



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

**Valores organizacionais e percepção do docente sobre a avaliação
institucional no contexto do ensino superior**

Kênia da Luz Souza

Goiânia-GO

2011



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

**Valores organizacionais e percepção do docente sobre a avaliação
institucional contexto do ensino superior**

Kênia da Luz Souza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Psicologia.
Orientadora: Prof^a Dr^a Helenides Mendonça.

Goiânia-GO

2011

*Pedras no caminho?
Guardo todas,
um dia vou construir um castelo...*

Fernando Pessoa.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido tanta graça nesses anos de estudo;

aos meus pais, Walteni e Aparecida, minhas duas fortalezas, por estarem comigo nas horas de dificuldade e por não terem medido esforços para que este projeto fosse concretizado;

ao meu companheiro, Jaime, meu grande entusiasta, pelos afagos e pelas palavras de incentivo que me deram ânimo para jamais desistir;

ao meu irmão Wender por ter cuidado da minha mãe durante minhas ausências;

ao meu irmão Ângelo por ter orado por mim;

às cuidadoras de minha mãe, Soleni, Ester e Vânia, que cuidaram de minha mãe para que eu pudesse dedicar aos meus estudos, sem as quais eu jamais teria conseguido;

à minha grande amiga Ludmila por ter colaborado para que essa jornada fosse mais amena, pela atenção, pelos debates teóricos e pelo zelo com que se dedicou e se dedica à nossa amizade;

à professora Umbelina, que ousou chamar de minha amiga, por ter tomado este projeto como seu;

à Cecília por ter gentilmente cedido sua casa semanalmente;

ao CNPq pela bolsa de estudos e pela credibilidade ao longo dos meus anos de formação;

a todos os meus amigos, em especial, Dayanna, Juliana, Ricardo, Maicon, Karla, Fabiano, e aos demais que compreenderam minha ausência durante o mestrado;

a todos os professores do programa pela contribuição à minha formação, em especial, ao professor Lauro Nalini pela atenção que se dedica aos alunos do programa;

à Daniela Zanini por ter prontamente aceito participar de minha banca, mas também pelos momentos em que eu recorri a ela e me orientou com os olhos de educadora atenciosa que é;

à Instituição de Ensino Superior, em nome da pró-reitora de graduação, Maria Flavina, que permitiu que eu entrasse no campus para a coleta dos dados, bem como a todos os docentes participantes da pesquisa pela disposição em responder o instrumento de pesquisa;

à Keila Matos pela presteza ao corrigir meu trabalho;

à minha orientadora Helenides Mendoça por todas as horas de dedicação a este trabalho e, especialmente, por ter-me iniciado nos caminhos da investigação científica, e também pelas críticas e pelos apontamentos que me fizeram crescer como pesquisadora;

e a todos que não mencionei, mas que contribuíram, direta ou indiretamente, com a construção desta pesquisa.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iv
SUMÁRIO	vi
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE SIGLAS	xii
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUÇÃO	15
CAPITULO 1: VALORES ORGANIZACIONAIS	18
1.1 Introdução aos valores organizacionais	19
1.2 Valores organizacionais segundo a teoria de Tamayo.....	27
1.2.1 Valores organizacionais segundo o modelo dos valores culturais.....	29
1.2.2 Valores segundo o modelo dos valores pessoais	31
1.3 Estudos empíricos	37
1.4 Abordagem para o estudo dos valores organizacionais e medidas dos valores organizacionais	42
CAPÍTULO 2: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	48
2.1 Histórico da avaliação institucional	49
2.2 Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES	53
2.2.1 Princípios fundamentais da avaliação institucional	54
2.2.2 O desenho do SINAES - as comissões de avaliação	58
2.2.2.1 Comissão Nacional de Avaliação da Educação superior – CONAES... ..	58
2.2.2.2 A Comissão Própria de Avaliação – CPA	59
2.2.2.3 Comissões externas	60

2.2.3 O desenho da avaliação – a tríade avaliativa	61
2.2.3.1 A avaliação dos cursos de graduação	61
2.2.3.2 O Exame Nacional de Desempenho dos estudantes – ENADE	62
2.2.3.3 A Avaliação Institucional	63
2.2.4 Os SINAES como sistema	65
2.2.5 As atuais mudanças do SINAES – os índices	66
2.2.5.1 O IDD	67
2.2.5.2 O CPC	68
2.2.5.3 o IGC	71
2.2.6 A avaliação participativa	75
CAPÍTULO 3: ESTUDO EMPÍRICO	80
3.1 Modelo teórico	80
3.2 Problema de pesquisa	84
3.3 Hipóteses	84
3.4 Objetivos	86
3.5 Caracterização da instituição	86
3.6 Método	91
3.6.1 Amostra	91
3.6.2 Instrumentos	94
3.6.3 Procedimentos	95
3.6.4 Análise dos resultados	96
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO	97
4.1 Análise fatorial da escala de percepção da avaliação institucional	97
4.2 Análise descritiva das variáveis valores organizacionais e percepção da avaliação institucional	100
4.3 Análise das relações entre as variáveis sociodemográficas e a percepção dos valores organizacionais e a avaliação institucional	104

4.4 Poder preditivo da variável explicativa (percepção dos valores organizacionais) sobre a variável critério (percepção da avaliação institucional).....115

CONSIDERAÇÕES FINAIS122

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS124

ANEXOS 132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Estrutura bidimensional dos valores pessoais.....	24
Figura 1.2 – Estrutura dos valores culturais	36
Figura 1.3 – Classificação dos valores organizacionais	46
Figura 3.1 – Modelo de investigação.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 - Valores pessoais, segundo a estrutura motivacional de Schwartz (1994)...	23
Tabela 1.2 – Correspondência entre os valores organizacionais e os valores pessoais...	34
Tabela 2.1 – Programas de avaliação do Ensino Superior.....	74
Tabela 3.1 – Critérios de resposta utilizados no questionário e descrição correspondente.....	90
Tabela 3.2 – Dados sóciodemográficos dos participantes.....	93
Tabela 4.1 – Resultados da análise fatorial aplicada à escala de percepção do docente sobre a avaliação institucional.....	98
Tabela 4.2 – Médias e desvios padrão das variáveis do estudo.....	101
Tabela 4.3 – Médias, desvios padrão e teste estatístico, da percepção dos valores organizacionais e da avaliação institucional em relação ao gênero.....	104
Tabela 4.4 – Médias, desvios padrão e teste estatístico, da percepção dos valores organizacionais e da avaliação institucional em relação ao tipo de vínculo.....	105
Tabela 4.5 – Médias, desvios padrão e teste estatístico, da percepção dos valores organizacionais e da avaliação institucional em relação à participação do docente em reuniões da instituição.....	107
Tabela 4.6 – Médias, desvios-padrão e teste estatístico, da percepção dos valores organizacionais e da avaliação institucional em relação à titulação máxima.....	109
Tabela 4.7 – Médias, desvios-padrão e teste estatístico, da percepção dos valores organizacionais e da avaliação institucional em relação ao tempo de vincula com a IES.....	112

Tabela 4.8 – Resultados da regressão múltipla utilizada na análise da influência dos fatores de ordem superior dos valores sobre percepção da avaliação institucional em relação ao instrumento pedagógico e à informação.....	115
Tabela 4.9 – Resultados da regressão múltipla utilizada na análise da influência dos fatores de ordem superior dos valores sobre percepção da avaliação institucional em relação a globalidade e institucionalidade.....	117
Tabela 4.10 – Resultados da regressão múltipla utilizada na análise da influência dos fatores de ordem superior dos valores sobre percepção da avaliação institucional em relação ao comprometimento institucional.....	118

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA – Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior

CFE – Conselho Federal da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNA - Comissão Nacional de Avaliação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar dos Cursos

ENADE – Avaliação Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

EVO – Escala dos Valores Organizacionais

IDD – Índice de Diferença de Desempenho

IES – Instituição de Ensino Superior

IGC – Índice geral dos Cursos

INEP - Instituto Anísio Teixeira

IVO – Inventário dos Valores Organizacionais

IPVO – Inventário de Perfis dos Valores Organizacionais

MEC – Ministério da Educação

PAIUB – Avaliação Institucional para as Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PPC – Projeto Pedagógico dos Cursos

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o poder preditivo da percepção dos valores organizacionais (autotranscendência, abertura à mudança, autopromoção e conservadorismo) sobre a percepção da avaliação institucional (instrumento pedagógico e informação, globalidade/institucionalidade e comprometimento institucional). A realização da pesquisa contou com 101 docentes de uma instituição de ensino superior localizada no centro-oeste do Brasil. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dado o inventário de perfis de valores organizacionais (Oliveira & Tamayo, 2004), a escala de percepção sobre a avaliação institucional (desenvolvida para a realização deste estudo) e um questionário sociodemográfico. Os dados coletados foram analisados em quatro etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma análise fatorial (ACP - Análise dos componentes principais com rotação *varimax*) da escala de percepção da avaliação institucional. Na segunda, realizou-se a análise descritiva das variáveis valores organizacionais e avaliação institucional. Na terceira etapa, foi feita a análise de variância (Test T e Anova com LSD) entre os dados sociodemográficos e as variáveis do estudo. Na quarta, foram realizadas regressões lineares múltiplas (*stepwise*) para verificar o poder preditivo da percepção dos valores organizacionais sobre a percepção da avaliação institucional. Os resultados demonstraram que o instrumento de percepção da avaliação apresentou bons índices psicométricos e solução final com três componentes (instrumento pedagógico e informação, globalidade/institucionalidade e comprometimento institucional). Em relação à análise descritiva, observou-se que o valor priorizado pela instituição é o conservadorismo, segundo a percepção dos docentes e que a dimensão de maior ênfase na avaliação institucional é o comprometimento institucional. No que diz respeito aos dados sociodemográficos, verificou-se que as variáveis tipo de vínculo, participação nas reuniões, titulação máxima e tempo de vínculo apresentaram diferenças significativas com relação à percepção dos valores organizacionais, entretanto, nenhuma variável sociodemográfica teve diferenças significativas nas dimensões da avaliação institucional. Os resultados das regressões lineares demonstraram que o valor abertura à mudança prediz a dimensão da avaliação institucional instrumento pedagógico e informação, que o valor conservadorismo é preditor da dimensão globalidade/institucionalidade e que o valor autotranscendência é preditor da dimensão comprometimento institucional. De acordo com os resultados obtidos, pode-se concluir que determinados valores organizacionais configuram-se como norteadores das ações institucionais como, por exemplo, a avaliação institucional. Entretanto, é importante estender os estudos para outras instituições de ensino superior no intento de confirmar tais relações encontradas.

Palavras-chave: Percepção dos valores organizacionais; avaliação institucional; docente universitário.

ABSTRACT

This study aimed to examine the predictive power of organizational values perception (self-transcendence, openness to change, conservatism and self-promotion) on the perception of institutional evaluation (educational tool and information, globality / institutions and institutional commitment). The research was attended by 101 teachers of a higher education institution located in central-west Brazil. The instrument used for data collection: Inventory profiles of organizational values (Oliveira & Tamayo, 2004), the scale of institutional evaluation perception (developed for this study) and the sociodemographic questionnaire. The collected data were analyzed in four steps. The first step was performed a factor analysis (PCA - principal components analysis with varimax rotation) on the scale of perception of institutional assessment. In the second, there was a descriptive analysis of the variables organizational values and institutional evaluation. In the third part was the analysis of variance (Test T and Anova with LSD) between the demographics and study variables. In the fourth phase were carried out multiple linear regressions (stepwise) to verify the predictive power of organizational values on perceptions of institutional assessment. The results showed that: the perception of the assessment instrument showed good psychometric indices and final solution with three components (an educational tool and information, globality / institutions and institutional commitment). Referring to the descriptive analysis showed that the amount given priority by the institution's conservatism, according to the perceptions of teachers and the size of greater emphasis on institutional evaluation is the institutional commitment. Referring to the sociodemographic data showed that the variables type of relationship, participation in meetings, and time to the maximum degree of relationship showed significant differences regarding the organizational values perception, however, no variable had significant differences in sociodemographic dimensions of institutional assessment. The results of the linear regressions showed that the value openness to change predicts the size of the institutional assessment educational tool and information, the value of conservatism is a predictor of the overall size / institutional and self-transcendence value dimension and a predictor of institutional commitment. According to the results we can conclude that certain organizational values appear as a guideline for institutional actions, such as institutional assessment. However, it is important to extend studies to other higher education institutions in an attempt to confirm relationships observed.

Keywords: Perception of organizational values, institutional assessment, a university lecturer.

INTRODUÇÃO

As mudanças advindas da revolução tecnológica, imprimiram um novo modelo de profissional capaz de atender às exigências do mercado de trabalho, que passa a exigir um trabalhador dotado de competências técnicas e éticas, que se preocupe com os problemas sociais e ecológicos mediante uma postura crítica.

Este novo cenário influencia, diretamente, as políticas de ensino, principalmente as de ensino superior. Desse modo, essas novas exigências instigam o governo a pensar em caminhos que promovam a qualidade do ensino direcionando o olhar das instituições para si mesma e submetendo-as a avaliações externas.

Dentre os direcionamentos apontados pelas políticas educacionais, a avaliação institucional apresenta-se como uma proposta antiga, mas que ainda suscita discussões e rejeição por parte da comunidade acadêmica. Historicamente, o processo avaliativo, tem sido compreendido como uma ferramenta de punição, com fins burocráticos e sem aplicabilidade no cotidiano da instituição. Esse legado histórico tem ocasionado diante os processos de avaliação institucional, ainda nos dias atuais, ansiedade e receio tanto nos docentes quanto nos próprios gestores das instituições de ensino superior – IES.

Diante desse cenário, é pertinente indagar se o conceito de avaliar e os objetivos do processo avaliativo estão sendo compreendidos pela comunidade acadêmica. Nesse caso, a percepção da avaliação institucional sofre interferência tanto por causa da falta de conhecimento quanto pela ineficiência da aplicabilidade dos processos avaliativos. Além disso, os processos da avaliação institucional podem ser mal interpretados pela comunidade acadêmica pela falta de direcionamento por parte da gestão institucional,

mediante a disseminação de valores que desfavoreçam uma aproximação com o processo avaliativo.

Para que a avaliação institucional seja considerada como um fator favorável à IES, é preciso reconhecê-la como ato de conhecer, analisar e compreender uma determinada realidade. O objetivo da avaliação deve estar relacionado com a possibilidade de promover mudanças, desenvolver potencialidades e reafirmar qualidades.

Desse modo, é fundamental ficar claro para todas as partes envolvidas no processo avaliativo da IES que tal avaliação será feita com o intuito de contribuir para reavaliações e possíveis melhorias institucionais sem qualquer intenção premeditada de cobrança ou punição de nenhuma das partes envolvidas nesse processo.

Com o objetivo de contribuir com esse impasse, a psicologia organizacional busca auxiliar as instituições, oferecendo dispositivos que favoreçam a elas a compreensão sobre as condições necessárias para a promoção de uma cultura da avaliação institucional.

Dentre essas condições que interferem nas atitudes dos trabalhadores, os valores organizacionais apresentam-se como uma das possíveis variáveis explicativas, haja vista que são considerados como norteadores das ações no contexto laboral e influenciam na percepção, ação e julgamento dos fatos institucionais, neste caso, os processos avaliativos instituídos pela Secretaria da Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC).

Destarte, este estudo tem como objetivo aferir a relação da percepção dos valores organizacionais com a percepção (des)favorável do docente sobre a avaliação institucional, de modo que, ao obter o delineamento dos valores que favorecem uma

percepção positiva sobre a avaliação institucional, se torne viável o desenvolvimento de uma cultura organizacional que prime pelo processo avaliativo como elemento de desenvolvimento institucional.

Este trabalho está dividido em quatro tópicos, organizados em capítulos. O primeiro capítulo retrata a variável critério: valores organizacionais, discutindo a criação e evolução da estrutura motivacional dos valores pessoais e sua transposição para o contexto laboral, a partir dos trabalhos de Tamayo (2004; 2005). Posteriormente, apresenta os estudos empíricos relacionados a esta variável e suas medidas de avaliação.

No segundo capítulo, apresenta-se a variável explicativa, avaliação institucional. Relatam-se os programas de avaliação institucional desenvolvidos no Brasil, desde o PARU até o SINAES, projeto em vigor. Detalha-se a proposta do SINAES, seus princípios e suas alterações ao longo de sua execução. Por fim, reflete-se sobre uma proposta de avaliação participativa como facilitadora de uma avaliação promotora do autoconhecimento institucional.

O terceiro capítulo, apresenta o estudo empírico realizado, contendo o modelo de investigação, as questões teóricas que norteiam o estudo, as hipóteses, os objetivos a serem alcançados e o método utilizado na pesquisa.

O quarto capítulo, apresenta e discute os resultados obtidos com a pesquisa no intuito de compreender a relação entre a variável explicativa, a variável critério e as variáveis sociodemográficas do grupo pesquisado. Ao final do capítulo, apresenta-se as conclusões obtidas após o término do estudo.

CAPITULO 1

VALORES ORGANIZACIONAIS

A busca por compreender a dinâmica dos valores e sua influência no comportamento humano não é recente. Os primeiros estudos sobre esse tema são datados do início do século 20 e despertam interesse nas diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, a sociologia (Ros, 2001), a antropologia (Kluckhahn, 1951) e a filosofia (Frondizi, 1972).

Na Psicologia, o estudo dos valores apresenta-se como elemento de importância em função de seu poder explicativo sobre as atitudes humanas, ocupando uma posição central nas redes cognitivas, nas crenças e no comportamento dos indivíduos (Mendonça, 2003).

No contexto do trabalho, os valores organizacionais apresentam-se como variáveis explicativas de diversos fenômenos, tais como: estresse, civismo organizacional, comprometimento do trabalhador, qualidade do clima organizacional, dentre outros.

Verifica-se que, apesar de ser considerado fundamental para a compreensão do cotidiano institucional, o estudo sobre os valores organizacionais ainda é escasso, tanto nos modelos teóricos quanto nos instrumentos de mensuração (Porto, 2005; Beloni, 2008).

Vale lembrar que os valores organizacionais configuram-se como um conjunto específico dentro do universo de valores e não pode ser confundido com valores pessoais, muito menos com os valores culturais, assim, necessitam de estudos exclusivos (Tamayo, 2008; Tamayo & Gondim, 1996; Hofstede, 1991).

No intento de compreender a evolução conceitual e teórica dos valores organizacionais, apresentar-se-ão, primeiramente, neste capítulo, os trabalhos de Rokeach (1973) e Schwartz (1987-2005) que subsidiam os estudos dos valores organizacionais. Posteriormente, o capítulo discorrerá sobre teoria dos valores organizacionais, segundo a teoria proposta por Tamayo (1996 – 2007).

Ressalta-se que esses autores foram adotados neste estudo em razão de possuírem estruturas teórica e empírica consistentes, fator decisivo para a escolha deles como embasamento do referencial teórico desta pesquisa.

1.1 Introdução aos valores organizacionais

Um dos primeiros estudos de maior expressividade sobre os valores na psicologia foi desenvolvido por Milton Rokeach (1973). Além de conseguir operacionalizar de modo coerente o construto valores, o autor descreve algumas premissas sobre a variável que ainda são de grande importância para a compreensão nos dias atuais.

Segundo Rokeach (1973), os valores são crenças duradouras em que um modo de conduta específico ou estado final da existência é preferível em relação ao seu oposto, obedecendo a um contínuo de importância.

De acordo com os estudos desse autor, os valores que guiam a vida do indivíduo são relativamente pequenos; eles são constituídos segundo uma ordem de importância

de modo a criar um sistema organizado e contínuo. Para Rokeach (1973), os valores pessoais são influenciados pela cultura, pela sociedade e pela personalidade e manifestam-se praticamente em todos os fenômenos sociais, uma vez que eles funcionam como padrões-guia que norteiam a conduta do indivíduo no seu cotidiano.

Rokeach (1973) sofreu críticas sobre seu trabalho no que se refere à classificação dos valores e aos seus instrumentos de investigação. De acordo com Tamayo (1994; 2007b) e Schwartz e Bilsky (1987), o estudo de Rokeach apresenta três elementos desfavoráveis apresentados a seguir: o primeiro elemento refere-se à construção do instrumento. De acordo com esses autores, os critérios para criar os valores terminais e instrumentais¹ foram diferentes. Os valores terminais foram criados a partir da literatura sobre os valores da cultura americana e de entrevistas com um grupo de apenas 100 adultos norte-americanos. A criação dos valores instrumentais ocorreu a partir de uma lista de 555 palavras relativas a traços de personalidade encontrados na literatura. Além disso, o desenho de pesquisa (referente à seleção da amostra ter sido somente na cultura norte-americana) impossibilitava averiguar a proposta de universalidade dos valores.

A segunda crítica feita a Rokeach (1973) trata da comprovação empírica da classificação teórica dos valores. De acordo com as análises estatísticas, os tipos terminais e instrumentais não se configuraram satisfatoriamente segundo a proposta teórica do autor, inviabilizando, assim, a possibilidade de comprovar sua estrutura empiricamente.

¹ Os valores terminais referem-se a um desejo ou uma meta que os indivíduos buscam conquistar – eles agrupam-se em intrapessoal (salvação, paz interior, por ex.) e interpessoal (com a paz mundial); os valores instrumentais – referem-se ao modo desejável de conduta dividindo-se em valores de competência (comportamento lógico ou inteligência) e moral (honestidade, responsabilidade, por ex.)

