás. Deixamos o nosso compromisso com a confidencialidade das informações prestadas e com a comunicação dos resultados.

Oportunamente, estaremos disponibilizando os resultados na página da Avaliação Institucional da UniEVANGÉLICA- Centro Universitário, no site: [www.unievangelica.edu.br](http://www.unievangelica.edu.br).

Grata,

Profª Elaine Abrahão Amaral  
(62)96286295 (62)33106702

### I- Identificação

#### 1. SEXO

Masculino ( ) Feminino ( )

#### 2. FAIXA ETÁRIA

Até 20 anos ( ) De 21 a 30 anos ( ) De 31 a 40 anos ( ) De 41 a 50 anos ( ) Acima de 51 anos ( )

#### 3. TRABALHA

Sim ( ) Não ( )

#### 4. FEZ ESTÁGIOS?

Sim ( ) Não ( )

#### 5. PARTICIPA DE PROJETOS DE PESQUISA E / OU EXTENSÃO?

Sim ( ) Não ( )

### II- Assinale dentro dos parênteses, a forma como você ficou sabendo da existência da avaliação interna , no Centro Universitário.

- a) ( ) palestras na semana dos calouros
- b) ( ) exposições da coordenação do curso
- c) ( ) informação dos colegas veteranos
- d) ( ) pelo representante de classe
- e) ( ) participação discente nas comissões implementadoras e avaliadoras
- f) ( ) intranet
- g) ( ) outros: \_\_\_\_\_

### III- Que conceitos você daria ao desempenho do instrumento de avaliação interna do Centro Universitário, no âmbito do seu curso?

M. BOM ( ) BOM ( ) REGULAR ( ) RUIM ( ) Não sei avaliar ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

### IV- Assinale 3 das alternativas abaixo, que você considera como efetivas. Você considera que o instrumento de avaliação do Centro Universitário contribui para a avaliação da Instituição, em termos de melhoria na relação.

- a) Professor –aluno
- b) Aluno- instituição
- c) Interna da sala de aula
- d) Externa das classes
- e) Com a comunidade acadêmica
- f) Com a sociedade
- g) Outros: \_\_\_\_\_

IES: CENTRO UNIVERSITÁRIO

LOCALIZAÇÃO: MINAS GERAIS

CURSO PESQUISADO: Curso de Comércio Exterior

QUANTIDADE DE ALUNOS:511

QUANTIDADE DE PROFESSORES:77



**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS GESTORES DA AVALIAÇÃO.**

CARGO:

SEXO:

MAIOR TITULAÇÃO:

1. O que motivou a IES e o curso a adotar o feedback em rede como instrumento de avaliação? A sua experiência contou para esta implantação? Em que sentido?

2. Quais os objetivos propostos para esta implantação?

3. Como vocês deram corpo a essa idéia do *feedback*?

4. Você teria condição de mencionar os principais passos da implantação? Na sua visão quais os passos mais decisivos, ou mais difíceis? Por quê? Especificamente quais as dificuldades encontradas?

5. Você poderia dar indicações das referências bibliográficas que fundamentaram o projeto e, conseqüentemente, o trabalho?

6. Em termos epistemológicos, como você classifica este método: positivista, idealista ou dialético?

7. Que mudanças você observou em termos de:

- a) melhoria da qualidade do curso
- b) melhoria do currículo do curso
- c) relações sociais
- d) gestão acadêmico-administrativa
- e) desempenho docente-discente
- f) construção da autonomia e auto-conhecimento

IES: CENTRO UNIVERSITÁRIO

LOCALIZAÇÃO: MINAS GERAIS

CURSO PESQUISADO: Curso de Comércio Exterior

QUANTIDADE DE ALUNOS: 511

QUANTIDADE DE PROFESSORES: 77

Prezado(a) Coordenador(a),

Na categoria de estudante do Mestrado em Educação da UCG/GO, com dissertação sobre a temática de Avaliação Institucional, com recorte sobre o método 360° e outrossim pelo meu interesse na aplicação deste método na UniEVANGÉLICA, onde atuo como Coordenadora Pedagógica do Curso de Administração e sabedora da enorme contribuição que vossa senhoria poderá aportar nessa construção, convido(a) a participar dessa pesquisa cujo objetivo é levantar as representações que os envolvidos com esse método, podem acrescentar. Deixamos o nosso compromisso com a confidencialidade das informações prestadas e com o da comunicação dos resultados.