O terceiro elemento desfavorável dos trabalhos de Rokeach (1973) diz respeito à configuração do instrumento. A escala utilizada pelo autor é do tipo ordinal, ou seja, segundo a ordem de importância (do mais importante para o menos importante). Esse formato, além de trazer dificuldades para o respondente em ordenar todos os valores da escala não possibilitava aferir a distância métrica coerente entre os valores selecionados como prioritários ou secundários. Mesmo diante das críticas apresentadas, o trabalho de Rokeach (1973) revela-se de grande valia para os trabalhos posteriores.

Utilizando do referencial teórico-metodológico de Rokeach (1973), Schwartz (1990; 1994) desenvolve um modelo estrutural sobre os valores humanos que, posteriormente, tornaria referência nas investigações sobre os valores organizacionais. Nos primeiros trabalhos deste autor, os valores pessoais são concebidos como conceitos ou crenças acerca de comportamentos ou estados finais de existência desejáveis que transcendem situações específicas e guiam a avaliação ou seleção de comportamentos e eventos, sendo ordenados por sua importância relativa (Schwartz & Bilsky, 1987).

A partir desse conceito, é possível identificar os cinco princípios que fundamentam o trabalho de Schwartz (2005) sobre os valores pessoais:

1. São crenças – estão diretamente ligados à emoção e sempre que são ativados suscitam sentimentos positivos ou negativos.
2. Eles são um construto motivacional – referem-se a objetivos ou metas que as pessoas desejam conquistar.
3. Transcendem situações específicas – são abstratos e sua natureza difere dos conceitos como as normas ou atitudes, as quais se destinam a situações específicas.

4. Guiam a seleção e a avaliação de ações, pessoas e eventos – são norteadores do cotidiano dos indivíduos ao portarem-se como padrões e critérios para as atitudes e avaliações.

5. Estão dispostos hierarquicamente – as pessoas priorizam um grupo de valores em relação a outros, fazendo que determinados comportamentos ou atitudes sejam realizados com mais ênfase e intensidade.

Segundo Schwartz (1992, 1990, 1987), os valores possuem um caráter transcultural, pois representam de 3 necessidades humanas universais: individual, que diz respeito às necessidades enquanto organismos biológicos; coletiva, referente a necessidade de coordenação nas interações sociais; e necessidade de sobrevivência e bem-estar dos grupos.

Com intuito de verificar a universalidade dos valores, Schwartz (1994), realiza uma pesquisa transcultural em 67 países identificando valores pessoais potencialmente aplicáveis a todas as culturas. Mediante os resultados dessa pesquisa ele desenvolve uma estrutura composta por 10 tipos motivacionais, definindo neles as metas, os valores que representam e o interesse a que servem. Esta tipologia seria posteriormente utilizada por Oliveira e Tamayo (2004) para categorizar os valores organizacionais.

TABELA 1.1 – Valores pessoais, segundo a estrutura motivacional de Schwartz (1994)

Tipo	Definição	Exemplo	Interesse
Poder	Busca de <i>status</i> e prestígio social por meio do controle ou domínio sobre as pessoas e recursos.	Poder social, autoridade, riqueza	Individual
Realização	Sucesso pessoal mediante a demonstração de competência.	Sucesso, capacidade, ambição	Individual
Hedonismo	Prazer e gratificação sensual.	Prazer, autoindulgência, desfrutar a vida	Individual
Estimulação	Busca de excitação, novidade e mudança de vida.	Ousadia, variedade, excitação	Individual
Autonomia ou autodireção	Independência de pensamento e de ações, decisão, criatividade, exploração.	Criatividade, curiosidade, liberdade	Individual
Universalismo	Compreensão, apreciação, tolerância, proteção e bem-estar a todas as pessoas e à natureza.	Justiça social, equidade, proteção ao meio ambiente, mente aberta	Misto
Benevolência	Preservação e promoção do bem-estar das pessoas mais próximas ao indivíduo.	Cuidado, honestidade,	Misto
Tradição	Respeito, comprometimento e aceitação aos costumes e normas culturais e religiosas	Humildade, devoção, aceitação	Coletivo
Conformidade	Retraimento das ações, inclinações e impulsos individuais com intuito de não contrariar pessoas, expectativas ou normas sociais.	Polimento, obediência, honra aos parentes e mais velhos	Coletivo
Segurança	Segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações e do individual	Segurança nacional, ordem social e limpeza.	Misto

Fonte: “Are there universal aspects in the structure and contents of human values?” Schwartz, 1994. *Journal of social issues*, 50 p. 22.

Os valores pessoais descritos na tabela 1.1 estão agrupados em quatro grandes valores de ordens superiores e organizam-se em dimensões bipolares apresentadas a

seguir: abertura à mudança *versus* conservação; autopromoção *versus* autotranscendência (figura 1.1). À primeira dimensão, a abertura à mudança, agregam-se os tipos motivacionais de valores autodireção e estimulação, e, em oposição, a conservação que é representada pelos tipos motivacionais conformidade, tradição e segurança.

Na segunda dimensão bipolar, o poder e a realização configuram-se, de um lado, no pólo de ordem superior autopromoção e do outro, o universalismo e a benevolência, no pólo autotranscendência. O hedonismo configura-se como um valor que representa tanto a dimensão abertura à mudança quanto autopromoção.

No modelo circular apresentado por Schwartz (2005) quanto mais próximos estão os tipos de valores, maior é a sua compatibilidade. A incompatibilidade aumenta de acordo com a distância. Logo, em uma mesma situação, o indivíduo, ao priorizar um determinado valor, por exemplo, a igualdade, provavelmente não priorizará (em uma mesma cultura e contexto) um valor oposto como, por exemplo, a hierarquia.

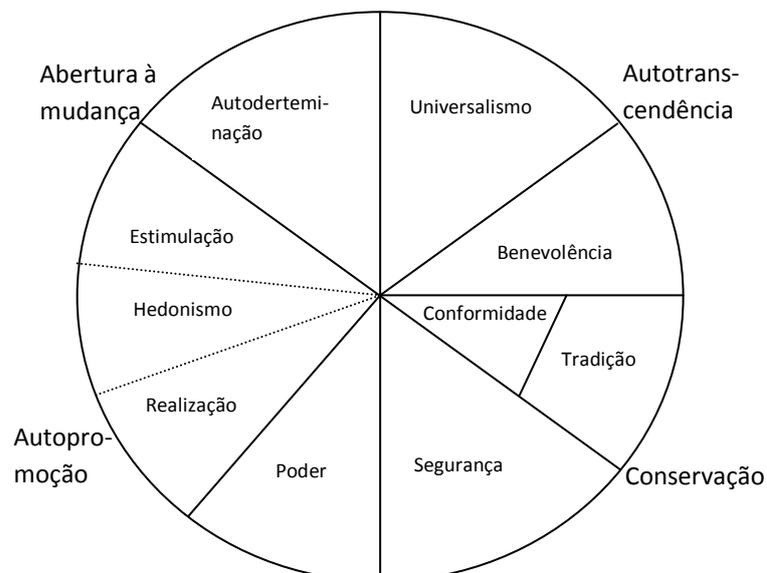


Figura 1.1: estrutura bidimensional dos valores pessoais
Fonte: Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. Schwartz, 2005. Valores e comportamentos nas organizações. p. 30.

A estrutura circular permite que os valores formem um contínuo de motivações relacionadas, a saber:

- poder e realização – superioridade social e estima;
- realização e hedonismo – satisfação centrada no indivíduo;
- hedonismo e estimulação – desejo por excitação afetivamente agradável;
- estimulação e autodeterminação – interesse intrínseco em novidade e domínio;
- autodeterminação e universalismo – confiança no próprio julgamento e conforto com a diversidade de existência;
- universalismo e benevolência – promoção de outros e transcendência de interesses egoístas;
- benevolência e conformidade – comportamento normativo que promove relacionamentos íntimos;
- benevolência e tradição – devoção ao grupo primário;
- conformidade e tradição – subordinação do indivíduo em favor de expectativas socialmente impostas;
- tradição e segurança – preservação de arranjos sociais existentes que dão segurança à vida;
- conformidade e segurança – proteção da ordem e da harmonia nas relações;

- segurança e poder – evitação e superação de ameaças, controlando relacionamentos e recursos.

Acredita-se que o grande “salto” teórico-metodológico dos estudos de Rokeach para Schwartz, não tenha sido a criação de uma nova tipologia dos valores, mas, sim, a dinâmica de interação entre os domínios dos valores motivacionais (Mendonça, 2003).

Os trabalhos de Rokeach e de Schwartz contribuíram significativamente nos estudos dos valores organizacionais. Pode-se verificar que as premissas dos valores pessoais, acima apresentadas são, posteriormente, utilizadas nos valores organizacionais.

Assim como nos valores pessoais os valores organizacionais também podem ser organizados mediante um grupo pequeno de axiomas, neste sentido, a priorização de alguns valores constitui em um elemento identitário de uma determinada instituição.

Do mesmo modo que a cultura e os grupos influenciam na formação das prioridades axiológicas dos indivíduos, os valores organizacionais são influenciados pelos trabalhadores e a comunidade na qual está inserida. Deste modo, os valores pessoais e organizacionais possuem uma relação de convergência entre si.

Tanto os valores pessoais quanto os valores organizacionais configuram como padrões-guia para as ações do cotidiano. Enquanto aqueles oferece orientação para a vida particular do homem, estes apresenta soluções para os problemas institucionais por meio de direcionamento das ações dos trabalhadores.

Em decorrência dessa orientação, os valores organizacionais possuem um caráter motivacional que define a ênfase e a persistência de alguns comportamentos no ambiente laboral. Assim, enquanto a origem motivacional dos valores pessoais está nos

desejos e metas pessoais, a origem motivacional dos os valores organizacionais está na missão e objetivos organizacionais.

1.2 Valores organizacionais segundo a teoria de Tamayo

Considerados como núcleo da cultura organizacional e um dos principais componentes institucionais (Schein, 2009; Hofstede, 1991; Katz & Kahn, 1978) os estudos dos valores organizacionais evidenciam a importância deste construto para compreender o cotidiano do ambiente laboral.

De acordo com Tamayo, Mendes e Paz (2000) os valores organizacionais ao direcionar as ações dos indivíduos apresentam-se como uma ferramenta de gerenciamento da cultura organizacional. Nesse sentido, acredita-se que a cultura organizacional poderá ser modificada mediante mudanças paulatinas dos valores organizacionais.

Segundo Domenico, Latorre e Teixeira (2006), os valores são considerados elementos-chave da cultura organizacional é sobre eles que se pode atuar em processos de mudança cultural.

Definidos como princípios ou crenças compartilhados e organizados hierarquicamente, os valores organizacionais orientam ações institucionais e comportamentos de gestores e empregados, sustentam atitudes, direcionam escolhas de objetivos institucionais, determinam formas de julgamento e avaliam comportamentos e eventos institucionais, de modo a discriminar o que é bom e desejável em uma determinada instituição (Tamayo, 2008; Tamayo, 1999; Tamayo & Gondim, 1996).

A partir da definição apresentada pode-se observar alguns aspectos característicos dos valores organizacionais:

- Aspecto cognitivo: compreendido como crenças compartilhadas no contexto de trabalho, os valores organizacionais são uma forma de conhecer a realidade institucional. Diante de um determinado problema, eles apresentam-se como respostas prontas e privilegiadas que se relacionam com as diversas dimensões da vida institucional como qualidade, interações interpessoais, respeito à autoridade dentre outros. Além disso, os valores organizacionais funcionam como padrões cognitivos para julgamento e justificativa do comportamento.

Segundo Tamayo e Gondim (1996), os valores criam uma representação mental (um modelo interno) da instituição no esquema cognitivo do trabalhador. Esses modelos mentais, quando solidificados de acordo com a missão e o funcionamento da instituição, direcionam o modo de pensar e agir conforme a filosofia institucional. Assim, os valores organizacionais constituem-se como uma espécie de ideologia promotora da identidade institucional.

Tamayo (2008) adverte que os valores organizacionais somente assumem a condição de “mapas cognitivos” quando estão efetivamente partilhados, aceitos e conscientemente interiorizados pelos membros da instituição de trabalho.

- Aspecto motivacional: os valores organizacionais funcionam como a expressão das necessidades institucionais e determinam os comportamentos orientados para um objetivo final (Feather, 1995). Destarte, a importância de um determinado valor será decisivo na quantidade de esforços investidos pelos seus membros e a persistência deles na execução de um comportamento ou julgamento.

- Aspecto hierárquico: assim como nos valores pessoais, os valores organizacionais possuem uma ordem hierárquica de importância que os caracteriza como prioritários ou secundários. Essa ordenação está diretamente ligada aos objetivos

e à missão institucional. Nesse sentido, o que diferencia uma instituição de outra será a presença ou ausência e o grau de importância de um determinado valor.

Tamayo e colaboradores (2000; 2004), ao longo dos seus estudos sobre valores organizacionais, desenvolve duas propostas teóricas sobre o construto. Os valores organizacionais, segundo o modelo dos valores culturais, e os valores organizacionais, de acordo com o modelo dos valores pessoais.

1.2.1 Valores organizacionais segundo o modelo dos valores culturais

Paralelo aos estudos de Schwartz (1999) sobre os valores culturais, Tamayo e Gondim (1996) e, posteriormente, Tamayo, Paz e Mendes (2000), desenvolvem um modelo dos valores organizacionais. Segundo Schwartz (1999), a dimensão cultural dos valores apresentar-se-ia mais adequada que a dimensão individual para a compreensão do significado do trabalho. A justificativa dessa afirmação ocorreria principalmente por três motivos:

1º - as organizações são constituídas de grupos e os impactos das diferenças ou prioridades individuais não seriam consideradas como fator relevante;

2º - assim como nos grupos, as instituições possuem normas e valores compartilhados, e isso determina a seleção dos comportamentos e leva os indivíduos a fazerem adaptações individuais necessárias;

3º - os problemas essenciais de uma cultura assemelham-se àqueles vividos nas instituições. Todas essas questões referem-se aos dilemas sobre indivíduo *versus* grupo, a organização do tecido social (no caso das instituições, a sua estrutura) e a forma como a instituição relaciona-se com o meio externo (seja esse meio externo a natureza ou as demais instituições) são semelhantes nos grupos e nas instituições de trabalho.

Tamayo e Gondim (1996) e Tamayo, Paz e Mendes (2000) desenvolveram um modelo estrutural dos valores organizacionais específicos para o contexto laboral brasileiro. O seu modelo (assim como no modelo cultura de Schwartz, 1999) preconiza três dimensões bipolares: Conservadorismo X Autonomia; Hierarquia X Igualdade; Harmonia X Domínio.

Considerando a dimensão conservadorismo *versus* autonomia, nas empresas conservadoras, as pessoas são vistas como indivíduos destinados a desempenhar seu papel, seja ele de chefe ou subordinado. Além disso, as instituições conservadoras priorizam as tradições e as soluções já conhecidas e testadas no passado. No outro pólo, as instituições que primam pela autonomia prezam a inovação, a criatividade, novas formas de pensar, agir, produzir e solucionar problemas (Tamayo, Paz & Mendes, 2000).

A dimensão hierarquia *versus* igualdade define como as relações entre os membros da instituição devem ocorrer. As instituições hierárquicas consideram que o comprometimento dos membros ocorre mediante a fiscalização e a supervisão. Já as instituições que primam por uma estrutura igualitária optam por um gerenciamento participativo, pois reconhece cada trabalhador como qualificado e responsável no exercício de suas funções.

Na dimensão harmonia *versus* domínio, instituições em que predominam valores relacionados ao domínio há uma tendência a conquistar o sucesso, mesmo à custa de danos ecológicos, pois sua relação com a natureza é desequilibrada e violenta. Na relação com as outras instituições há um forte desejo do predomínio da sua imagem e de seus serviços ou produtos.

As instituições que priorizam a harmonia buscam uma interação equilibrada com outras instituições e com a natureza a fim de promover a paz, a tolerância e a cooperação.

Os trabalhos propostos por Tamayo e Gondim (1996) e Tamayo, Paz e Mendes (2000) apresentaram contribuições importantes, uma vez que eles concretizam a proposta de evidenciar os valores organizacionais como um fenômeno particular e merecedor de estudos e instrumentos específicos. Além da contribuição teórica, esses primeiros estudos também contribuíram com a disseminação de pesquisas empíricas posteriores por intermédio da criação de instrumentos adequados à verificação dos valores organizacionais de acordo com a realidade brasileira.

Entretanto, a ênfase no contexto social como espaço de adaptação do indivíduo limitou uma análise de convergência entre os valores do trabalhador com os valores das instituições de trabalho. Os estudos posteriores sobre os valores organizacionais avançam com intuito de preencher essa lacuna

1.2.2 Valores segundo o modelo dos valores pessoais de Schwartz (1992)

Os estudos atuais sobre os valores organizacionais partem do pressuposto que existe uma interface entre os valores organizacionais e os valores pessoais, no que diz respeito não só as premissas teóricas, mas também à tipologia dos valores.

Contrariando a crença sobre a relação de divergência indivíduo *versus* instituição de trabalho (neste caso, valores pessoais *versus* valores organizacionais), os estudos contemporâneos afirmam existir uma relação de convergência entre eles. Tamayo (2000) realiza uma pesquisa que demonstra a existência de uma relação de afinidade entre os valores dos trabalhadores e os organizacionais, desmistificando, assim, o conflito de interesses entre indivíduos e instituições de trabalho.

Os resultados das pesquisas de Tamayo (2000) apontam que o diferencial entre tais valores está no nível de prioridade desses valores. Tanto trabalhadores quanto organizações primam por valores semelhantes, a diferença observada está na ordem de prioridades destes valores. Assim, a pesquisa conclui que a autonomia, por exemplo, é considerado um valor que orienta a vida do trabalhador e da instituição concomitantemente. Entretanto, enquanto a organização considera esse valor como primordial, os trabalhadores consideram-no como o segundo valor mais importante.

Essa convergência é possível ser compreendida mediante de um processo de “seleção natural” que ocorre no contexto laboral. É possível inferir que indivíduos com valores opostos à organização de trabalho não conseguem permanecer por muito tempo nos seus empregos em função do confronto de interesses. Muitas vezes, quando tais prioridades valorativas são muito divergentes e evidenciadas no processo seletivo, o trabalhador sequer ingressa na instituição.

Segundo Bedani (2008), nas empresas bem-sucedidas, os valores organizacionais, além de ser compartilhados pelos membros, são coerentes com os valores pessoais.

Do ponto de vista teórico, Tamayo (2005) apresenta as similaridades entre os valores pessoais e organizacionais segundo a origem, o desenvolvimento e a função dos valores.

Para esse autor, a origem dos valores organizacionais permite supor que ambas as estruturas sejam similares, haja vista que os valores de uma instituição são introduzidos pelas pessoas (fundadores, sócios, gerentes, diretores e funcionários). Segundo sua perspectiva, todo indivíduo, antes de ingressar na instituição, já possui “um sistema de valores pessoais que expressa as suas metas e define o que é bom para

si, para os grupos e para a sociedade. Assim, a origem dos valores organizacionais encontra-se nas pessoas” (p. 201).

No que diz respeito à evolução e ao desenvolvimento dos valores, eles têm uma relação estreita com as exigências internas e externas da instituição. No que se refere às exigências internas, compreende-se que os valores organizacionais só podem ser considerados como importantes quando são compartilhados e reconhecidos pelo grupo como fundamentais para o cotidiano institucional. Como toda instituição é constituída por pessoas, de certo modo, os valores que atendem as demandas institucionais são semelhantes àqueles que atendem as demandas pessoais.

Do mesmo modo, as exigências externas, advindas de clientes, fornecedores e sociedade em geral, ou seja, de pessoas, também fazem o papel de moldar quais valores devem ser considerados como importantes para a instituição. Um exemplo relacionado às cobranças sociais é a valorização da responsabilidade social das empresas.

Segundo Tamayo (2005), a função dos valores organizacionais atende tanto a demandas coletivas quanto individuais. Eles servem para criar e manter uma identidade organizacional, guiar a instituição, motivar os trabalhadores e definir um contexto favorável para o trabalho produtivo.

Deste modo, a empresa não conseguirá ser produtiva, se não atender as metas fundamentais das pessoas que a compõem. Partindo do pressuposto de que o trabalho é o local onde os indivíduos atendem parte de suas demandas cognitivas e emocionais, os valores das instituições jamais podem ser opostos aos de seus trabalhadores.

Do ponto de vista empírico, Oliveira e Tamayo (2004) desenvolveram um instrumento dos valores organizacionais baseados na estrutura dos valores pessoais, obtendo bons índices de consistência interna.

No estudo realizado por esses autores foram encontrados oito fatores correspondentes a nove metas motivacionais dos valores pessoais. Quatro fatores organizacionais tiveram correspondência direta com as metas motivacionais pessoais, a saber: bem-estar organizacional com o hedonismo; realização organizacional com a realização pessoal; tradição com a tradição; conformidade com a conformidade.

A meta motivacional pessoal poder originou dois tipos de valores organizacionais: domínio e prestígio. Os valores pessoais benevolência e universalismo originaram um único fator: preocupação com a coletividade. E os valores autodeterminação e estimulação configuraram o valor organizacional autonomia.

A meta motivacional segurança não se configurou como um fator nos valores organizacionais.

TABELA 1.2 – Correspondência entre os valores organizacionais e os valores pessoais

Valores pessoais	Valores organizacionais
Tradição	Tradição
Conformidade	Conformidade
Poder	Prestígio
Poder	Domínio
Realização	Realização
Hedonismo	Bem-estar
Autodeterminação Estimulação	Autonomia
Benevolência Universalismo	Preocupação com a coletividade

Fonte: Inventário de perfis de valores organizacionais. Oliveira e Tamayo, 2004. *Revista de Administração*, 39, p. 137.

De acordo com a tabela 1.2, pode-se afirmar que os valores organizacionais são classificados como:

- O valor tradição, prima pela preservação e o respeito aos costumes e as práticas consagradas pela instituição.
- O valor conformidade prioriza o respeito às regras e aos modelos de comportamentos a serem seguidos tanto no ambiente interno da instituição quanto nas relações com as demais instituições.
- O prestígio organizacional refere-se à imagem social da empresa, ao seu *status* na sociedade e à busca de prestígio, admiração e respeito da sociedade pela qualidade dos produtos/serviços oferecidos.
- O domínio valoriza a obtenção de *status* mediante a competitividade e o controle sobre as pessoas, recursos e o domínio sobre o mercado.
- O valor realização tem como meta principal o sucesso através da demonstração de competência da instituição e de seus empregados.
- O bem-estar refere-se à preocupação da instituição em construir um ambiente de trabalho prazeroso, por meio da satisfação e da qualidade de vida dos trabalhadores.
- O valor de autonomia é caracterizado pela busca do aperfeiçoamento constante dos empregados e da instituição com um trabalho desafiador e variado, que estimula a competência, curiosidade, criatividade e inovação.
- O valor preocupação com a coletividade preza pela promoção da justiça e igualdade no trabalho, bem como pela tolerância, sinceridade e honestidade.

Oliveira e Tamayo (2004) fazem uma alusão às duas estruturas bipolares constituídas pelo conjunto de valores organizacionais que representam as relações de compatibilidade e conflito entre os tipos motivacionais.

Na primeira dimensão, constituída pelos valores de ordem superior conservadorismo *versus* abertura à mudança, estão os valores tradição e conformidade

constituindo o primeiro pólo e a autonomia e o bem-estar compondo o pólo abertura à mudança. Na segunda dimensão, autotranscendência *versus* autopromoção, o valor preocupação com a coletividade constitui o primeiro pólo, e os valores prestígio, domínio e realização, ao segundo pólo.

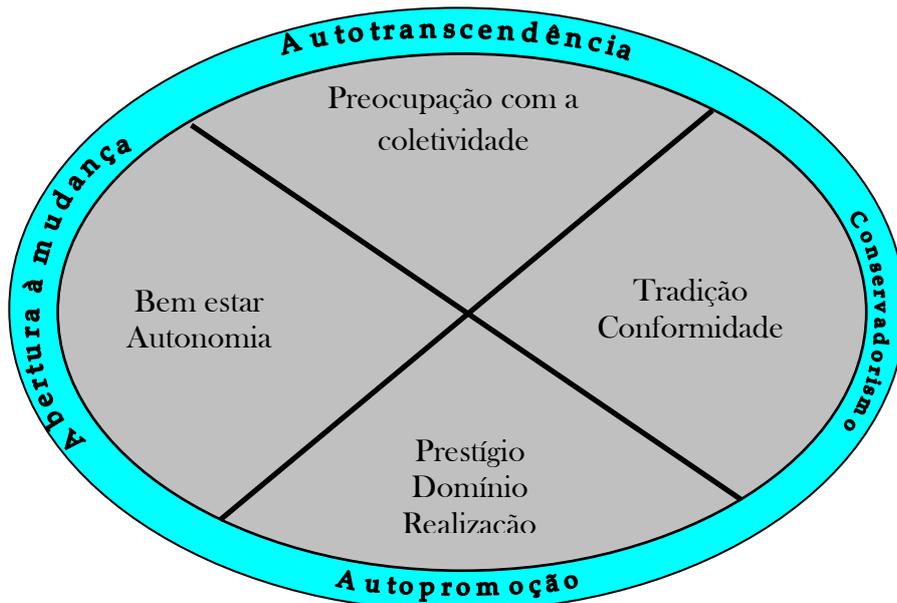


Figura 1.2: Estrutura bipolar dos valores organizacionais
Fonte: criada pela autora.

Diante das duas propostas das teorias dos valores organizacionais (segundo a perspectiva cultural e individual), percebe-se que ambas possuem consistência teórica significativa, além de apresentarem materiais de investigação adequados para a realidade brasileira. Contudo, após a revisão literária, é possível compreender que alguns elementos diferenciam-nas.

Na perspectiva dos valores organizacionais segundo a base cultural dos valores, percebe-se um movimento de adaptação e adequação dos valores dos indivíduos aos valores da instituição. Isso deve ocorrer, pois, ao ingressar na instituição, o indivíduo se

depara com uma estrutura de valores consolidada, não lhe restando outra alternativa a não ser se ajustar ao contexto laboral.

Na segunda perspectiva, compreende-se que os valores organizacionais estão integrados aos valores pessoais. Uma vez que a instituição é composta por pessoas, cada indivíduo também é agente idealizador e transformador da cultura organizacional mediante a inserção dos seus valores pessoais. Os avanços teóricos dessa perspectiva evidenciam um fenômeno que é cotidianamente observado na realidade do trabalho, a influência do trabalhador para disseminar e sobretudo para boicotar e impedir a disseminação de determinados valores nos contextos laborais.

É importante ressaltar que essa última perspectiva vai ao encontro da ênfase no trabalhador como elemento central do processo de desenvolvimento institucional e, conseqüentemente, como diferencial competitivo no contexto laboral. Fator esse não pode ser negligenciado pelos estudos dos valores organizacionais.

Diante das diferenciações acima elegidas, compreende-se que houve um avanço teórico na proposta apresentada por Oliveira e Tamayo (2004) em relação ao modelo de Tamayo, Mendes e Paz (2000). Por este motivo, utiliza-se para este estudo a base teórica dos valores organizacionais segundo a perspectiva dos valores pessoais desenvolvida por Oliveira & Tamayo (2004).

1.3 Estudos empíricos

Os valores organizacionais são estudados como fator predito de diversas variáveis organizacionais: comprometimento afetivo, civismo organizacional, bem-estar ocupacional, estilo de liderança, estresse ocupacional, dentre outros.

No Estudo realizado por Tamayo (1999) com 1.906 empregados de uma organização estatal no Distrito Federal, verifica-se a relação preditiva dos valores organizacionais com o clima organizacional. Os resultados apontam relações positivas entre clima organizacional e valores hierarquia, domínio e autonomia e correlação negativa com o igualitarismo.

Desse modo, valores como autoridade, inovação, criatividade e conquista do sucesso organizacional promovem um clima favorável no contexto de trabalho, em contrapartida, ações relacionadas ao gerenciamento participativo estão relacionadas a um clima organizacional desfavorável.

Os resultados de Tamayo (1999) são pertinentes àqueles encontrados nos estudos de Porto e Tamayo (2005). A pesquisa tem como objetivo aferir a relação preditiva dos valores organizacionais e o civismo organizacional em uma amostra de 448 trabalhadores de cooperativas médicas e prestadoras de serviço na área da saúde. Os resultados mostram o valor autonomia como o maior preditor do civismo. Esse valor demonstra correlações positivas com todos os fatores da escala de civismo. Os valores hierarquia e domínio também apresentam correlações positivas com o civismo, porém, em menores proporções.

Assim, os valores relacionados com inovação, criatividade, respeito às regras e conquista do sucesso da organização estão correlacionados com atos espontâneos dos trabalhadores que beneficiam o sistema organizacional

O prestígio e a autonomia também se apresentam como variáveis explicativas do comprometimento afetivo. No estudo de Tamayo (2005) com 200 trabalhadores de uma organização pública sobre valores organizacionais e comprometimento afetivo, observa-

se que os valores prestígio, autonomia e bem-estar possuem uma relação positiva com o comprometimento e os valores domínio e tradição apresentam correlações negativas.

Confirmando os resultados encontrados por Tamayo (2005), os valores autonomia e realização apresentam relações favoráveis no contexto laboral ao ser analisadas como variável explicativa do estresse ocupacional. No estudo de Tamayo (2007), que afere a relação preditiva dos valores organizacionais e o estresse ocupacional em agências bancárias de 3 capitais brasileiras, verifica-se que os valores preocupação com a coletividade, realização e autonomia apresentam correlação negativa com o estresse ocupacional, ou seja, o estímulo à curiosidade, criatividade, inovação, tolerância, igualdade no trabalho, bem como a ênfase na competência e no desenvolvimento do trabalhador, caracterizam-se como fatores de proteção contra o estresse ocupacional.

Por outro lado, o estudo revela que o valor conformidade demonstra correlação positiva com a variável dependente. Assim, valores relacionados à promoção da cortesia, das boas maneiras e ao respeito às normas configuram-se como promotores do estresse.

Silva (2007), em uma pesquisa com 102 empregados de uma empresa do ramo alimentício, constata que o valor autonomia apresenta correlação positiva com o bem-estar organizacional, e correlação negativa com os valores conformidade e prestígio.

A autonomia e o bem-estar ainda são encontrados como valores preditivos da criação do conhecimento inovador, da configuração de poder autônoma e estilo de gerenciamento focado no relacionamento (Miguel & Teixeira, 2009; Sousa & Paz, 2009; Gosendo & Torres, 2010).

Diante desses estudos, é possível perceber que os valores autonomia e bem-estar são as dimensões que mais apresentam correlações positivas com as variáveis organizacionais.

Os estudos apontam a autonomia como fator preditivo do clima favorável, do civismo organizacional, do bem-estar organizacional, do comprometimento afetivo, do estresse ocupacional, da criação do conhecimento inovador, do estilo de gerenciamento focado nas relações e da configuração de poder autocrática.

O bem-estar apresenta-se como o segundo valor preditivo mais frequente nos estudos observados, obtendo correlações significativas com o comprometimento afetivo, a criação do conhecimento inovador, com o estilo de gerência focado no relacionamento e com a configuração de poder pautada no sistema autônomo.

As correlações positivas das variáveis dependentes com esses dois tipos de valores encontram justificativas a serem consideradas. Ambos valores priorizam as aspirações e o desenvolvimento da potencialidade do trabalhador. Desse modo, o indivíduo, ao perceber esta preocupação da instituição para consigo, tende a retribuir com atitudes favoráveis.

Esses resultados também podem confirmar a prerrogativa apresentada por Tamayo (2005) de que valores pessoais e organizacionais não se apresentam como fatores opostos, e, sim, convergentes. De outro modo, reforçaria o ideal teórico proposto neste estudo de encontrar uma intersecção entre as estruturas motivacionais dos valores pessoais e organizacionais.

Em contrapartida, o valor conformidade obteve correlação negativa com o bem-estar ocupacional e correlação positiva com o estresse ocupacional. Nessa perspectiva, acredita-se que o trabalhador percebe que, ao priorizar regras e modelos de

comportamentos definidos pela instituição, ele limita suas ações e seus comportamentos, inibindo suas potencialidades. Seguir, constantemente, as normas da instituição e, conseqüentemente, ter as aspirações pessoais inibidas pode ser para o trabalhador um sacrifício contínuo a ser seguido (Tamayo, 2007; Silva, 2007)

Já os valores hierarquia e igualitarismo apresentam-se ora como preditores de componentes favoráveis a organização ora como preditores de componentes desfavoráveis. Diante dos resultados acima, infere-se que em alguns ambientes laborais a estrutura igualitária é considerada favorável, pois reforça elementos ligados à justiça e à meritocracia.

De outro modo, em determinados contextos, a hierárquica é considerada como elemento de segurança e favorece as relações e o cotidiano organizacionais. Essa compreensão por parte dos trabalhadores pode ocorrer em razão da similaridade deste valor com o modelo familiar paternalista.

Diante desse cenário, observa-se uma indefinição acerca de qual estrutura seria mais favorável para uma organização, se esta pauta sobre os níveis hierárquicos, com papéis definidos, formalidades no relacionamento – elementos que poderiam ser percebidos pelos trabalhadores como um ambiente seguro, com diretrizes definidas e estrutura semelhante àquela familiar – ou se a estrutura mais favorável para as instituições seria aquela pautada no igualitarismo, em que o gerenciamento é participativo e reconhece cada trabalhador como indivíduo capacitado e responsável pela suas atividades e funções.

1.4 Abordagem para o estudo dos valores organizacionais e medidas dos valores organizacionais

Tamayo (2007) descreve sobre três formas de identificar os valores organizacionais segundo as literaturas existentes. A primeira consiste em identificar os valores organizacionais segundo os valores pessoais dos seus membros. Nessa perspectiva, a análise ocorre através das médias grupais dos valores pessoais. Segundo o autor, essa abordagem pode representar de modo inadequado os valores coletivos da organização, especialmente aqueles relacionados com a produtividade e o lucro, que podem ser subestimados em relação aos demais valores.

A segunda estratégia de identificação dos valores ocorre por meio da análise dos documentos oficiais da instituição. Nesse sentido, são considerados como os valores organizacionais relevantes àqueles observados no discurso oficial, e não, necessariamente, os valores praticados e compartilhados institucionalmente.

A terceira possibilidade de verificação dos valores organizacionais ocorre mediante a percepção dos trabalhadores. De acordo com essa perspectiva, “os empregados têm uma visão relativamente clara dos valores que predominam na sua organização” (Tamayo, 2007, p. 23). Tal abordagem estuda a hierarquia dos valores, segundo a representação mental dos trabalhadores mediante questionários previamente construídos. Para a construção dos instrumentos utiliza-se o referencial teórico, a análise documental e entrevista com trabalhadores de várias organizações.

Segundo Porto (2005), existem poucos instrumentos capazes de mensurar os valores organizacionais, particularmente aqueles desenvolvidos para a cultura brasileira. Dentre os principais encontrados na literatura, cita-se:

- Escala dos valores organizacionais – EVO: desenvolvida por Tamayo e Gondim (1996), a EVO foi a primeira escala a ser criada especificamente para a realidade brasileira.

Para realizar a validação do instrumento, utilizou-se 537 trabalhadores de 16 diferentes empresas (públicas e privadas) que relataram cinco valores organizacionais com uma breve definição. Com uma lista de 565 valores (muitos deles semelhantes entre si), foi desenvolvida uma relação de 48 valores agrupados em 5 fatores: eficácia/eficiência ($\alpha = 0,91$); interação no trabalho ($\alpha = 0,90$); gestão ($\alpha = 0,84$); inovação ($\alpha = 0,70$); respeito ao servidor ($\alpha = 0,90$), todos os itens com carga fatorial acima de 0,40.

Mesmo apresentando bons parâmetros de precisão, a escala teve como fundamento apenas a base empírica. Fato este que levou Tamayo, Mendes e Paz (2000) a construírem um instrumento dos valores organizacionais a partir também de uma base teórica consistente.

- Inventário dos valores organizacionais – IVO: desenvolvido por Tamayo, Mendes e Paz (2000), o IVO foi criado com o objetivo de oferecer às pesquisas sobre valores organizacionais um instrumento de medida baseado em uma abordagem teórica, associado a uma pesquisa empírica que adequasse o instrumento segundo a realidade brasileira.

Como base teórica, os autores utilizaram a teoria de Schwartz (1999), acerca dos valores culturais: “a idéia para esta pesquisa foi utilizar estes postulados para estudar os valores organizacionais, considerando a organização como uma coletividade que encontra e deve solucionar os mesmos problemas fundamentais que qualquer sociedade” (Tamayo, Mendes & Paz, 2000, p. 4).

A amostra para a validação dos instrumentos foi composta por 1.010 empregados de 5 diferentes organizações do Distrito Federal. Os itens do inventário foram, em parte, constituídos por aqueles encontrados na pesquisa de Tamayo e Gondim (1996) na construção da EVO e, em outra parte, desenvolvidos pelos autores.

O inventário resultou em uma escala de 7 pontos constituída por 37 itens que se agrupam em seis fatores: autonomia, conservadorismo, hierarquia, igualitarismo, domínio e harmonia, com *alpha* que oscilaram entre 0,77 a 0,87.

Com relação ao modelo bidimensional, somente a dimensão hierarquia *versus* igualitarismo confirmou a relação de oposição. Segundo os autores, as demais dimensões apresentaram-se como adjacentes em função das características da cultura brasileira (Tamayo, Mendes & Paz, 2000).

O IVO possibilita a investigação dos tipos motivacionais em dois níveis diferentes: valores reais e valores desejados. Os valores reais versam sobre a percepção dos trabalhadores sobre quais são os valores realmente praticados, bem como sobre a sua força na vida cotidiana da organização. Os valores desejados referem-se à prioridade ou ao grau de importância que os trabalhadores gostariam que fosse dada a cada um dos valores descritos no inventário.

- Inventário de perfis dos valores organizacionais – IPVO: criado por Oliveira e Tamayo (2004), com o objetivo de oferecer um instrumento de avaliação dos valores organizacionais baseado no conteúdo motivacional dos valores pessoais, esse instrumento assume a convergência entre os valores pessoais e os valores organizacionais.

A amostra foi composta por 833 empregados de empresas privadas e públicas. Os resultados confirmaram 48 itens (com carga fatorial superior a 0,36) que compõem

oito fatores: autonomia ($\alpha = 0,87$); bem-estar ($\alpha = 0,87$); realização (0,80); domínio (0,80); prestígio ($\alpha = 0,81$); tradição ($\alpha = 0,75$); conformidade ($\alpha = 0,75$); preocupação com a coletividade ($\alpha = 0,86$).

Com relação aos demais instrumentos de mensuração dos valores organizacionais existentes e validados no Brasil, o IPVO apresenta duas vantagens interessantes. A primeira refere-se à utilização de situações reais do contexto laboral. Nele o participante faz um julgamento acerca da presença ou não dos acontecimentos descritos no questionário, eliminando conceitos puramente abstratos. A segunda vantagem refere-se às opções de resposta que o questionário oferece. Para cada item, as respostas oscilam entre “muito parecida com a minha empresa” a “não se parece em nada com a minha empresa”, de modo que o indivíduo não precisa transformar seu julgamento em um algarismo numérico.

Além das vantagens acima descritas, o IPVO realiza uma investigação dos valores organizacionais a partir dos valores pessoais propostos por Schwartz (1992).

De acordo com os instrumentos apresentados, verifica-se que os valores não são avaliados isoladamente, mas em conjunto ou por fatores, percebidos pelos trabalhadores como elementares para a organização. Entretanto, essa forma de averiguar os valores organizacionais pode suscitar questionamentos pertinentes, tais como: os valores percebidos são iguais aos valores reais? Os valores vão além daquilo que é percebido pelos membros da organização?

Para sanar essas dúvidas, Tamayo (2007) desenvolve uma metodologia de análise dos valores organizacionais a partir dos resultados estatísticos (médias e desvio padrão) obtidos.

Na primeira categoria, estão os valores centrais das instituições, que são elementos integradores da instituição e funcionam como guia das atitudes. Esse conjunto é constituído pelos valores predominantes na instituição (média alta) e com alto nível de compartilhamento entre os membros (desvio padrão baixo).

A segunda categoria é constituída pelos valores setoriais, que tratam de valores característicos de um setor, departamento ou um subgrupo da instituição. Nas análises estatísticas, esses valores apresentam um lugar destacado na hierarquia dos valores (médias altas), mas não são compartilhados pelos trabalhadores (desvio padrão alto).

Na terceira categoria estão os valores desejados pelos trabalhadores, mas que não são praticados na organização. Esses valores têm como característica média baixa, pois não são representativos, contudo, desvio-padrão baixo, indicando um consenso entre os membros da instituição.

Na quarta categoria, estão os valores confusos. Eles, possivelmente, não têm impacto e relevância na vida institucional e são verificados mediante desvio padrão alto (ou seja, falta de consenso) e média baixa (pouco característico da instituição).

VALORES CENTRAIS Média alta Desvio padrão baixo	VALORES SETORIAIS Média alta Desvio padrão alto
VALORES DESEJADOS Média baixa Desvio padrão baixo	VALORES CONFUSOS Média baixa Desvio padrão alto

Figura 1.3: Classificação dos valores organizacionais

Fonte: Impacto dos valores da organização sobre o estresse ocupacional. Tamayo, A. 2007. Revista de Administração contemporânea, 1, p. 24.

Após a revisão bibliográfica apresentada, pode-se concluir que os valores organizacionais tipificam-se como uma variável explicativa importante para a compreensão o cotidiano institucional, pois, além de orientar as atitudes dos trabalhadores, são também um instrumento que possibilita a mudança da cultura institucional.

Neste sentido, os valores apresentam-se, de acordo com a cultura organizacional uma fonte de influencia sobre o modo de pensar, agir e julgar os acontecimentos institucionais. Mais especificamente no contexto das instituições de ensino superior, o estudo dos valores pode contribuir para a formação e desenvolvimento de uma cultura de avaliação, almejada e necessária diante dos processos de avaliação institucional.

CAPITULO 2

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Mesmo sendo um tema familiar na realidade das IESs, os processos de avaliação ainda apresentam-se como polêmicos e contraditórios.

Os alunos são constantemente avaliados ao longo de sua vida escolar e estão habituados a tal situação. Os docentes, ao contrário, estavam mais acostumados a serem avaliados pela instituição ou agências governamentais em raras situações, como, por exemplo, ao pleitearem bolsas de estudos, projetos e pesquisas científicas (Rasco, 2000).