Oportunamente, estaremos disponibilizando os resultados na página da Avaliação Institucional da UniEVANGÉLICA – Centro Universitário, no site: [www.unievangelica.edu.br](http://www.unievangelica.edu.br).

Grata,

Profª Elaine Abrahão Amaral.  
(62)96286295 / (62) 33106702  
elaine @unievangelica.edu.br

**SEXO:**

**MAIOR TITULAÇÃO:**

4. O que você sabe sobre a implantação do instrumento de avaliação interna do Centro Universitário?

5. Você considera que após a implantação da avaliação em redes seu desempenho melhorou, piorou ou manteve-se o mesmo?

6. Como tem sido seu relacionamento com os alunos, outros professores, direção do curso, pessoal técnico-administrativo, após a implantação do *feedback* em redes?

4. Você considera que a avaliação em redes possibilitou melhorias efetivas para o Curso? Explique.

**IES: CENTRO UNIVERSITÁRIO**  
**LOCALIZAÇÃO: MINAS GERAIS**  
**CURSO PESQUISADO: Curso de Comércio Exterior**  
**QUANTIDADE DE ALUNOS:511**  
**QUANTIDADE DE PROFESSORES:77**

**COORDENADORES DO CURSO: 2**

Prezado(a) Coordenador(a),

Na categoria de estudante do Mestrado em Educação da UCG/GO, com dissertação sobre a temática de Avaliação Institucional, com recorte sobre o método 360° e outrossim pelo meu interesse na aplicação deste método na UniEVANGÉLICA, onde atuo como Coordenadora Pedagógica do Curso de Administração e sabedora da enorme contribuição que vossa senhoria poderá aportar nessa construção, convido(a) a participar dessa pesquisa cujo objetivo é levantar as representações que os envolvidos com esse método, podem acrescentar. Deixamos o nosso compromisso com a confidencialidade das informações prestadas e com o da comunicação dos resultados.

Oportunamente, estaremos disponibilizando os resultados na página da Avaliação Institucional da UniEVANGÉLICA – Centro Universitário, no site: [www.unievangelica.edu.br](http://www.unievangelica.edu.br).

Grata,

Profª Elaine Abrahão Amaral.  
(62)96286295 / (62) 33106702  
elaine @unievangelica.edu.br

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****SEXO:****MAIOR TITULAÇÃO:**

1. Você participou da implantação da avaliação em rede da filial de Goiás?
2. Qual o tamanho da rede de avaliação da sua empresa, por ocasião da implantação? E hoje, o tamanho foi ampliado, reduziu ou permanece o mesmo?
3. Que conceito você daria para o desempenho do instrumento de avaliação da empresa hoje? Muito Bom, Bom, Regular, Ruim. Por quê?
4. Qual a sua opinião sobre os modelos de avaliação que trabalham com *feedback*?
5. Quais seriam os motivos para se adotar a avaliação em rede?
6. Quais os cuidados que se deve ter para que o *feedback* seja útil e eficaz?
7. Quais seriam os resultados e ou conseqüências gerados pelo *feedback*?
8. Você concorda ou não com a seguinte afirmação: quanto maior o nível hierárquico dos envolvidos na rede de avaliação, maior a dificuldade de dar/receber o *feedback* para essas pessoas.
9. Você recomendaria a avaliação em rede? Por quê?
10. Na sua opinião, quais seriam as vantagens e desvantagens da avaliação em rede?

**EMPRESA: MULTINACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES****LOCALIZAÇÃO: GOIÁS****SETOR PESQUISADO: ÁREA DE PESSOAS.****QUANTIDADE DE EMPREGADOS: EM TORNO DE 700.****QUANTIDADE DE COORDENADORES PESQUISADOS: 2**