Entretanto, os novos modelos de fiscalização das IESs mudaram este cenário. As cobranças pela melhoria da qualidade educacional levaram o professor ao deparar-se com uma nova realidade, ser avaliado pela comunidade acadêmica.

Quanto aos processos de avaliação institucional, verifica-se, que desde os primeiros diálogos até o programa da avaliação atual, a existência de uma série de contradições e desencontros que caracterizam o processo avaliativo do ensino superior no Brasil.

Com o intuito de compreender as nuances e os elementos constitutivos da avaliação institucional brasileira, este capítulo apresenta um breve histórico da

avaliação institucional, o programa de avaliação vigente, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, e os fatores elementares indicativos para a construção de uma cultura de avaliação.

2.1 Histórico da avaliação institucional

O primeiro programa nacional de avaliação superior, em nível de graduação, surgiu em 1983, chamado de Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU que tinha como objetivo fazer um retrato da educação superior de modo amplo, avaliando questões referentes à estrutura administrativa, à expansão das matrículas, ao trabalho do docente, à relação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e à vinculação da IES com a comunidade, por meio de um questionário respondido pelos estudantes, dirigentes das IES e docentes. Ele foi desativado em 1985 em razão de disputas internas ao próprio Ministério da Educação (Felix, 2008; Barreyro & Rothen, 2008; BRASIL, 2004).

Após a desativação do PARU, em 1985, criou-se a Comissão Nacional de Reformulação de Educação Superior, conhecida como Comissão dos Notáveis, composta por 24 membros de diversas instituições e diferentes cargos. A comissão tinha o propósito de reformular a educação superior segundo a proposta vigente de redemocratização do país. Em síntese, a Comissão dos Notáveis defendia a autonomia como premiação para uma melhoria do desempenho universitário (Barreyro & Rothen, 2008; Zainko, 2008).

Em 1986, durante a presidência do governo Sarney, foi criado o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – GERES, que tinha como objetivo a implantação da eficiência e da produtividade, utilizando como unidades de avaliação o desempenho dos alunos, os cursos e as instituições enquanto unidades de conhecimento

e excelência. O ponto de partida do GERES foi o relatório produzido pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (Zainko, 2008).

Dentre as principais ideias retomadas pelo relatório, o GERES enfatizou a autonomia da IES como forma de aumentar a eficiência das instituições e a flexibilização das funções das IESs². Essa nova perspectiva de universidade recebeu críticas devido à falta de parâmetros claros sobre quais deveriam ser as características de uma universidade (Barreyro & Rothen, 2008).

Nos anos entre 1986 e 1992 acontecem experiências isoladas de avaliação institucional em todo país com o intuito de desenvolver propostas que pudessem melhorar a qualidade do ensino no país.

No governo de Itamar Franco, em 1993, uma comissão interdisciplinar chamada Comissão Nacional de Avaliação – CNA. Essa comissão desenvolveu o Programa Nacional de Avaliação Institucional para as Universidades Brasileiras – PAIUB. Esse projeto buscou elaborar um programa em que a avaliação tivesse o objetivo de prestar contas à sociedade e de possibilitar o aperfeiçoamento das políticas pedagógicas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Seus princípios eram pautados na globalidade, na comparabilidade, no respeito à identidade das IESs, na não premiação ou punição, na adesão voluntária, na legitimidade e na sua continuidade (Polidori, 2001; Felix, 2008).

Para muitos estudiosos, o PAIUB é considerado como a primeira proposta sistematizada de avaliação institucional no Brasil por apresentar em seu escopo todo o delineamento do programa. Considera-se, que realmente houve no PARU um esforço de sistematizar o método de investigação, por meio de questionários enviados às IESs,

² As IESs poderiam escolher como missão institucional o ensino, a pesquisa e a extensão, outras poderiam focar-se somente no ensino ou na realização da pesquisa

contudo, houve no PARU uma investigação sistematizada, porém pouco expressiva. Nesse sentido é pertinente dizer que o PAIUB trouxe avanços que não se limitaram apenas ao método de investigação, mas também aos princípios e às diretrizes (Félix, 2008)³.

Esse programa serviu de referência para a criação do atual Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES. Segundo Ristoff e Giolo (2006), parte dos princípios do PAIUB foram incorporados ao SINAES, tais como a função formativa da avaliação, a globalidade, a integração entre autoavaliação e avaliação externa, a continuidade, a participação, dentre outros.

Durante o governo FHC (1995 - 2003) criou-se o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido popularmente como Provão, que teve como função avaliar a qualidade dos cursos superiores, baseada nos resultados, e utilizar os índices advindos desses resultados para a autorização, o reconhecimento e o (re)credenciamento dos mesmos. O Provão foi realizado a partir de uma avaliação anual e obrigatória a todos os concluintes dos cursos de graduação a fim de verificar o conhecimento e as competências técnicas adquiridas pelos alunos ao longo de sua formação acadêmica (Polidori, 2001).

Segundo Giolo (2008) e Polidori (2009), o Provão sofreu severas críticas quanto à sua estrutura e finalidade. Em primeiro lugar, por realizara avaliação somente no fim da graduação, o Provão avaliava o resultado final e não o processo de formação ocorrido nas IESs.

Outro fator negativo do Provão refere-se à visão unilateral da avaliação, ou seja, aluno deveria representar toda uma estrutura educacional. Entretanto, observou-se que,

³ O PAIUB não conseguiu concretizar totalmente seu programa de avaliação. O tempo excessivo de conscientização, o pouco tempo de implantação do programa em si, a falta de credibilidade do programa por causa da lentidão, a não publicação dos resultados e a falta de uma política clara sobre a nomeação dos avaliadores dentro das IESs inviabilizaram a continuidade do programa. (Felix, 2008; Polidori, 2001)

na maioria das vezes, as participações dos alunos eram descompromissadas com o processo avaliativo, uma vez que os resultados do Provão não acarretavam nenhuma incidência individual para os alunos que obtivessem notas ruins.

Além disso, ao criar provas idênticas para os cursos em todo país, o Provão instigava a homogeneização do ensino, ao passo que as diretrizes curriculares nacionais estimulavam a diversificação do sistema educacional. Por fim, ele estimulava um planejamento estratégico perverso ao incentivar as instituições e os cursos a concentrarem seus esforços para que os estudantes obtivessem sucesso no processo avaliativo, implantando os famosos cursinhos preparatórios para o Provão e descuidando das principais dimensões acadêmicas.

Apesar das críticas, o Provão foi um divisor de águas no que diz respeito aos processos da avaliação das IESs, pois conseguiu pautar a regulamentação e o reconhecimento dos cursos a partir de indicadores quantificáveis, além de suscitar a discussão sobre como e por que avaliar o ensino superior no Brasil (Rettil, Castro, Moraes & Polidori, 2009; Polidori, 2009).

Com a ascensão do governo Lula, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES. Esse programa apresentou como finalidade melhorar a qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidade sociais das instituições de educação superior. Tudo isso, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, bem como da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Portaria MEC Lei 2.051 art. 1º)

De acordo com Polidori (2009), o processo avaliativo no ensino superior no Brasil pode ser dividido em quatro ciclos, a saber:

- primeiro ciclo (1986 a 1992) – marcado por várias iniciativas de organização de um processo de avaliação e com tentativas isoladas de avaliações no Brasil;

- segundo ciclo (1993 a 1995) – denominado de formulação de políticas, em função da instalação do PAIUB no Brasil;

- terceiro ciclo (1996 a 2003) – denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental por meio da efetivação do ENC;

- quarto ciclo (2003 à atualidade) – denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES.

Vale ressaltar duas observações pertinentes aos ciclos apresentados. O primeiro refere-se a descon sideração do PARU como uma proposta sistematizada de avaliação do ensino superior. A considerar seu desenho de investigação e sua contribuição para os processos de avaliação posteriores, o PARU deveria ser considerado como uma subcategoria do primeiro ciclo.

A segunda observação, e certamente a de maior importância, refere-se à mudança estrutural que o SINAES sofreu a partir da criação dos índices. Desse modo, acredita-se ser fundamental uma subdivisão no quarto ciclo que possa enfatizar o enfoque regulador dos processos de avaliação.

Frente a tantos aos insucessos nos programas de avaliação institucional no Brasil, torna-se fundamental compreender o atual sistema de avaliação institucional implantado pelo governo e criar medidas que fortaleça o programa avaliativo, dentre elas a adesão dos professores.

2.2 Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES

A proposta do novo sistema de avaliação foi criada pela Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior – CEA – e transformada na lei 10.861 de 2004, que promulgou o SINAES. A CEA foi criada no ano de 2003 com intuito de apresentar subsídios e sugestões sobre a avaliação do ensino superior, bem como oferecer propostas de políticas, instrumentos e métodos de avaliação.

Para a criação da proposta da avaliação institucional, a CEA realizou uma série de audiências públicas com diversas associações e conselhos ligados ao ensino superior⁴ para discutir os princípios e critérios a serem utilizados no processo de avaliação. Após 120 dias de discussões e reflexões a proposta para uma política de avaliação da educação superior foi apresentada por meio de um documento intitulado “Proposta para uma política de avaliação da educação superior”, contendo diretrizes para a implementação do SINAES, entre elas: os princípios fundamentais, o desenho e a operacionalização.

2.2.1 Princípios fundamentais da avaliação institucional

Na proposta apresentada pela CEA, a educação é compreendida como um bem público de natureza social. Como bem público, a sua missão é formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento do país, seja em nível social, tecnológico e/ou

⁴ Dentre várias entidades que se manifestaram na audiência, tem-se Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Confederação Nacional do Comércio, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Ordem dos Advogados do Brasil, Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior, Associação Nacional dos Centros Universitários, Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, Fórum de Conselhos Estaduais de Educação, Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração.

econômico, por intermédio do debate e da reflexão crítica. Referente à natureza social da educação, é importante compreender a sua responsabilidade na construção da história, suas intervenções na sociedade, as respostas às demandas externas, seu compromisso com a promoção da cidadania, assim como a transparência e o exercício ético da prestação de contas (CEA, 2003; Sobrinho, 2000).

Segundo essa perspectiva, cabe ao estado resguardar tais direitos (de formação de cidadãos e responsabilidade social) mediante processos de fiscalização do ensino para garantir a formação acadêmico-científica de cidadãos éticos capazes de desenvolverem a sociedade (CEA, 2003).

Essa preocupação de formar indivíduos que possam contribuir com o desenvolvimento social, econômico e tecnológico do país perpassa pelo ideal de qualidade do ensino (o primeiro princípio). Nesse sentido, para além de atender as demandas do mercado, as IESs precisam contribuir com a formação de indivíduos capazes de desenvolver a nação. Isto posto, cabe ao estado supervisionar e regulamentar as ações das instituições, sejam elas públicas ou privadas, para garantir a qualidade do ensino por meio de diagnósticos que não se pautem em meras questões burocráticas, mas que viabilizem propostas de melhorias⁵ (CEA, 2003).

Para que essa qualidade seja atendida, a CEA acredita que as instituições de ensino sejam autônomas no modo de criar, pensar e ensinar, preservando os valores acadêmicos fundamentais como a liberdade, a pluralidade de ideias, a reflexão filosófica e o conhecimento científico.

⁵ Segundo Neave e van Vught (1994), o estado neoliberal assume a função de governo avaliador, marcado pelas baixas intervenções e mais autonomia sobre o contexto institucional, de modo que as IESs desenvolvam uma autogestão. De modo que o governo assume a função de regular os cursos de graduação.

Segundo Belloni (2000), o ato de se conhecer e refletir sobre si mesma está diretamente ligado ao exercício da autonomia. Assim, compreende-se que a IES está ‘tomando o próprio destino nas mãos’ não permitido que as pressões externas e a rotina determinem as prioridades do cotidiano institucional.

A proposta da CEA enfatiza uma avaliação que atenda tanto aos princípios do processo de regulação dos cursos quanto de formação (autoconhecimento). Dito de outra forma, a avaliação institucional deve servir como instrumento de controle de qualidade da educação, função de um estado avaliador, subsidiando os processos de regulação e supervisão dos cursos de graduação de modo a viabilizar as ações de autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos (CEA, 2003).

Na proposta do SINAES, a regulação e a supervisão são elementos fundamentais à promoção da qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, a avaliação, como instrumento formativo, viabiliza substratos à comunidade acadêmica de autoconhecimento, análise e julgamento, com a finalidade de desenvolver melhorias para a realidade institucional.

A partir desses princípios básicos, o SINAES traz uma proposta inédita sobre o aspecto formativo e regulador do processo avaliativo. De acordo com Belloni (2000), essas perspectivas formativas e reguladoras não são excludentes, e, sim, complementares. Mesmo não ignorando o processo formativo, o autor afirma que não há na história nenhum lugar onde o compromisso com a melhoria da qualidade na educação não tenha passado pela necessidade da avaliação.

Outro princípio afirmado pela comissão é o respeito à identidade e à diversidade de cada instituição. Considerando que cada IES possui sua história, seus valores e sua própria missão, a avaliação institucional deve considerar e evidenciar tais diferenças, de modo que seja respeitado o pluralismo, a alteridade, a identidade da instituição, bem

como o espírito de solidariedade e cooperação. A avaliação deve servir para conscientizar cada instituição de sua própria identidade (CEA, 2003).

O documento oficial do SINAES apresenta como proposta criar uma prática avaliativa personalizada que reflita a identidade e a dinâmica da instituição e culmine em uma cultura de avaliação institucional, extrapolando as avaliações de desempenho, como o Provão.

Para compreender e retratar a realidade institucional, considerando sua complexidade, é preciso utilizar instrumentos diversificados que juntos consigam oferecer uma visão global do ensino superior, que é um fenômeno multifacetado. Desse modo a avaliação institucional deve contemplar todas as dimensões que a compõem, por meio de uma série de instrumentos de avaliação.

Conforme Sobrinho (2000b), o princípio da globalidade pode ser ilustrado pela metáfora “não é adequado compreender o valor cultural de uma casa pelas análises fragmentadas dos materiais que compõem a sua construção” (p 107). Segundo o autor aponta, tomados em separado, tijolo, pedra e madeira pouco dirão sobre a casa. O mesmo vale para o processo educacional, que deve ser compreendido em sua magnitude e complexidade.

Por fim, prescreve-se que a avaliação institucional seja um processo contínuo que deve possibilitar o autoconhecimento da IES e criar uma cultura de avaliação educativa internalizada no cotidiano institucional.

Na proposta da avaliação institucional do SINAES a responsabilidade configura-se como um dever de todos os envolvidos. Aos gestores da IES cabe a disseminação das diretrizes do processo mediante informações, debates, propostas de intervenção e solidificação de determinados valores que favoreçam a cultura de avaliação. E aos

docentes relega-se a responsabilidade de comprometer-se com as ações e projetos da IES, posicionando-se de forma crítica e reflexiva.

Para compreender esse processo atual de avaliação faz-se necessário compreender a totalidade do sistema, comissões de avaliação, etapas, detalhes, principais alterações ocorridas (informadas por ementas e portarias) que surgiram no decorrer do percurso e que causaram preocupações e dificuldades às IESs.

2.2.2 O desenho do SINAES – as comissões de avaliação

Com intuito de dar continuidade à proposta apresentada, a Comissão Especial de Avaliação estipulou a criação de comissões avaliativas consideradas de maior importância: CONAES, CPA, Comissões Externas de Avaliação. Todas as comissões foram regulamentadas a partir da lei do SINAES e das portarias reguladoras.

2.2.2.1 Comissão Nacional de Avaliação do Educação Superior – CONAES

A principal função da CONAES é coordenar e supervisionar o SINAES, de modo a garantir a execução das propostas de acordo com os princípios e as orientações gerais, além de fazer cumprir as exigências técnicas e políticas referentes às metas de consolidação do sistema avaliativo (CEA, 2003).

O CONAES é, assim, um órgão colegiado, autônomo, composto por 13 membros ligados à educação e a representantes do governo (Instituto Anísio Teixeira – INEP, CAPES, Ministério da Educação – MEC) e da comunidade acadêmica (discentes, docentes, funcionários técnico-administrativos e cidadãos com notório saber científico) (BRASIL, 2004).

Referente às suas atribuições, o CONAES deve propor e avaliar os processos de avaliação institucional, dos cursos e o do desempenho dos estudantes; designar

comissões para a análise e elaboração de relatórios e pareceres; formular proposta de intervenção para as IES, de acordo com os relatórios advindos dos processos da avaliação; apresentar anualmente ao Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos que se submeterão à Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE; oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas públicas da educação superior; garantir a continuidade do processo de avaliação segundo a Lei dos SINAES; elaborar seu próprio regimento (BRASIL, 2004; PORTARIA 2.051 de 9 de julho de 2004).

2.2.2.2 A Comissão Própria de Avaliação – CPA

Toda IES deverá ter uma Comissão interna, colegiada e autônoma, que zele por organizar os processos avaliativos da IES. Essa comissão deverá ser composta por docentes, discentes, grupo técnico-administrativo e representantes da comunidade em geral.

Dentre as funções cabíveis à CPA, destaca-se: coordenar os debates sobre a avaliação institucional; promover a sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância da avaliação institucional, com intuito de consolidar uma cultura de avaliação; acompanhar a execução do processo avaliativo; produzir relatórios a serem encaminhados ao CONAES e ao MEC; auxiliar na identificação de problemas, potencialidades e ações a serem desenvolvidas na IES.

Para além do previsto em lei, essa comissão tem um papel fundamental de dar sentido à realização do processo avaliativo mediante a criação de estratégias que visem envolver a comunidade e desenvolver melhorias institucionais a partir dos resultados da avaliação.

Infelizmente o que se verifica na realidade é a criação da CPA para realizar um trabalho burocrático. Um estudo realizado por Carneiro e Novaes (2008) com coordenadores de CPA relatou que, nas instituições de ensino com até 500 alunos, as comissões são constituídas como um mero cumprimento da obrigação e os documentos produzidos por elas não favorecem uma análise crítica ou um autoconhecimento institucional.

Sobrinho (2008) ressalta que, sem a participação ativa das CPAs o SINAES perde o seu caráter emancipatório e a avaliação, o seu princípio formativo, reduzindo, assim, a avaliação à verificação do desempenho do aluno.

2.2.2.3 Comissões externas

As comissões externas são compostas por membros externos a IES, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, designada pelo CONAES. As comissões externas têm como função realizar a avaliação das instituições de ensino e são formadas por membros externos pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e também por serem portadores de ampla compreensão das instituições universitárias (CEA, 2003).

Segundo a proposta da CEA, a função principal dos processos de avaliação externa é apresentar indicativos consistentes para os processos de regulação, credenciamento e recredenciamento dos cursos de graduação.

Desse modo, após a visita a uma determinada IES, a comissão externa de avaliação deveria apresentar um relatório detalhado para o CONAES referente a questões sobre as instalações, políticas pedagógicas e administrativas, considerando sempre a política e a missão institucional, apresentando também sugestão de

intervenções para a melhoria da instituição avaliada. Entretanto, a proposta das visitas externas não se concretizou conforme a Lei SINAES havia elaborado.

2.2.3 O desenho da avaliação – a tríade avaliativa

Segundo a proposta apresentada pelo CEA e posteriormente à Lei 10.861, o SINAES é organizado sobre três pilares: a avaliação dos cursos de graduação; a avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE); e a avaliação da instituição constituída pela avaliação interna e externa.

2.2.3.1 A avaliação dos cursos de graduação

A avaliação dos cursos de graduação tem como objetivo verificar as condições de ensino dos cursos, oferecidas aos estudantes, especialmente no que diz respeito à organização didático-pedagógica (avaliando a administração acadêmica, o PPC, a atividades acadêmicas), ao corpo docente (perfil docente; atuação nas atividades acadêmicas); ao corpo discente (incluindo os egressos); ao grupo técnico-administrativo; e às instalações físicas (biblioteca, instalações especiais e laboratórios específicos). Esses dados são colhidos nos documentos institucionais, na avaliação *in loco* e na base de dados que deve ser alimentada *online* pelos coordenadores dos cursos de graduação – o E-MEC.

As visitas *in loco* têm a finalidade de estabelecer um diálogo entre o MEC e a comunidade acadêmica. No entanto, a avaliação externa dos cursos de graduação não possui um fim de verificar se as informações prestadas são verdadeiras, mas de obter um ponto de vista diferente daquele observado pela comunidade (BRASIL, 2004).

Segundo a proposta da Lei 10.861, as visitas *in loco* seriam obrigatórias a todas as IESs, contudo, houve negligência na criação da proposta sobre as visitas. Ao

considerar o número de instituições e cursos de graduação⁶, a efetivação das visitas foi inviabilizada em função dos gastos financeiros e da falta de recursos humanos (Giolo, 2008).

Devido a esse problema, o MEC regulamentou, em agosto de 2008 a utilização do Conceito Preliminar dos Cursos – CPC – nos processos de renovação do reconhecimento dos cursos, com intuito de diminuir a quantidade das visitas *in loco*.

Segundo essa portaria normativa, os cursos que obtivessem o conceito preliminar satisfatório (maior ou igual a 3) ficariam dispensados das visitas. Os cursos com o conceito insatisfatório, entretanto, deveriam, obrigatoriamente, submeter-se à visita. Nesse caso, as IESs precisariam solicitar o requerimento da visita mediante a apresentação do relatório da autoavaliação (considerando o CPC insatisfatório) e a indicação de medidas concretas capazes de produzir uma melhoria efetiva do curso em um prazo menor que um ano.

2.2.3.2 O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE

A avaliação de desempenho dos estudantes é aferida pelo ENADE, aplicado aos alunos ingressantes e concluintes do curso de graduação. De modo geral, o ENADE visa avaliar a capacidade de o estudante relacionar o conhecimento teórico e sua devida aplicação à realidade social, bem como avaliar os fatores éticos relacionados à profissão. Esse exame é composto por duas partes: uma delas tem o objetivo de avaliar conhecimentos gerais do aluno, e a outra, os conhecimentos específicos da sua formação. Anexado ao exame, o aluno deve preencher, um questionário socioeconômico (Polidori, Marinho-Araújo & Barreyro, 2006).

⁶ Segundo o Censo da Educação Superior de 2008, as IESs totalizavam 2.252 e os cursos de graduação, 24.719.

2.2.3.3 A Avaliação Institucional

No que diz respeito à avaliação institucional, a CEA enfatiza ser essa avaliação o pilar principal do SINAES, por se tratar de um instrumento de autoconhecimento e reflexão acerca das coerências entre a missão institucional e suas práticas pedagógicas.

O processo da avaliação institucional é constituído por duas avaliações: avaliação externa e avaliação interna, que também pode ser chamada de autoavaliação, quando os avaliadores são sujeitos e objetos do processo.

A avaliação externa evidencia o sentido de transparência e o caráter público da IES e da avaliação feita por membros da comunidade científica e de órgãos públicos ligados à educação, à ciência e à tecnologia.

Em contrapartida a autoavaliação permite: produzir conhecimentos; pôr em questão a realização das finalidades essenciais; identificar as causas de problemas e deficiências; aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores; tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla; julgar a relevância científica e social de suas atividades e seus produtos; prestar contas à sociedade; justificar publicamente sua existência; e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população (BRASIL, 2004).

Neste sentido o envolvimento de toda a comunidade acadêmica é fundamental para o desenvolvimento de uma avaliação que evidencie a realidade da IES.

A proposta do CEA visava uma integração entre a avaliação interna e a avaliação externa, de modo que uma complementasse os resultados e as conclusões da outra. Nesse sentido, a avaliação interna e externa são processos importantes para a

discussão e reflexão sobre a política pedagógica, científica e tecnológica, como também para a tomada de decisão referente a futuras ações relativas à autorregulação e à regulação estatal.

Tanto para a avaliação externa quanto para a interna foi desenvolvido um roteiro que apresenta as dimensões do processo avaliativo, a saber: missão e o plano de desenvolvimento institucional; políticas de ensino, pesquisa e extensão; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; política de pessoal e de carreira do corpo docente e técnico-administrativo; organização e gestão da instituição; infraestrutura; planejamento e eficácia dos processos a autoavaliação; política de atendimento ao estudante; sustentabilidade financeira. Além dessas dimensões, que são obrigatórias, a IES pode ainda acrescentar dimensões que considera importantes avaliar.

Segundo Rasco (2000), a criação das dimensões na autoavaliação institucional previne a utilização de instrumentos restritivos, muitas vezes baseados unicamente na avaliação do docente pelo discente. A avaliação institucional não será mais confundida com a avaliação do desempenho escolar ou avaliação dos cursos de graduação.

Em ambas as avaliações, a equipe de avaliadores deve ser formada por atores sociais que tenham legitimidade, competência técnica, ética e política institucionalmente conferidas e reconhecidas, utilizando instrumentos objetivos, critérios e metodologia também construídos socialmente e tornados públicos, de modo que possibilitem a reflexão à luz de uma visão analítica, qualitativa e questionadora que permita evidenciar um significado político, valorativo e atitudinal (Sobrinho, 2000).

Diante do desenho de avaliação apresentado é pertinente dizer que o SINAES é uma proposta avaliativa de estrutura superior aos demais programas desenvolvidos no Brasil, entretanto ainda apresenta grandes impasses que precisam ser revistos.

2.2.4 O SINAES como sistema

Diante dos demais programas avaliativos desenvolvidos até hoje, verifica-se que o SINAES possui um refinamento metodológico e conceitual.

Além de conciliar princípios considerados como contraditórios (como a regulação e a formação), o sistema permitiu a integração dos instrumentos de avaliação com instrumentos de informação. Os processos de avaliação – ENADE, avaliação dos cursos, avaliação interna/externa – são enriquecidos com as informações presentes na base de dados do INEP e de outros órgãos do governo como, por exemplo, o Censo do Ensino Superior, o Cadastro Nacional de Docentes, a Plataforma Lattes do CNPq, o Cadastro de Instituições e Cursos (Ristoff & Giolo, 2006)

Segundo esses autores, verifica-se que a proposta dos SINAES:

- integra os instrumentos de avaliação;
- integra os instrumentos de avaliação e informação;
- integra os espaços de avaliação no MEC (INEP, CONAES, CEA);
- integra as avaliações internas e avaliações externas;
- articula, sem confundir, avaliação e regulação;
- propicia coerência entre a avaliação, os objetivos e as políticas para a Educação Superior.

As integrações apresentadas revelam um diferencial entre o SINAES e os programas de avaliação anteriores por enfatizar a importância do envolvimento de toda a sociedade para a promoção da qualidade do ensino superior segundo as diretrizes do MEC.

Entretanto, a complexidade do sistema inviabilizou a execução em sua totalidade desencadeando algumas mudanças estruturais no programa.

2.2.5 As mudanças atuais do SINAES – os índices

Com o intuito de cumprir a proposta dos SINAES, mas diante de impasses metodológico que inviabilizavam o processo de avaliação do ensino superior no Brasil, o INEP desenvolveu ajustes para tentar reduzir os erros cometidos no passado (os problemas observado no Provão, por exemplo) e ajustar a proposta do SINAES segundo a realidade do ensino superior.

Contudo, algumas dessas mudanças suscitaram polêmicas sobre os novos direcionamentos dados ao SINAES. Dentre essas mudanças, a de maior impacto foi a criação de índices de avaliação a partir de 2006. São eles: o índice de diferença de desempenho – IDD; o conceito preliminar de cursos – CPC; o índice geral dos cursos – IGC.

2.2.5.1 O Índice de Diferença de Desempenho – IDD

O IDD foi criado pelo corpo técnico do INEP. Segundo esse instituto, sua criação justifica-se pela notória diferença entre os alunos ingressos nas IESs públicas e os alunos ingressos nas IESs privadas. No contexto brasileiro, o próprio processo seletivo já se encarrega de selecionar os alunos mais bem preparados para determinadas instituições, direcionando para as demais IESs alunos menos qualificados. Essa diferença reflete nos anos acadêmicos do universitário e, conseqüentemente, nas avaliações de desempenho (Brasil, 2006).

Com intuito de neutralizar tais diferenças e não reincidir em mais um erro cometido pelo Exame Nacional dos Cursos, criou-se o IDD, em que os alunos são

avaliados e comparados em suas médias com os demais alunos que possuam perfis semelhantes. O IDD é definido como uma medida de diferença entre o desempenho médio obtido no ENADE, pelos concluintes de um determinado curso, e o desempenho médio que seria esperado ao final de todos os concluintes que tivessem em condições similares (Schwartzman, 2008).

O seu propósito é de apresentar informações comparativas às IESs entre os desempenhos (médias) dos seus estudantes com demais instituições cujos perfis sejam semelhantes. Deste modo, acredita-se que essas informações comparativas seriam boas aproximações do que seria considerado o efeito do curso na formação do aluno, ou seja, ele permite verificar o quanto a formação acadêmica oferecida na IES contribui para o desenvolvimento e a evolução do estudante (BRASIL, 2008).

Seguindo tal linha de análise, é esperado que os as notas obtidas na avaliação de desempenho dos alunos de um determinado curso sejam altos quando os estudantes que nele ingressam apresentam resultados elevados na prova de desempenho e vice-versa.

O cálculo do IDD é obtido através da média ponderada nas notas do ENADE – da prova de conhecimentos gerais (com peso de 0,25) e do conteúdo específico (peso de 0,75). Após esse cálculo, o IDD é padronizado de acordo com a nota obtida pelos estudantes de um mesmo curso em uma determinada região, de forma a obter uma pontuação positiva ou negativa. Caso a pontuação seja positiva, significa que o desempenho médio dos concluintes está acima do valor esperado, e caso seja negativa a nota média dos concluintes está abaixo do esperado, considerando o perfil do aluno ingresso no curso em voga (BRASIL, 2008).

Segundo Bittencourt (2008), o IDD busca realizar um nivelamento, considerando as condições nas quais o aluno ingressou no ensino superior mediante

“um método de avaliação inovador, visando equalizar a competição ao atribuir uma vantagem competitiva àqueles cursos com condições desfavoráveis, tendo sido bem-sucedido no seu intento” (p. 250).

Verifica-se que o IDD apresenta vantagens com relação ao índice emitido pelo ENADE, contudo, como ambos são divulgados simultaneamente, as IESs têm utilizado a nota que melhor lhes convém, sendo que, frequentemente, a nota do ENADE é mais utilizada e, deste modo, a sociedade recebe informações distorcidas veiculadas na mídia (Bittencourt, 2008).

Vale ressaltar também que, como todo indicador numérico, o IDD favorece o ranqueamento das universidades que ora usam este dado como um apelo publicitário para se promover.

2.2.5.2 O Conceito Preliminar dos Cursos – CPC

O CPC é um indicador preliminar da situação dos cursos de graduação no que diz respeito ao resultado da avaliação de desempenho dos estudantes, à infra-estrutura, à organização didático-pedagógica e ao corpo docente.

Segundo a portaria normativa n. 4, de 5 de agosto de 2008, sua criação tem como intuito principal viabilizar o reconhecimento ou renovação do reconhecimento dos cursos que obtiverem bons índices, de forma a dispensar a avaliação *in loco* da CONAES.

Ressalta-se, que em 2008, o Brasil possuía 2.252 IESs e 24.719 cursos, esse dado confirma a inviabilidade de cumprir a proposta inicial do SINAES, que propunha a avaliação *in loco* como requisito básico para a obtenção do reconhecimento ou renovação do reconhecimento dos cursos.

O CPC oscila entre 1 a 5, de modo que os cursos da IES com conceito 5 têm seu reconhecimento ou renovação de reconhecimento automático solicitado pelo INEP à secretaria competente. Os cursos com conceito 3 ou 4 poderão solicitar a avaliação *in loco* no intento de confirmar ou alterar o conceito obtido. E os cursos com conceito considerado insatisfatório (1 ou 2) deverão obrigatoriamente submeter-se à avaliação *in loco*.

O cálculo do CPC é constituído por 4 fatores, segundo nota técnica (2008), a saber:

- Percentual de docentes doutores, mestres e sua dedicação parcial ou integral à IES – a medida original para a criação das notas deste grupo é realizada pela porcentagem de professores, mestres ou doutores, com regime parcial ou integral, vinculados ao curso avaliado. Esse percentual é padronizado e transformado em um valor de 0 a 5. As informações necessárias para realizar o cálculo são extraídas do cadastro docente, alimentado pela IES. Caso a instituição não tenha em seu cadastro a titulação ou o tempo de dedicação do docente, esse fator será computado com nota zero para o cálculo geral do CPC.

- Infra-estrutura: essa medida é computada segundo a proporção dos alunos de um determinado curso que avaliaram positivamente o aspecto infra-estrutura no questionário socioeconômico anexado ao ENADE. A pergunta que avalia esse fator é a seguinte: “aulas práticas: os equipamentos disponíveis são suficientes para todos os alunos?” As respostas podem oscilar entre “A” a “E”, sendo consideradas satisfatórias as respostas “A” e “B”. Caso nenhum aluno tenha respondido a questão acima, será computado zero para esse indicador no cálculo geral do CPC.

- Organização didático-pedagógica: esta medida é computada segundo a proporção dos alunos de um determinado curso que avaliaram positivamente o aspecto organização didático-pedagógica no questionário socioeconômico anexado ao ENADE. A pergunta que avalia esse fator é a seguinte: “os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos, procedimentos de ensino e avaliação; conteúdos e bibliografia da disciplina?”. As respostas também oscilam de “A” a “E”, sendo consideradas satisfatórias as respostas “A” e “B”. Caso nenhum aluno tenha respondido a questão acima, será computado zero para esse indicador no cálculo geral do CPC.

- notas do ENADE: as notas do ENADE são divididas entre as notas dos concluintes e notas dos ingressantes, contudo, o cálculo é mesmo em ambos os casos. Esse cálculo considera 75% das notas dos alunos (concluintes ou ingressantes) sobre a parte do conhecimento específico e 25% das notas dos alunos (concluintes ou ingressantes) sobre os componentes de formação geral. Após esse cálculo, as notas são padronizadas e transformadas em escalas entre 0 a 5.

Lehfeld (2010) apresenta uma crítica referente à construção desse indicador. Segundo ele, o CPC supervalorizou o ENADE e desconsiderou o trabalho da autoavaliação realizado pelas CPAs. Esperava-se que o conceito do curso fosse uma composição do ENADE, da avaliação de curso e da avaliação institucional, conforme previa a Lei 10.861. Entretanto, o CPC é calculado 40% a partir do ENADE, 30% a partir do IDD e 30% a partir do cadastro realizado pela IES no E-MEC.

Outra observação relevante apresentada pelo autor refere-se à avaliação reducionista sobre a infra-estrutura e a organização didático-pedagógica. Sobre a infra-estrutura em cursos prioritariamente teóricos (Filosofia, Pedagogia, por exemplo) não seria mais importante, por exemplo, perguntar sobre o acervo bibliotecário disponível?

O mesmo questionamento é feito sobre o item “equipamentos oferecidos”. Investiga-se sobre a quantidade, mas não se faz referência à qualidade de tais equipamentos. Sobre a organização didático-pedagógica, o questionamento pauta-se na apresentação dos planos de ensino, mas não afere a execução do plano ou a continuidade e coerência entre as disciplinas, por exemplo.

Assim, como todos os índices configuram-se como uma ‘faca de dois gumes’, o CPC possui uma característica positiva que deve ser ressaltada. Como citado anteriormente, esse indicador tem como um dos fatores de mensuração a quantidade de docentes com titulação de mestrado ou doutorado. Esse fato gera, no mínimo, duas consequências positivas. A primeira diz respeito ao desenvolvimento de políticas nas IESs que favoreçam a obtenção dos títulos de mestrado ou doutorado. A segunda, em consequência da primeira, refere-se à melhora da qualidade de ensino em função da qualificação dos professores.

2.2.5.3 O Índice Geral dos Cursos – IGC

Instituído pela portaria normativa n. 12, de 5 de setembro de 2008, o IGC é um indicador que busca expressar a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado de uma IES, englobando os campi e municípios onde atua (Bittencourt, 2008).

O IGC é calculado a partir do conceito da graduação com base no CPC e do conceito de pós-graduação a partir de valores cedidos pela avaliação da CAPES, sendo esses valores ponderados pelo número de matrículas em cada um dos cursos que compõe a IES.

Como apresentado anteriormente à constituição do CPC, advém do desempenho dos alunos (81% - notas do ENADE, IDD e o questionário sócio-econômico) e do cadastro docente (19%) (BRASIL, 2008; Bittencourt, 2008).

Segundo Lehfeld (2010), o IGC apresenta-se como um conceito que faz mais sentido, uma vez que engloba a totalidade da IES, contudo, apresenta alguns apontamentos que devem ser considerados: como apresentado anteriormente, o CPC (que constitui parte do IGC) é um indicador que possui severas restrições (referentes à supervalorização do ENADE) que precisam ser reavaliadas, conseqüentemente, o IGC também fica comprometido; o IGC deve ser considerado como referência para atribuição do conceito final das avaliações externas a tal ponto que, “caso os avaliadores *das CPAs* atribuam um novo conceito final diferente do IGC, este novo conceito deve ser muito bem fundamentado para resultar em alteração do conceito atribuído preliminarmente” (p. 190), novamente, a autoavaliação em nada serviu para apresentar a qualidade da IES; como a IGC tem como fator de ponderação o número de alunos matriculados no curso, fica o questionamento sobre o efeito colateral dessa ponderação, em que a IES enfatizaria seus investimentos nos cursos com maiores alunos.

A necessidade de ajustes para adequar-se à proposta do SINAES é inquestionável, desse modo, a criação dos índices viabilizou o trabalho das comissões externas e agilizou o processo de reconhecimento ou renovação do reconhecimento.

Porém, há um questionamento pertinente, que não pode ser ignorado, que diz respeito aos elementos que constituem os cálculos, a forma como tais indicadores (não) são divulgados e pela desconsideração dos resultados da autoavaliação institucional, descumprindo a proposta da Lei 10.861, que enfatizava a tríade avaliativa. Faz-se necessário que a sociedade compreenda que a avaliação do ensino superior não está

restrita à avaliação do desempenho dos alunos (ENADE), mas a uma série de fatores que também são determinantes para uma qualidade no ensino, tais como: a missão institucional, as políticas de ensino, pesquisa e extensão, o plano de carreira de docentes e funcionários tecno-administrativos, dentre outros.

De acordo com Sobrinho (2008), a criação dos índices transgride o princípio do não ranqueamento. A divulgação realizada pelo MEC (em forma de *ranking*) sobre as melhores e piores universidades contraria a propostas de uma avaliação que tenha como finalidade maior o autoconhecimento e o fortalecimento da diversidade.

Para Sobrinho (2000), as avaliações que produzem ranqueamento geram um retraimento na participação da comunidade acadêmica, que, pelo ‘medo’ de não responder às demandas do mercado, se paralisa diante dos processos avaliativos, tendo uma imagem de punição ou exclusão do processo avaliativo.

Assiste-se na atualidade uma descontinuidade das políticas de educação no Brasil decorrentes das mudanças governamentais existentes no sistema presidencialista. O vício pela criação de novos projetos com fins eleitoreiros interdita todas e quaisquer propostas de melhoria e continuidade de projetos. Isso ocorre não apenas a cada mudança presidencialista, pois muitas vezes o mesmo governo, ao mudar um secretário ou ministro, desfaz de tudo que havia sido construído pelos seus antecessores, desperdiçando, assim, recursos financeiros, humanos e a confiança das comunidades envolvidas – neste caso, a sociedade universitária (Limana, 2008).

Seguindo a proposta dos ciclos da avaliação institucional de Polidori (2009), acredita-se que os índices formam um novo ciclo da avaliação que evidencia as provas de desempenho do aluno em detrimento da proposta de avaliação emancipatória sugerida pela lei do SINAES.

A considerar a estrutura, os princípios e objetivos, o Brasil teve 4 programas de avaliação institucional que, de acordo com o momento histórico, apresentaram propostas específicas para a melhoria da qualidade do ensino superior. Entretanto, não é possível classificar o SINAES como um programa único devido às mudanças ocorridas após a criação dos índices. Deste modo, os ciclos avaliativos poderiam ser divididos conforme sugere a tabela 2.1.

TABELA 2.1 – Programas de avaliação do Ensino Superior

Programas avaliativos	Período	Objetivo	Características principais	Avanços em relação ao período anterior
PARU	1983 - 1985	- Fazer um retrato da educação superior no Brasil mediante a avaliação da estrutura administrativa, da expansão das matrículas, do trabalho docente e da relação entre ensino, pesquisa e extensão.	Primeira proposta de compreender o ensino superior no Brasil mediante processo avaliativo	–
PAUIB	1993 - 1995	– Prestar contas da educação superior a sociedade e a aperfeiçoar as políticas pedagógicas.	Criação de uma metodologia sistemática de avaliação das IESs. Adesão voluntária	Criação de princípios claros que orientavam o processo pedagógico, tais como: globalidade, respeito identidade, continuidade, não premiação e não comparação.
ENC	1995 - 2003	– Avaliar a qualidade do ensino superior.	Prova de desempenho dos alunos conhecida como PROVÃO.	Vinculação do programa de avaliação institucional com os processos de autorização, reconhecimento e (re)credenciamento

							dos cursos.	
S	PRIMEI	2003	–	Melhorar	a	Valorização	da	União dos ideais de
	RA	2006		qualidade	do	autonomia		regulação e
I	FASE			ensino superior.		universitária		formação
				Orientar	a	mediante processos		(autoconhecimento)
N				expansão	da	de auto-avaliação.		
				educação.				
A	SEGUN	2006	-	Cumprir a proposta	Criação	dos	Avanços ainda	
	DA	atualme		de avaliação dos	índices.		muito questionado,	
E	FASE	nte		SINAES mediante	Supervalorização		pois realiza um	
				ajustes	do ENADE.		aperfeiçoamento na	
S				metodológicos.	Inutilização	dos	metodologia de	
					resultados	da	avaliação	
					avaliação		negligenciando	
					institucional.		alguns princípios	
							do SINAES.	

Fonte: criado pela autora

Diante de tantas dificuldades, faz-se imperativo que a sociedade, especialmente a comunidade universitária, desenvolva uma cultura de avaliação que compreenda os processos avaliativos como possibilidade de autoconhecimento e não de instrumento punitivo, regulador ou de *marketing*. Essa cultura também precisa agregar um caráter questionador sobre as políticas públicas e sobre os processos e a finalidade da avaliação do ensino superior no Brasil mediante uma avaliação participativa.

2.2.6 A avaliação participativa

Segundo a proposta da CEA, o processo de autoavaliação é de responsabilidade de cada instituição, que buscará obter a mais ampla e efetiva participação da comunidade interna em discussões e estudos. Para isso faz-se necessário que esse processo também conte com a colaboração de membros da comunidade externa, especialmente de ex-alunos e representantes de setores sociais diretamente envolvidos com a IES (CEA, 2003)

Partindo do princípio de que o objetivo da avaliação é melhorar a qualidade da educação, mediante uma ação que é sempre social é coerente enfatizar que a construção desse processo requer a participação ativa da comunidade acadêmica, seja nos processos de comunicação ou na reflexão dos resultados obtidos, de modo que toda a comunidade utilize-se da avaliação como elemento de desenvolvimento e de superação de problemas.

Para Sobrinho (2005), a única verdade inegável do processo da avaliação institucional é que ela é uma realidade social, contextualizada e fruto dos entendimentos possíveis em cada comunidade, uma realidade jamais pronta e acabada, mas construída continuamente. Nesse sentido, avaliar não significa obter um balanço, mas uma forma de ler o próprio mundo, interpretá-lo e dar sentido a ele.

O sujeito da avaliação é coletivo, formado por todos os membros da comunidade, e o objeto é construído segundo as prioridades coletivamente estabelecidas. A participação coletiva justifica-se como um elemento importante, pois não há indivíduos que estejam mais aptos para avaliar que os próprios atores da realidade vivida. Entende-se, portanto, que participação não se restringe ao mero preenchimento de questionários ou a provas de desempenho, mas ao comprometimento efetivo de professores, pesquisadores, funcionários administrativos e alunos.

Essa participação deve abranger desde o debate sobre a concepção de avaliação até a reflexão sobre os resultados obtidos, de modo a evidenciar não somente os problemas já conhecidos, mas também investigar aspectos desconhecidos, pouco evidenciados, contudo, importantes para explicar a realidade da instituição (Sobrinho, 2005).

Segundo o autor, um dos mais fortes argumentos para que a avaliação tenha um caráter participativo refere-se à construção coletiva do conhecimento da realidade institucional, constituída de sistemas de comunicação e aprendizagem, direcionados à formação humana e ao desenvolvimento da sociedade. Não se avalia apenas para estar envolvido, mas para criar algo com um significado coletivo com intuito de melhorar a realidade do ensino.

Para Sobrinho (2005), tais mudanças (de ordem qualitativa) só ocorrem quando há um comprometimento efetivo dos atores institucionais: “nenhuma transformação consistente e duradoura pode haver em educação se simplesmente vier impulsionada por dispositivos legais e burocráticos e não contar com a adesão e o comprometimento dos sujeitos concernidos para a solução dos problemas que lhes dizem respeito” (p. 31).

Evidencia-se, contudo, que não se trata de um processo tranquilo e automático, mas de conflito, dificuldade de cooperação e distintos graus de envolvimento e comprometimento. Deste modo, a participação é sempre voluntária e a adesão dificilmente será total. A participação e o comprometimento tendem a crescer à medida que o processo de motivação e discussão avance e torne-se mais perceptível (Rasco, 2000; Sobrinho, 2000).

A proposta da avaliação participativa relega a comunidade acadêmica a responsabilidade sobre a qualidade do ensino superior, logo, acarreta mudanças, inseguranças que podem impedir a participação grupal.

Outro fator que pode inviabilizar a participação coletiva são os fatores culturais. Reflete-se que a proposta da avaliação participativa contraria a cultura meritocrática e individualista dos demais processos avaliativos presentes na IES. Assim, diferente do caminho individual de construção do conhecimento e dos demais processos avaliativos,

a avaliação participativa apresenta um novo modelo de produzir o conhecimento e de avaliar a realidade institucional que questiona o *status quo* nas IESs (Sobrinho, 2000).

Essa proposta de avaliação exige valores de abertura que anseiem pela ruptura das inércias; de autonomia racional como liberdade para conduzir os processos; de igualdade em que os atores se reconheçam igualmente importantes no processo avaliativo; de responsabilidade crítica compartilhada de modo que a comunidade sintasse efetivamente responsável.

Sobrinho (2005) apresenta quatro condições para realizar uma boa avaliação participativa:

- garantia e condições de liberdade comunicativa;
- perceber que a avaliação tem um valor e utilidade para os membros da sociedade;
- os participantes devem assumir o compromisso de tornar a avaliação como um processo de aprendizagem, crescimento e melhoramento institucional. Mesmo não tendo experiências anteriores sobre processos avaliativos, devem apresentar capacidade técnica para realizar um processo justo e rigoroso;
- a instituição deve assegurar liberdade e expressão e dar todo respaldo de infraestrutura.

Dentre todos os atores do processo avaliativo, Rasco (2000) destaca a importância do professor na criação e no desenvolvimento da avaliação, a ponto de enfatizar que a equipe seja composta prioritariamente por docentes. Segundo o autor, a característica questionadora do docente auxilia a identificar os problemas e os sucessos institucionais.

Além de ser um agente que permeia os demais grupos na comunidade acadêmica (discentes, gestores, funcionários técnico-administrativos), o docente tem muito a contribuir devido a sua capacidade de compreensão e sensibilidade diante das injustiças sociais opressoras do cotidiano educacional e dos valores ligados à democracia, à responsabilidade moral e à cidadania tão presente na vida docente, deste modo, o professor é peça fundamental na implantação de todo e qualquer processo de mudança na IES (Castanheira e Ceroni, 2007; Rasco, 2000).

Logo, é importante que o professor perceba a avaliação institucional como uma ferramenta que contribui para a qualificação formativa no Brasil e não como instrumento de punição e coerção.

Para que essa compreensão ocorra é necessário uma cultura que ressalte valores propícios para o envolvimento e participação do docente nas ações referentes à autoavaliação.

CAPITULO 3

ESTUDO EMPÍRICO

Este capítulo apresenta as abordagens teóricas que embasam a pesquisa, o modelo teórico abordado, os objetivos da pesquisa e as hipóteses que norteiam este trabalho, bem como os caminhos percorridos para responder as indagações pertinentes ao estudo como a caracterização da instituição, da amostra, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos empregados na coleta de dados.

3.1 Modelo teórico

Para que a avaliação institucional seja considerada um instrumento que possibilite o autoconhecimento e dê subsídio para as melhoras institucionais, ela deve ser percebida como um ato público, democrático e participativo, estabelecido por uma cultura de avaliação.

Contudo, após a revisão literária, observa-se que não há um direcionamento claro sobre os fatores elementares para desenvolver uma cultura da avaliação. Desse modo, percebe-se uma necessidade de desenvolver pesquisas que possam preencher tal lacuna e contribuir com o aprimoramento dos processos de avaliação.

Dentre as variáveis que norteiam o cotidiano institucional, os valores organizacionais foram elegidos como variável critério devido a sua capacidade de

orientar as atitudes dos trabalhadores e de fomentar mudanças na cultura de uma instituição (Tamayo, 2008).

A proposta deste estudo é verificar a relação entre a percepção dos valores organizacionais, como elemento constituinte da cultura, e a percepção do trabalhador sobre a avaliação institucional.

Compreende-se valores organizacionais como princípios ou crenças compartilhados e organizados hierarquicamente, que orientam o cotidiano institucional de modo a discriminar o que é bom e desejável em uma determinada instituição (Tamayo, 2008; Tamayo, 1999; Tamayo & Gondim, 1996).

Segundo o modelo teórico apresentado, os valores organizacionais configuram-se como duas dimensões bipolares, chamadas de pólos da ordem superior, contendo, cada qual seus tipos motivacionais. A primeira dimensão, conservadorismo *versus* abertura à mudança, possui as metas motivacionais tradição e conformidade *versus* bem-estar e autonomia, respectivamente.

Nessa dimensão, o conservadorismo vincula valores que primam pela preservação e respeito aos costumes, normas, regras e modelos de comportamentos consagrados na instituição que devem ser seguidos tanto no ambiente interno quanto nas relações com o ambiente externo. Os valores referentes ao pólo abertura à mudança priorizam desenvolver um ambiente laboral prazeroso, desafiador e variado que estimule a curiosidade, a criatividade e a inovação e possibilite vivência de satisfação e qualidade de vida.

A segunda dimensão autotranscendência *versus* autopromoção, configura-se com os tipos motivacionais preocupação com a coletividade *versus* prestígio, domínio e realização. O pólo autotranscendência preza pela promoção da justiça e da igualdade no

trabalho, bem como pela tolerância, sinceridade e honestidade. No pólo autopromoção enfatiza valores que possibilitem a obtenção do *status*, prestígio e domínio de mercado da instituição na sociedade mediante a demonstração de competência e qualidade dos seus produtos/serviços.

A percepção da avaliação institucional é aferida a partir das seguintes dimensões: ferramenta pedagógica e informação; globalidade e institucionalidade; comprometimento institucional.

A dimensão ferramenta pedagógica e informação refere-se a percepção do docente sobre a divulgação das informações sobre a avaliação institucional cedidas a comunidade acadêmica e os insumos produzidos pela IES a partir dos resultados no tocante as melhorias das práticas pedagógicas. A dimensão globalidade e institucionalidade, verifica se a avaliação institucional tem como finalidade obter um conhecimento integrado da IES, que valorize a coletividade, os princípios, a missão e as normas institucionais, de modo a retratar a realidade da IES. O comprometimento institucional avalia o envolvimento e a participação do docente no processo de avaliação institucional.

Nesse sentido, acredita-se que alguns valores organizacionais favorecem uma percepção positiva da avaliação institucional, possibilitando a implantação de uma cultura de avaliação nas IESs.

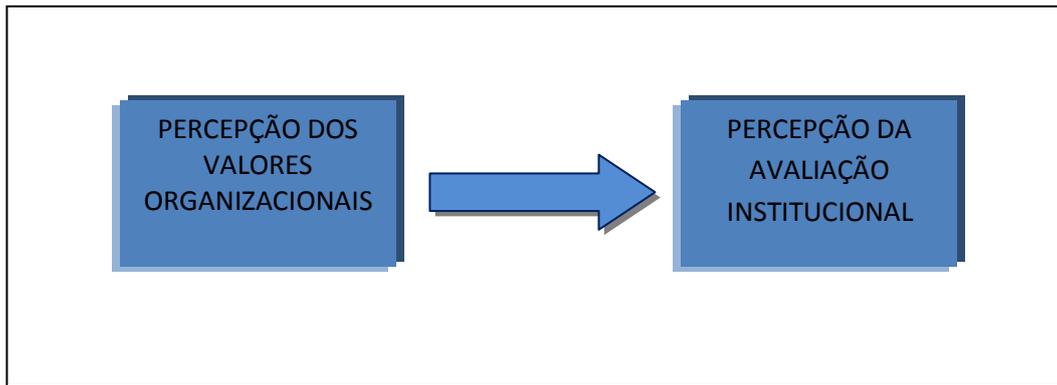


Figura 3.1: modelo de investigação

Além dos valores organizacionais, o estudo analisa a relação direta das variáveis sociodemográficas (sexo, tipo de vínculo, participação nas reuniões pedagógicas, titulação máxima e tempo de vínculo com a instituição) com a percepção da avaliação institucional.

Diante da proposta do estudo, utiliza-se o método de análise correlacional, mais precisamente a técnica estatística de regressão hierárquica múltipla, haja vista que a intenção do estudo é averiguar a medida do efeito entre as variáveis a fim de verificar a relação das variáveis explicativas (percepção dos valores organizacionais: abertura à mudança; autotranscendência; conservadorismo; autopromoção) com as variáveis critério (percepção da avaliação institucional: instrumento pedagógico e informação; globalidade e institucionalidade; comprometimento institucional) e como cada uma das variáveis, separadamente, relaciona-se com a variáveis critério.

Em razão da inexistência de estudos que associem as variáveis presentes, a pesquisa tipifica-se como exploratória, pois o tema escolhido é pouco explorado e o produto final do processo investigativo proporciona maiores esclarecimentos sobre o fenômenos, bem como favorece ferramentas para novas pesquisas (Gil, 1991).

A unidade da análise é individual, logo, as variáveis do estudo são avaliadas de acordo com a percepção dos participantes acerca dos fatos e fenômenos que o cercam. A coleta de dados possui um caráter transversal, uma vez que ocorreu em um único momento.

3.2 Problema de pesquisa

Diante das relações teóricas estabelecidas, pode-se elencar as seguintes questões empíricas:

- a) Quais as relações entre as percepções dos valores organizacionais com a percepção do docente sobre a avaliação institucional?
- b) Qual a influência dos fatores sociodemográficos sobre a percepção dos docentes acerca da avaliação institucional?

3.3 Hipóteses

Hipótese 1 (H1): os valores organizacionais configuram-se como variáveis explicativas da percepção do docente sobre a avaliação institucional.

Hipótese 2 (H2): quanto maior for o escore do valor autotranscendência maior será os a percepção da globalidade e institucionalidade na avaliação institucional.

Hipótese 3 (H3): quanto maior for o escore do valor de ordem superior autotranscendência maior será o comprometimento institucional.

Hipótese 4 (H4): quanto maior for o escore do valor de ordem superior abertura à mudança maior será a percepção do docente da avaliação institucional como instrumento pedagógico e de informação.

O estudo tem como hipótese básica que os valores organizacionais são preditores da percepção favorável da avaliação institucional. Essa hipótese é justificada considerando que os valores organizacionais ao consolidarem-se na cultura institucional orientam as ações, sustentam as atitudes, direcionam as escolhas, os julgamentos organizacionais (Tamayo, 1999). Logo, os valores organizacionais, influenciam na percepção do trabalhador sobre os diversos acontecimentos institucionais, inclusive os processos de avaliação institucional. Nesse sentido, foi levantada a hipótese 1.

Segundo Oliveira e Tamayo (2004) o valor autotranscendência, prioriza valores que evidenciam a coletividade. Neste sentido supõe-se que as instituições que priorizam este valor conduzem a avaliação institucional com o propósito de obter um conhecimento integrado sobre a instituição estimando a opinião e participação do coletivo (hipótese 2). A autotranscendência configura-se também como preditor da dimensão comprometimento institucional. Esta relação ocorre, pois o docente, diante de valores que evidenciam a coletividade, retribuiria a instituição com ações pró-ativas (hipótese 3).

Considerando que a abertura à mudança é constituída por valores relacionados à autonomia que tanto prezam pelo aperfeiçoamento constante dos empregados quanto estimulam a curiosidade, a criatividade e a inovação. Infere-se que, em ambientes laborais com esses valores, as ações institucionais são desenvolvidas com propósito de promover melhorias institucionais. Neste sentido a hipótese 4 supõe que o valor abertura à mudança é preditor da avaliação institucional na dimensão instrumento pedagógico e informação.

3.4 Objetivos

Esse estudo objetiva aferir a relação dos valores organizacionais com a percepção do docente sobre a avaliação institucional no contexto da ensino superior.

São objetivos específicos deste estudo:

- identificar os valores organizacionais percebidos como prioritários pelos docentes;
- desenvolver um instrumento que mensure a percepção do docente sobre a avaliação institucional;
- validar a medida de percepção do docente sobre a avaliação institucional desenvolvida para este estudo;
- analisar a percepção dos docentes sobre a avaliação institucional;
- identificar diferenças na percepção sobre valores organizacionais e avaliação institucional conforme o perfil do docente baseado nos dados sociodemográficos.

3.5 Caracterização da instituição

A instituição pesquisada localiza-se no interior do centro-oeste brasileiro. Constitui-se como uma entidade autônoma de direito público, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, de autonomia administrativa e financeira, exercidas na forma de estatuto próprio e da legislação vigente. Sua missão é

criar e manter Unidades de Ensino Superior para a formação de profissionais de nível equivalente e para o desenvolvimento de pesquisas filosóficas, educacionais, científicas, tecnológicas e artísticas na região onde desenvolve suas atividades, não apenas para formar profissionais suprimindo as necessidades regionais, mas

também cidadãos críticos e capacitados para o trabalho intelectual e de pesquisa” (Programa de avaliação institucional, 2009, p. 6)⁷.

A universidade pesquisada iniciou sua história em 1973 com quatro cursos de graduação. Na década seguinte, a então intitulada faculdade implantou mais seis cursos de graduação, nas áreas das ciências agrárias e humanas. Atualmente, possui 24 cursos de graduação, diversos cursos de pós-graduação, dois cursos de mestrado e um de doutorado.

Em 2004, a instituição recebeu o título de Universidade e, em 2008 e 2009, expandiu seu campus para duas cidades do interior de Goiás, passando a ser composta por 3 campi.

A Universidade possui, hoje, 5.396 alunos matriculados, 368 docentes e 388 funcionários técnico-administrativos. No campus onde se realizou a pesquisa conta-se com 286 docentes.

A IES é de grande importância na região onde está localizada, sendo ela a única universidade existente em um raio de 150km na região e atende uma cidade com aproximadamente 180 mil habitantes. Além disso, a instituição busca estratégias para melhorar o nível de ensino oferecido aos alunos mediante a inserção dos egressos no mercado de trabalho, busca pela qualificação do corpo docente, instalações físicas, incentivo à pesquisa e à extensão universitária, fator de presença marcante no contexto institucional desta IES.

Em relação às experiências de avaliação institucional da IES, entre os anos de 1998 a 2000, esta realizou uma avaliação seguindo os moldes do PAIUB. Após o

⁷ Os documentos institucionais foram suprimidos da referência bibliográfica para preservar o anonimato da IES.

processo de avaliação, a pró-reitoria de graduação elaborou um relatório que foi disponibilizado para o grupo de gestores que sucedeu a administração superior da IES. Contudo, não há nenhum registro de ações que tenham sido desenvolvidas em consequência dos resultados encontrados.

Nos anos compreendidos entre 2000 e 2009, não houve uma proposta de avaliação institucional integrada. Ocorreram avaliações pontuais nos cursos de graduação, desenvolvida pelos próprios coordenadores dos cursos, que se restringiram à avaliação dos docentes.

O processo de avaliação atual, conforme a lei 10.861 do SINAES, iniciou em 2009 com a sensibilização da comunidade acadêmica por meio de 7 reuniões, dentre elas, 3 com o grupo técnico-administrativo, 2 com os acadêmicos e 2 com os docentes.

Os princípios da autoavaliação na universidade estão relacionados à produção do conhecimento sobre a IES; à participação coletiva e democrática; à tomada de consciência; à transformação institucional; à melhora da qualidade administrativa e do processo educativo (Programa de avaliação institucional, 2009).

A CPA da universidade é constituída por 16 membros, sendo 1 pró-reitor, 8 docentes, 2 discentes, 3 funcionários técnico-administrativos, 2 cidadãos da comunidade civil. De acordo com o regulamento interno, a CPA possui total autonomia para realizar os processos de autoavaliação, conforme previsto na lei do SINAES. No processo de constituição da comissão, a presidenta foi nomeada pela reitoria da IES e os demais cargos foram eleitos pelos seus pares.

A IES realiza sua autoavaliação de forma permanente, apresentando resultados finais a cada três anos. Para criação dos instrumentos de avaliação a IES orientou-se

pelas dez dimensões propostas no roteiro de autoavaliação oferecida pelo CONAES (BRASIL, 2004).

Os instrumentos utilizados como fonte de informação na autoavaliação foram: os formulários, elaborados para organizar as informações dos documentos oficiais da IES como, por exemplo, o PDI e PPI, dentre outros; o questionário, composto por duas modalidades, a primeira, que buscou obter a opinião da comunidade acadêmica sobre as dez dimensões sugeridas no roteiro da autoavaliação acima citado, e a segunda, que procurou investigar o processo de ensino-aprendizagem por intermédio da opinião dos discentes e docentes; as entrevistas, previamente elaboradas e realizadas com pessoas-chave do organograma da instituição; os grupos focais, que foram utilizados para obter dados complementares sobre questões que necessitaram de melhores esclarecimentos.

Quanto aos resultados obtidos por meio dos questionários aplicados na autoavaliação institucional, as respostas oscilam de 1 (insuficiente) a 5 (muito bom). Cada critério possui sua descrição correspondente, de acordo com a tabela 3.1.

TABELA 3.1 – Critérios de resposta utilizados no questionário da auto-avaliação institucional e a sua descrição correspondente

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Não foi implantado ou não coincide com o PDI.
Regular	Foi implantado, mas diverge, grandemente, de forma negativa do PDI
Médio	Foi implantado recentemente, ainda sem resultados demonstrados
Bom	Foi implantado a um certo tempo, podendo melhorar devido ao seu potencial.
Muito bom	Foi implantado, coincide fortemente com o PDI, ou não era previsto no PDI, mas apresenta excelentes resultados.

Fonte: Programa de auto-avaliação institucional (2009).

Para análise das dimensões, a universidade utilizou as médias obtidas e o peso conferido a cada item avaliado, de modo a obter um valor total de cada dimensão. Além da avaliação geral das dimensões, cada item do questionário foi avaliado com intuito de verificar quais são os pontos críticos da IES que necessitam de intervenção imediata.

Além do exposto, o sistema de avaliação utilizado pela IES pesquisada permitiu comparar se as ementas das disciplinas ofertadas estavam coerentes com o projeto pedagógico dos cursos e também verificar se a bibliografia (básica e complementar) apresentada nas ementas está disponível no acervo da biblioteca.

A coleta de dados da autoavaliação institucional ocorreu no segundo semestre de 2009 e 2010. Ao fim dessa etapa a CPA realizou a análise dos dados e a construção dos gráficos que compõem o relatório final do processo de autoavaliação.

Ao término do primeiro ciclo avaliativo, ocorreu uma meta-avaliação para averiguar a eficácia dos instrumentos e procedimentos adotados.

De acordo com os documentos oficiais analisados, durante o processo de sensibilização, os docentes demonstraram um descrédito em relação às ações resultantes da avaliação institucional. De acordo com relatos constantes nas atas de reuniões, alguns problemas relacionados à biblioteca e aos laboratórios já haviam sido encaminhados à direção, e nada havia sido feito para saná-los.

Outro elemento de preocupação observado na leitura das atas refere-se ao anonimato. Segundo o registro da fala dos professores, havia um temor que o anonimato não fosse assegurado considerando o momento que a instituição havia vivenciando.

A avaliação institucional iniciou-se na IES concomitantemente com a mudança de gestão. E nesse momento havia dúvidas sobre as propostas dos gestores atuais, haja vista que a IES acabara de enfrentar dificuldades financeiras que repercutiram em algumas instâncias da instituição, sendo a inexistência de investimento em infraestrutura a principal delas.

Durante a realização do presente estudo foi verificado por meio dos relatos dos participantes no final do caderno de perguntas, um clima de insegurança e desconfiança com a gestão atual, uma vez que a presente administração auxiliava o grupo de gestão anterior.

3.6 Método

3.6.1 Amostra

Participaram da pesquisa 101 docentes (amostra por conveniência), o que corresponde a 35% do total de professores que compõem o quadro docente da IES

pesquisada. Dentre os participantes, 55% eram do sexo masculino, com idade média de 40 anos e tempo de carreira docente de 12 anos, em média; 3% possuem a titularidade máxima de graduação; 35%, de especialistas; 45%, de mestres; 17%, de doutores. Referente ao vínculo com a IES, o tempo médio de vínculo é de 9 anos; 58% são efetivos, 45% possuem outra atividade laboral e 42% não participam de reuniões departamentais, comissões ou colegiados. No que diz respeito à avaliação institucional, apenas 44% da amostra pesquisada afirmam ter tido acesso aos relatórios parciais da avaliação institucional, dentre esses, 37% não concordam com os resultados apresentados nos relatórios.

TABELA 3.2 – Dados sociodemográficos dos participantes

Variável	Frequência
Sexo	
Masculino	55
Feminino	45
<i>Missing</i>	01
Titulação máxima	
Graduação	03
Especialização	35
Mestrado	45
Doutorado	17
<i>Missing</i>	01
Realizam atividade laboral além da docência	
Sim	46
Não	53
<i>Missing</i>	02
Quantidade de IES em que leciona	
Apenas 1 IES	90
Leciona em 2 IES	08
Leciona em 3 IES	02
<i>Missing</i>	01
Tipo de vínculo institucional	
Horista	41
Efetivo	59
<i>Missing</i>	01
Tempo de vínculo com a IES	
6 meses a 5 anos	45
6 a 10 anos	14
11 a 20 anos	13
Acima de 21 anos	19
<i>Missing</i>	10
Participação em reuniões, colegiados e comissões	
Sim	55
Não	42
<i>Missing</i>	04
Teve acesso ao relatório da avaliação institucional	
Sim	44
Não	55
<i>Missing</i>	02
Caso tenha tido acesso ao relatório, concorda com os resultados	
Sim	27
Não	16
<i>Missing</i>	01

3.6.2 Instrumentos

Foram utilizadas duas escalas de medidas para mensurar as questões teóricas referentes aos construtos e um questionário sociodemográfico apresentados a seguir:

- Inventário de perfis de valores organizacionais (Tamayo & Oliveira, 2004) – o questionário é composto por 48 itens, dividido em 8 fatores: tradição, conformidade, bem-estar, autonomia, preocupação com a coletividade, prestígio organizacional, domínio e realização, com coeficiente de precisão variando entre 0,75 e 0,87. Os fatores agrupam-se em 4 valores de ordem superior: autotranscendência, autopromoção, abertura à mudança e conservadorismo. Seguindo o modelo da escala Likert de seis pontos, o participante avalia mediante a seguinte pergunta: “o quanto esta organização aqui descrita se parece com aquela na qual você trabalha?”. A opção 6 corresponde à resposta “muito parecida com minha organização” e a opção 1, “não se parece em nada com minha organização”.

- Escala de percepção sobre a avaliação institucional – Esta escala foi criada para atender a demanda da pesquisa, em função da inexistência de instrumentos que aferissem a percepção do docente sobre a avaliação institucional. O processo de construção e validação ocorreu de acordo com as orientações de Pasqualli (1999) mediante as seguintes etapas:

1. construção dos itens mediante a literatura brasileira sobre os princípios fundamentais que devem subsidiar o processo da avaliação institucional;

2. validação do construto – realizada por 6 juízes peritos na área. Nesta etapa cada juiz recebeu um caderno contendo duas tabelas, a primeira, com a definição constitutiva de cada fator a ser analisado no instrumento e a segunda tabela (de dupla entrada), contendo os itens do instrumento e os fatores apresentados na primeira tabela.

Foram considerados como constituintes de um determinado fator aqueles itens que obtiverem, no mínimo, 80% de concordância entre os juízes. Nesta etapa foram eliminados 10 itens;

3. validação semântica – o instrumento foi entregue a professores e alunos do programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, no intuito com verificar a adequação da escrita a compreensão do participante da pesquisa. Após responderem o instrumento a pesquisadora indagou se houve dificuldades em responder o questionário por incompreensão dos itens da escala. Nesta etapa foram eliminados 3 itens.

Após as etapas acima descritas o instrumento estava constituído por 22 itens. Na solução final, posterior a análise fatorial, o instrumento ficou constituídos por 20 itens agrupados em três dimensões: instrumento pedagógico e informação sobre a avaliação institucional; globalidade / institucionalidade; comprometimento institucional.

Além dos fatores acima especificados, o instrumento investiga o acesso do docente aos relatórios (parcial e/ou final) da avaliação, bem como sua concordância com os resultados apresentados.

- Questionário sociodemográfico – esse questionário investiga fatores relacionados ao sexo, tipo de vínculo, participação nas reuniões pedagógicas, titulação máxima e tempo de vínculo com a instituição.

3.6.3 Procedimentos

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e a autorização formal da universidade, iniciou-se a pesquisa de campo considerando todas as normas éticas do Conselho Federal de Psicologia, referendado pela resolução CFP 16/2000 e pelo ministério da saúde, de acordo com a portaria CNS 196/96.

A pesquisadora entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os docentes e esclareceu sobre possíveis dúvidas acerca da pesquisa, além das questões referentes ao sigilo e à confidencialidade dos dados. Foram distribuídos junto com o questionário um envelope para serem devolvidos lacrados e recolhidos no horário previamente estabelecidos.

Dentre os 231 cadernos entregues no campus pesquisado, apenas 101 foram devolvidos devidamente respondidos, resultando em um aproveitamento de 44% dos questionários.

3.6.4 Análise dos resultados

Para análise dos dados foi utilizado o pacote estatístico SPSS 14.0 para *Windows*, em que foram realizados os seguintes tratamentos estatísticos: médias, desvios padrão, coeficiente de fidedignidade (*alpha* de Crombach); análise fatorial para a escala de percepção docente acerca da avaliação institucional, utilizando o método de extração dos componentes principais, com rotação varimax. Para avaliar o poder preditivo da variável explicativa sobre a variável critério, foi feita uma análise de regressão múltipla *stepwise*.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo visa apresentar os resultados obtidos pela pesquisa mediante as análises dos dados coletados por meio de quatro etapas. A primeira destina-se à análise fatorial da escala de percepção da avaliação institucional. A segunda parte refere-se à análise descritiva das variáveis do estudo, valores organizacionais e avaliação institucional. A terceira parte realiza a análise das diferenças de percepções dos grupos acerca das variáveis acima citadas. Na quarta, apresenta-se o poder preditivo dos valores organizacionais (variável explicativa) sobre as dimensões da avaliação institucional (variável critério).

4.1 Análise fatorial da escala de percepção da avaliação institucional

Para analisar a estrutura da escala utilizou-se o método *ACP* (*Análise dos componentes principais*). Aplicou-se a rotação *varimax* (método ortogonal), com objetivo de maximizar as altas correlações e minimizar as baixas. Para obter a matriz rotada foi estipulado o critério de carga fatorial mínima de 0,40 para a inclusão dos itens. Foram eliminados os itens que não alcançaram o critério de carga fatorial estipulado, permanecendo na solução final 20 itens que foram submetidos à mesma técnica de análise. Emergiu dos dados três dimensões significativas que explicara, no

conjunto 48% da variância explicada (tabela 4.1), são elas: processo pedagógico e informação da avaliação institucional, institucionalidade / globalidade e comprometimento institucional.

TABELA 4.1 - Resultados da análise fatorial aplicada à escala de percepção do docente sobre a avaliação institucional

Itens da escala	Dimensões			h^2
	IP*	G/I*	CI*	
3. Já utilizei algum resultado obtido através da avaliação institucional para melhorar minha prática docente em sala de aula	0,66			0,45
7. Os resultados encontrados na avaliação institucional são discutidos nos colegiados dos cursos como forma de aprimorar os processos pedagógicos.	0,79			0,66
14. Os processos pedagógicos dessa IES são revistos com base nos resultados da avaliação institucional.	0,60			0,61
15. As informações acerca da condução do processo sobre a avaliação interna são publicadas pela CPA em jornais internos, folhetos e etc.	0,72			0,68
17. A avaliação institucional contempla a realidade dessa IES	0,50			0,46
19. Após os resultados de cada etapa da avaliação institucional, são apresentadas novas propostas pedagógicas.	0,77			0,64
21. Os relatórios decorrentes da avaliação institucional (realizada internamente) são divulgados pelos meios de comunicação internos.	0,67			0,65
1. A proposta de avaliação institucional dessa universidade abarca todos os indivíduos da comunidade acadêmica: docentes, discentes, funcionários administrativos e egressos.		0,64		0,43
5. Os critérios utilizados na condução do processo da avaliação institucional são coerentes com os princípios da instituição.		0,46		0,36
6. A comunidade acadêmica tem oportunidade de emitir		0,64		0,45

opinião a respeito do processo de avaliação			
9. A IES informou a proposta da avaliação interna a ser desenvolvida na instituição.	0,50	0,25	
11. Os conteúdos abordados na avaliação institucional são importantes para o cotidiano da instituição.	0,53	0,47	
12. No período de implantação da avaliação institucional, a universidade realizou trabalhos a título de sensibilizar a comunidade acadêmica acerca da importância da participação de todos no processo avaliativo	0,66	0,44	
20. Os procedimentos utilizados na avaliação institucional estão coerentes com os objetivos e normas da universidade.	0,64	0,60	
2. Devo muito a essa instituição, por isso procuro interessar-me pela avaliação institucional.	0,42	0,26	
4. Não sinto nenhuma obrigação em obter informações sobre a proposta da avaliação institucional.	0,42	0,18	
10. Mesmo se não fosse nenhuma vantagem para mim, sinto que não seria certo deixar de participar da avaliação institucional;	0,75	0,56	
13. Procuro participar das atividades ligadas à avaliação institucional porque acredito ser uma obrigação do docente.	0,66	0,64	
16. Sentir-me- ia culpado (a) se deixasse de participar da avaliação institucional;	0,70	0,63	
22. Esta instituição merece que eu contribua com a avaliação institucional.	0,70	0	
			,57

Eigenvalue	6,82	2,08	1,77
Variância explicada (%)	30,99	9,45	8,03
Coeficiente de fidedignidade (<i>Alfa</i> de Cronbach)	0,85	0,77	0,69

Nota – Apenas as cargas fatoriais iguais ou superior a 0,40 são apresentadas após a rotação *varimax*. *Kaiser-Meyer-Olkin* = 0,780; Teste de Esfericidade de *Bartlett* = 752,11; $p < 0,001$. Método: ACP.

- *IP – Instrumento pedagógico e informação sobre a avaliação institucional
- *G/I – Globalidade / institucionalidade
- *CI – comprometimento institucional

O primeiro fator, instrumento pedagógico e informação da avaliação institucional, refere-se à percepção do docente acerca da divulgação das informações sobre a avaliação institucional cedidas a comunidade acadêmica e os insumos produzidos pela IES a partir dos resultados no tocante as melhorias das práticas pedagógicas. Essa dimensão permite verificar se o docente percebe que a avaliação é utilizada como ferramenta de melhora institucional. Ele é constituído pelos itens: 3,7,14,15,17,19 e 21.

O segundo fator, globalidade /institucionalidade, afere, de acordo com a percepção do docente, se a avaliação institucional tem como finalidade obter um conhecimento integrado da IES, que valorize a coletividade, os princípios, a missão e as normas institucionais, de modo a retratar a realidade da IES. Esse componente é constituído pelos itens: 1, 5, 6, 9, 11, 12, 20.

O terceiro fator, comprometimento institucional, avalia o envolvimento e a participação do docente no processo de avaliação institucional. O docente, compreende que sua participação no processo de avaliação é um dever enquanto trabalhador na instituição. Este componente é constituído pelos itens: 2, 4, 10, 13, 16, 22.

4.2 Análise descritiva das variáveis valores organizacionais e percepção da avaliação institucional

Verificando as médias e os desvios-padrão dos valores organizacionais e da percepção dos professores sobre a avaliação institucional (tabela 4.2), observa-se que os

professores da amostra pesquisada percebem que a instituição privilegia valores relacionados ao conservadorismo, tais como a tradição e a conformidade com os costumes, regras e práticas consagradas pela IES ($\mu = 3,18$; $dp = 0,64$). Segundo a proposta de análise sugerida por Tamayo (2007), o conservadorismo apresenta-se como o valor central da instituição responsável por direcionar o cotidiano institucional ao obter, nos resultados estatísticos, média alta (valor prioritário) e desvio-padrão baixo (significando um fator consensual na percepção dos docentes).

TABELA 4.2 – Médias e desvios padrão das variáveis do estudo.

<i>Variáveis</i>	<i>Estatística descritiva</i>	
	<i>Médias</i>	<i>Desvio padrão</i>
Pólos de ordem superior		
Autotranscendência	2,65	0,99
Abertura à mudança	2,10	0,73
Autopromoção	3,01	0,71
Conservadorismo	3,18	0,64
Avaliação institucional		
Instrumento pedagógico e informação	2,90	0,99
Globalidade e institucionalidade	3,78	0,81
Comprometimento institucional	3,96	0,86

Nota: a escala dos valores organizacionais oscila de 1 (não se parece em nada com a minha instituição) a 5 (muito parecida com a minha instituição). A escala de avaliação institucional oscila de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

Em contrapartida, os valores relacionados com a abertura à mudança são pouco privilegiados, segundo a percepção dos docentes ($\mu = 2,10$; $dp = 0,73$). Desse modo, valores referentes à promoção do bem-estar e da satisfação dos trabalhadores, bem como o aperfeiçoamento dos docentes, incentivando a competência, a curiosidade, a criatividade e a inovação, não se configuram como uma meta prioritária para a instituição, de acordo com a percepção dos professores. Segundo a média e o desvio-

padrão encontrados, eles estariam relacionados aos valores desejados pelos docentes (a considerar o fator consensual), entretanto, pouco praticados na organização.

Os resultados encontrados afirmam o modelo bipolar dos valores proposto por Oliveira e Tamayo (2004). Segundo os autores, ao priorizar valores de um pólo de ordem superior, neste caso, o conservadorismo, a instituição, provavelmente, atribui menor prioridade ao seu pólo oposto, ou seja, a abertura à mudança.

Verificando o consenso e a desejabilidade do valor abertura a mudança (indicadas pelo desvio-padrão relativamente baixo) e a constatação da predominância do conservadorismo, compreende-se que a organização não atende aos anseios dos trabalhadores, ao contrario, docentes e IES aspiram valores opostos no contexto laboral.

O resultado observado pode causar prejuízos tanto para a IES, no que diz respeito a dificuldade de atingir as metas institucionais, quanto para o trabalhador, que, segundo Dejours (1992), ao vivenciar esta incoerência poderá desencadear sofrimento ou adoecimento mental dos trabalhadores.

A relação de bipolaridade também pode ser verificada, em números menos expressivos na dimensão que apresenta, por um lado, o pólo autopromoção ($\mu = 3,01$; $dp = 0,71$) e por outro, o pólo autotranscendência ($\mu = 2,65$; $dp = 0,99$). Nessa dimensão bipolar, apesar de as diferenças de média terem sido pequenas, os dados demonstram que a instituição prioriza prestígio, admiração da sociedade, dominação mediante a competitividade, domínio de mercado e sucesso em relação aos valores referentes a promoção da justiça, da igualdade, da tolerância, da sinceridade e da honestidade no ambiente de trabalho.

Referente à percepção dos docentes sobre a avaliação institucional, observa-se que a dimensão comprometimento institucional ($\mu = 3,96$; $dp = 0,86$) obteve médias

superiores em relação aos demais fatores. Esse resultado demonstra que o docente percebe-se envolvido e participante nas atividades referentes à avaliação institucional.

De outro modo, verifica-se que o item instrumento pedagógico e informação ($\mu = 2,90$; $dp = 0,99$) obteve médias inferiores em comparação com as demais dimensões. De acordo com a percepção dos docentes, a avaliação está sendo pouco divulgada à comunidade acadêmica e os resultados não estão sendo utilizados para melhorias das práticas pedagógicas.

Pode-se inferir que a avaliação institucional estaria sendo realizada, prioritariamente, como um instrumento para se cumprir uma obrigatoriedade legal, uma vez que os resultados não demonstram que esse processo tenha uma aplicabilidade no cotidiano da IES. Resultados semelhantes foram encontrados nos trabalhos de Carneiro & Novaes (2008) que concluíram que os trabalhos das CPAs estavam mais a serviço de apresentar relatórios ao governo que promover melhorias institucionais. Tais resultados contradizem os objetivos do SINAES referente ao processo avaliativo como ferramenta de verificação da eficácia das ações institucionais e, conseqüentemente, agente de informações que possibilita a melhora na qualidade da formação acadêmica no Brasil.

Esse resultado deve ser cuidadosamente considerado de acordo com as orientações de Sobrinho (2005). Para o autor, a falta compreensão da avaliação institucional quanto a sua utilidade pode comprometer a qualidade da avaliação, resultando em relatórios que não representem a verdadeira realidade institucional.

Outro fator a ser melhor observado diz respeito ao nível de participação do docente no processo da avaliação institucional. Considerando o princípio da avaliação participativa, os resultados apontam que a sua participação pode estar restrita a ação de

responder os instrumentos de avaliação, contudo, os docentes não utilizariam os resultados organizacionais na prática docente.

4.3 Análise das relações entre as variáveis sociodemográficas e a percepção dos valores organizacionais e a avaliação institucional

Para analisar a diferença das médias entre as variáveis do estudo (valores e avaliação institucional) e os dados sociodemográficos (sexo, tipo de vínculo e participação em reuniões pedagógicas) foi utilizado o método estatístico Teste T.

De acordo com a tabela 4.3 os resultados referentes ao sexo não apontaram diferenças significativas nas médias tanto para os valores quanto para a avaliação institucional. Assim, homens e mulheres percebem da mesma forma os valores compartilhados pela instituição, bem como compreendem o processo de avaliação de IES de modo semelhante.

TABELA 4.3 – Médias, desvios padrão e teste estatístico, da percepção dos valores organizacionais e da avaliação institucional em relação ao sexo

Variáveis	Sexo		Teste estatístico	
	Masculino	Feminino	<i>T</i>	<i>p</i> <
	(N = 55)	(N = 45)		
Pólo de ordem superior				
Autotranscendência	2,60 (1,04)	2,48 (1,09)	-0,438	n.s.
Abertura à mudança	2,12 (0,76)	1,97 (0,73)	-0,781	n.s.
Autopromoção	2,97 (0,73)	2,89 (0,75)	-0,463	n.s.
Conservadorismo	3,21 (0,73)	3,06 (0,64)	-0,864	n.s.
Avaliação institucional				
Instrumento pedagógico e informação	3,04 (0,96)	2,65 (0,96)	-1,825	n.s.
Globalidade e institucionalidade	3,77 (0,87)	3,76 (0,73)	- 0,036	n.s.
Comprometimento institucional	3,95 (0,84)	3,95 (0,89)	0,006	n.s.

Nota: a escala dos valores organizacionais oscila de 1 (não se parece em nada com a minha instituição) a 5 (muito parecida com a minha instituição). A escala de avaliação institucional oscila de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

A respeito da variável sociodemográfica, tipo de vínculo (tabela 4.4), observa-se uma diferença significativa no fator dos valores organizacionais, conservadorismo. De acordo com os resultados obtidos, os professores horistas ($\mu = 3,36$; $dp = 0,06$)

percebem a instituição como mais conservadora que os professores efetivos ($\mu = 3,06$; $dp = 0,64$).

TABELA 4.4 – Médias, desvios padrão e teste estatístico, da percepção dos valores organizacionais e da avaliação institucional em relação ao tipo de vínculo

Variáveis	Tipo de vínculo		Teste estatístico	
	Horista (N = 41)	Efetivo (N = 59)	<i>T</i>	<i>p</i> <
Pólo de ordem superior				
Autotranscendência	2,75 (1,02)	2,57 (0,96)	-0,873	n.s.
Abertura à mudança	2,09 (0,77)	2,11 (0,70)	0,173	n.s.
Autopromoção	3,17 (0,79)	2,91 (0,63)	-1,632	n.s.
Conservadorismo	3,36 (0,60)	3,06 (0,64)	-2.029	0,05
Avaliação institucional				
Instrumento pedagógico e informação	2,93 (1,02)	2,84 (0,94)	-0,42	n.s.
Globalidade e institucionalidade	3,67 (0,73)	3,83 (0,85)	0,875	n.s.
Comprometimento institucional	4,04 (0,72)	3,89 (0,94)	-0,850	n.s.

Nota: a escala dos valores organizacionais oscila de 1 (não se parece em nada com a minha instituição) a 5 (muito parecida com a minha instituição). A escala de avaliação institucional oscila de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

Esse dado pode estar relacionado com os benefícios (como carga horária destinada a atividades de pesquisa, por exemplo) que professores efetivos possuem em relação aos professores horistas, que confere ao professor efetivo uma percepção diferente daquele com relação aos valores conservadoristas.

Além disso, o resultado permite inferir que os professores horistas procuram seguir os padrões e as normas institucionais como forma de agradar a instituição e permanecer o seu vínculo de trabalho. Heloani e Capitão (2003) enfatizam que o medo da perda do emprego nas organizações de trabalho pós-fordista remete o trabalhador a submeter-se ao trabalho internalizando as normas e diretrizes institucionais.

No tocante à participação do docente em reuniões propostas pela IES (tabela 4.5), os docentes que participam de reuniões percebem que a instituição preza mais por valores relacionados com a abertura à mudança, tais como bem-estar e autonomia ($\mu = 2,25$; $dp = 0,82$), que os docentes que não participam de reuniões institucionais ($\mu = 1,98$; $dp = 0,64$).

Considerando a percepção dos professores não participantes das reuniões, os professores que participam das reuniões acreditam que a instituição tem como intuito promover melhorias e mudanças institucionais. Neste sentido verifica-se que a presença/ausência dos docentes nas reuniões influenciam na percepção dos valores organizacionais. Essa idéia pode ser confirmada observando a auternância das médias aferidas no valor conservadorismo, em que professores não participantes das reuniões percebem que a IES priorizam mais o conservadorismo que os docentes que participam das reuniões.

Diante desse resultado, é importante verificar se a percepção fortemente compartilhada pelos docentes de uma instituição conservadora (observado na tabela 4.2)

refere-se a uma constatação da realidade ou se indica o desconhecimento das propostas e políticas da IES, haja vista que 42% dos respondentes não participam das reuniões.

TABELA 4.5 – Médias, desvios padrão e teste estatístico, da percepção dos valores organizacionais e da avaliação institucional em relação à participação do docente em reuniões da instituição

Variáveis	Participação		Teste estatístico	
	Participante (N = 55)	Não participante (N = 42)	T	p<
Pólo de ordem superior				
Autotranscendência	2,49 (0,92)	2,82 (1,04)	1,590	n.s
Abertura à mudança	2,25 (0,82)	1,98 (0,63)	1,675	0,03
Autopromoção	2,86 (0,65)	3,19 (0,76)	0,086	n.s
Conservadorismo	3,13 (0,62)	3,24 (0,67)	0,843	n.s
Avaliação institucional				
Instrumento pedagógico e informação	2,79 (0,94)	2,95 (0,98)	0,786	n.s
Globalidade e institucionalidade	3,93 (0,85)	3,51 (0,69)	-2,578	n.s.
Comprometimento institucional	4,05 (0,85)	3,80 (0,87)	-1,353	n.s

Nota: a escala dos valores organizacionais oscila de 1 (não se parece em nada com a minha instituição) a 5 (muito parecida com a minha instituição). A escala de avaliação institucional oscila de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

Referente a avaliação institucional, apesar dos resultados não se apresentarem significativos, verifica-se que os docentes que participam das reuniões institucionais percebem-se mais envolvidos com o processo de avaliação (comprometimento institucional: $\mu = 4,05$; $dp = 0,85$) e acreditam que os resultados da avaliação institucional representam a realidade da IES, elemento verificado no fator globalidade e institucionalidade ($\mu = 3,93$; $dp = 0,85$).

Para avaliar as diferenças das variáveis do estudo com os dados sociodemográficos (titulação máxima e tempo de vínculo com a IES), foi utilizado o teste estatístico Anova. E para averiguar o grau de significância das diferenças utilizou-se o teste estatístico de *Least Significant Difference* – LSD.

Com relação à titulação máxima (tabela 4.6), observou-se que os pólos de ordem superior dos valores autotranscendência e autopromoção apresentaram diferenças significativas entre professores graduados, especialistas, mestres e doutores.

No tocante à autotranscendência, é possível observar que quanto menor a titulação mais o docente acredita que a IES prioriza valores relacionados com a promoção da justiça, da igualdade, da tolerância, da sinceridade e da honestidade no ambiente de trabalho. Os resultados mostraram-se significativos entre o grupo de professores com titulação máxima de especialização e mestrado [$F = 3,675$; $p < 0,05$].

As médias superiores dos valores relacionados à autotranscendência, encontradas no grupo de docentes com menor titulação permite inferir que este grupo percebe a instituição de maneira ideal que valoriza o bem-estar de toda a comunidade acadêmica.

TABELA 4.6 – Médias, desvios-padrão e teste estatístico, da percepção dos valores organizacionais e da avaliação institucional em relação à titulação máxima.

	Titulação máxima				Teste estatístico	
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	F	p<
	(N = 3)	(N = 35)	(N = 45)	(N = 17)		
Pólo de ordem superior						
Autotranscendência	2,86 (0,38)	3,08_a (0,92)	2,45_b (0,96)	2,30 (1,01)	3,675	0,05
Abertura à mudança	1,90 (0,44)	2,40 (0,74)	1,97 (0,69)	1,98 (0,71)	2,334	n.s.
Autopromoção	3,01 (0,33)	3,63_a (0,62)	2,89_b (0,71)	2,73_c (0,70)	4,034	0,05
Conservadorismo	3,17 (0,16)	3,45 (0,52)	3,11 (0,67)	2,93 (0,66)	2,672	n.s.
Avaliação institucional						
Instrumento pedagógico e informação	2,48 (0,46)	3,09 (0,96)	2,80 (0,95)	2,77 (1,21)	0,771	n.s.
Globalidade e institucionalidade	3,24 (0,36)	3,74 (0,78)	3,85 (0,86)	3,68 (0,78)	0,656	n.s.
Comprometimento institucional	4,00 (0,60)	4,02 (0,72)	3,89 (0,95)	3,96 (0,95)	0,130	n.s.

Nota: As médias que não compartilham o mesmo subscrito possuem diferenças significativa, $p < 0,05$, no teste LSD.

Do mesmo modo, percebe-se que quanto menor a titulação maior é a crença de que a instituição prioriza valores relacionados à autopromoção como prestígio, admiração da sociedade, dominação mediante a competitividade e domínio de mercado e sucesso mediante a comprovação da competência. Essa diferença mostrou-se

significativa nos docentes com titulação máxima especialização, mestrado e doutorado [F = 4,034; p < 0,05].

Acredita-se que o docente com titulação menor percebe a IES como um local de trabalho que possa garantir uma ascensão na sua carreira docente, haja vista que a IES pesquisada possui 37 anos de fundação e configura-se como a maior IES da região em numero de cursos e alunos.

As médias dos valores de ordem superior de ambos os pólos, autotranscendência e autopromoção, contrariam a estrutura bipolar da estrutura dos valores apresentada tanto por Schwartz (1992) como por Tamayo (1999). Porém, estudos brasileiros recentes vêm demonstrando que os valores que se referem ao relacionamento interpessoal e com demais instituições, tais como igualitarismo e hierarquia, não se configuram como dimensões opostas (Tamayo, Mendes & Paz, 2000; Tamayo, 2005), o que foi constatado neste estudo.

Verifica-se que não houve diferenças significativas a respeito dos resultados obtidos sobre a percepção da avaliação institucional e o grau de titulação. Entretanto é importante destacar que a dimensão comprometimento institucional obteve valores maiores nos docentes com titulação máxima graduação e especialização em comparação com os docentes com a titulação mestrado e doutorado. Assim, quanto menor a titulação do docente maior é a participação do docente nos processos da avaliação institucional.

Este resultado pode ser analisado a luz dos resultados encontrados no trabalho de Sousa (2006) que apresenta a relação encontrada com o baixo grau de comprometimento afetivo do docente com titulação máxima de doutorado em relação aos docentes com a titulação máxima graduação. Segundo a autora existe uma relação inversa entre o comprometimento com a organização e a titulação do docente e uma

relação positiva entre o comprometimento com a carreira e a titulação máxima. Deste modo, quanto maior é a titulação do docente menor é o seu comprometimento com a organização e maior é o comprometimento com a sua carreira.

Em se tratando do tempo de vínculo com a IES (tabela 4.7), observa-se uma diferença significativa tanto no valor de ordem superior autotranscendência quanto na abertura à mudança.

A autotranscendência apresenta diferença significativa nas suas médias em todos os grupos. Os resultados apontam valores maiores nos cinco primeiros anos de vínculo do docente ($\mu = 2,78$; $dp = 0,94$). Com o decorrer dos anos, o docente tem sua percepção modificada, posição em que as médias são menores (entre 6 e 10 anos $\mu = 2,09$; $dp = 0,99$; entre 11 e 20 anos, $\mu = 2,11$; $dp = 0,81$). Nos últimos anos de vínculo com a IES, o docente volta a perceber que a instituição preza por valores referentes à coletividade ($\mu = 3,03$; $dp = 0,97$).

De acordo com o resultado, os docentes que ingressam na IES possuem uma percepção que reflete seu encantamento com a instituição nos primeiros anos de trabalho. Com o passar dos anos, o docente integra-se às práticas e aos valores organizacionais, gerando um descrédito sobre a promoção da justiça, da igualdade, tolerância, sinceridade e honestidade da instituição.

Nos últimos anos de trabalho com a instituição, após os 21 anos de vínculo, o professor encontra formas de garantir seus direitos com relação aos valores citados, orientados pelos anos de conhecimentos sobre a instituição.

TABELA 4.7 – Médias, desvios-padrão e teste estatístico, da percepção dos valores organizacionais e da avaliação institucional em relação ao tempo de vínculo com a IES

	Tempo de vínculo com a IES				Teste estatístico	
	6 meses a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	Acima de 21 anos	F	p<
	(N = 45)	(N = 14)	(N = 13)	(N = 19)		
Pólo de ordem superior						
Autotranscendência	2,78_a (0,94)	2,09_b (0,99)	2,11_c (0,81)	3,03_d (0,97)	4,479	0,05
Abertura à mudança	2,12_a (0,71)	1,73 (0,60)	1,87 (0,58)	2,45_b (0,86)	2,913	0,05
Autopromoção	3,15 (0,76)	2,73 (0,61)	2,65 (0,75)	3,18 (0,58)	2,524	n.s.
Conservadorismo	3,33 (0,59)	3,17 (0,77)	2,85 (0,68)	3,09 (0,56)	2,229	n.s.
Avaliação institucional						
Instrumento pedagógico e informação	2,87 (0,99)	2,67 (0,63)	2,70 (1,00)	3,05 (1,08)	0,505	n.s.
Globalidade e institucionalidade	3,76 (0,73)	3,62 (0,79)	3,70 (0,84)	3,78 (0,98)	0,109	n.s.
Comprometimento institucional	4,01 (0,73)	3,74 (1,11)	3,97 (0,95)	3,79 (0,87)	0,526	n.s.

Nota: as médias que não compartilham o mesmo subscrito possuem diferenças significativas, $p < 0,05$, no teste LSD.

No que diz respeito à abertura à mudança, observa-se uma diferença significativa na percepção dos docentes com menor tempo de vínculo da IES (entre 6 meses e 5 anos, $\mu = 2,12$; $dp = 0,71$) e com tempo de vínculo maior (acima de 21 anos,

$\mu = 2,45$; $dp = 0,86$). Os docentes com mais tempo de vínculo percebem que a instituição possui uma preocupação em proporcionar bem-estar e satisfação aos trabalhadores, bem como preza pelo aperfeiçoamento do trabalhador incentivando a competência, a curiosidade, a criatividade e a inovação.

Semelhante a relação autotranscendência e tempo de vínculo, pode ser compreendida a relação abertura à mudança e tempo de vínculo. Mesmo possuindo uma pequena diferença nas médias, infere-se que os docentes, ao longo do tempo, desenvolvem maneiras para expressar sua criatividade, autonomia e bem-estar no trabalho, seja por alianças firmadas ou por benefícios legais adquiridos.

Este resultado também foi encontrado por Bedani (2008), que enfatizou que os privilégios concebidos ao longo do tempo pelo trabalhador interferem na percepção dos valores organizacionais.

Dejours (1994) realiza uma análise psicodinâmica desse fenômeno. Segundo esse autor, o trabalhador lança mão de processos psíquicos que possibilitam invenção, imaginação, inovação, criatividade, ajustamentos e bricolagem. Tais processos podem ser considerados com uma forma específica de inteligência, denominada inteligência astuciosa, desenvolvida pelo trabalhador como meio de subversão e busca do prazer mediante o trabalho normatizado e sofrente.

Assim, mediante o pleno conhecimento do seu trabalho e do contexto institucional, o professor desenvolve caminhos capazes de evidenciar em seu cotidiano o bem-estar próprio por intermédio da criatividade e inovação.

Referente à relação tempo de vínculo com a IES e avaliação institucional, mesmo não apresentando resultado significativo, percebe-se que os docentes com tempo de vínculo acima de 21 anos percebem a avaliação institucional tem uma maior aplicabilidade se comparado aos demais docentes. Esse resultado pode ser

compreendido considerando que os anos de vínculo com a instituição familiarizaram o docente com as ações pedagógicas desenvolvidas pela IES.

4.4 Poder preditivo da variável explicativa (percepção dos valores organizacionais) sobre a variável critério (percepção da avaliação institucional)

Para avaliar o poder preditivo da variável explicativa, valores organizacionais (expressa pelos pólos de ordem superior autotranscendência, abertura à mudança, autopromoção e conservadorismo) sobre a variável critério, percepção da avaliação institucional (constituída pelas dimensões instrumento pedagógico e informação, globalidade e institucionalidade e comprometimento institucional) foi realizada uma análise de regressão linear múltipla para cada uma das variáveis dependentes.

Para a efetivação da análise de regressão linear múltipla, foram verificados, primeiramente, os pressupostos necessários à sua realização (Tabachnick & Fidell, 1996). Um desses pressupostos faz referência à normalidade da distribuição, sendo que a observação dos histogramas com a sobreposição da curva normal evidenciou que todas as variáveis apresentavam distribuição próxima à normal, razão pela qual não houve necessidade de transformação de nenhum dos dados de nenhuma variável. Não foi identificada, também, a presença de *outliers*.

No teste de linearidade e homocedasticidade, os *scatterplots*, bem como os gráficos de resíduos, demonstraram que as relações entre todas as variáveis independentes e dependentes eram lineares. Adicionalmente, o atendimento a tal pressuposto foi verificado mediante a inspeção dos valores de assimetria das variáveis, que foram todos menores que 1, numa indicação de que as mesmas não apresentaram problemas de linearidade.

De acordo com os resultados da tabela 4.8, é possível verificar que o valor abertura à mudança é preditor do fator instrumento pedagógico e informação [$R = 0,60$; $F(69,1) = 39,643$; $p < 0,001$], confirmando a hipótese 4.

TABELA 4.8 – Resultados da regressão múltipla utilizada na análise da influência dos fatores de ordem superior dos valores sobre percepção da avaliação institucional em relação ao instrumento pedagógico e à informação

<i>Percepção da avaliação como instrumento pedagógico e informação</i>			
<i>Variáveis</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>p<</i>
Pólos de Ordem Superior			
Autotranscendência	-0,10	-0,55	n.s.
Abertura à Mudança	0,60	6,30	0,001
Autopromoção	-0,02	-0,15	n.s.
Conservadorismo	0,15	1,26	n.s.

Coeficiente de Regressão

$R = 0,60$

Variância Explicada

$R^2 = 0,37$; $R^2_{Ajustado} = 0,36$

Teste Estatístico

$F(69,1) = 39,643$; $p = 0,001$

Nota: a variável composta que investiga a percepção da avaliação institucional enquanto um instrumento pedagógico varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Destarte, compreende-se que, quando a instituição prioriza valores que contribuem para um bem-estar do trabalhador através da satisfação e qualidade de vida e estimula a competência, a curiosidade e a inovação, os docentes compreendem que a avaliação institucional deve servir como uma ferramenta de melhoria das práticas pedagógicas da IES.

Nos estudos realizados por Porto e Tamayo (2005), Silva (2007) e Bedani (2008), os valores referentes à abertura à mudança apresentaram-se como preditores da criatividade e do desenvolvimento das potencialidades e habilidades do trabalhador.

Pode-se compreender que os valores de abertura à mudança possibilitariam ao trabalhador encontrar no cotidiano institucional formas criativas para desenvolver suas atividades trabalho. Nesse sentido, a instituição que prioriza, na percepção dos professores, valores relacionados a competência, a curiosidade, a inovação, a satisfação e a qualidade de vida pode promover no trabalhador um interesse pelas informações e pelos resultados da avaliação institucional. Nesses casos o docente pode utilizar desse conhecimento para melhorar sua prática.

Isto posto, mesmo que a instituição não ofereça de modo eficaz informações sobre a avaliação institucional e não apresente de forma clara propostas pedagógicas a partir dos resultados encontrados, observa-se que os próprios docentes, visando melhorias institucionais e do seu trabalho, apresentam-se dispostos a discutir as propostas de desenvolvimento institucional.

Para Siqueira e Gomide Jr. (2004), existem pessoas que conseguem ver no trabalho que realizam um meio para crescer e se desenvolver. Nesse caso, os valores de abertura à mudança favorecem tal crescimento.

A análise de regressão múltipla apresenta que o pólo de ordem superior conservadorismo [$R = 0,40$; $F(69,1) = 13,059$; $p < 0,001$] configura-se como preditor do fator globalidade e institucionalidade (tabela 4.9), refutando, assim a hipótese 2 que postula que a autotranscendência é o melhor preditor da dimensão globalidade/institucionalidade.

Neste sentido, compreende-se que quanto mais a instituição valoriza a preservação de costumes, normas, práticas consagradas e modelos do comportamento mais a avaliação institucional é percebida como instrumento que valoriza a coletividade, os princípios, a missão e as normas institucionais, de modo a retratar a realidade da IES.

TABELA 4.9 – Resultados da regressão múltipla utilizada na análise da influência dos fatores de ordem superior dos valores sobre percepção da avaliação institucional em relação a globalidade e institucionalidade

<i>Percepção da avaliação como globalidade e institucionalidade</i>			
<i>Variáveis</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>p<</i>
Pólos de Ordem Superior			
Autotranscendência	0,14	1,00	n.s.
Abertura a Mudança	0,22	1,64	n.s.
Autopromoção	0,09	0,57	n.s.
Conservadorismo	0,40	3,61	0,01

Coefficiente de Regressão	$R = 0,40$
Variância Explicada	$R^2 = 0,16; R^2_{Ajustado} = 0,15$
Teste Estatístico	$F (69,1) = 13,059; p = 0,001$

Nota. A variável composta que investiga a percepção da avaliação institucional como fator de institucionalidade / globalidade varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Esse resultado pode ser compreendido por meio dos resultados encontrados por Tamayo (1999) sobre o conservadorismo. Segundo esse autor, os valores deste pólo possuem uma familiaridade com a cultura brasileira sendo compreendidos como valores que apresentam direcionamento e segurança no contexto do trabalho.

No contexto pesquisado, o conservadorismo atuaria como elemento norteador para conhecer a realidade institucional, quanto à sua missão e normas da instituição.

A análise de regressão mostrou que o componente da avaliação institucional comprometimento institucional [$R = 0,40; F (69,1) = 13,460; p < 0,001$] tem o valor autotranscendência como o seu preditor (tabela 4.10), confirmando H3.

TABELA 4.10 – Resultados da regressão múltipla utilizada na análise da influência dos fatores de ordem superior dos valores sobre percepção da avaliação institucional em relação ao comprometimento institucional

<i>Percepção da avaliação sobre o comprometimento institucional</i>			
<i>Variáveis</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>p<</i>
Pólos de Ordem Superior			
Autotranscendência	0,40	3,67	0,01
Abertura a Mudança	-0,18	-0,89	n.s.
Autopromoção	-0,11	-0,57	n.s.
Conservadorismo	0,08	0,55	n.s.

Coefficiente de Regressão	$R = 0,40$
Variância Explicada	$R^2 = 0,16; R^2_{Ajustado} = 0,15$
Teste Estatístico	$F(69,1) = 13,460; p = 0,001$

Nota: a variável composta que investiga a percepção da avaliação institucional sobre o comprometimento institucional varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Assim, infere-se que quando a instituição prima por valores relacionados à coletividade e preza pela promoção da justiça, igualdade, tolerância, sinceridade e honestidade o docente comporta-se de modo mais participativo com as atividades relacionadas à avaliação institucional.

Essa relação apresenta-se coerente com os resultados de Maia e Oliveira (2007) ao encontrar uma relação moderada entre a autotranscendência e o comprometimento do trabalhador.

O envolvimento do docente seria uma contrapartida ao modo justo, honesto e sincero com que a instituição procede como o professor, pois, assim como afirma Bedani (2008, p. 252), “neste valor também está contida a percepção de lealdade aos funcionários relativa ao cumprimento dos compromissos assumidos pela organização”.

O pólo autopromoção não obteve relação preditiva com nenhum componente da escala de avaliação institucional. As pressões impostas ao trabalhador para obtenção de resultados institucionais que promovam admiração e respeito não favorecem a compreensão da avaliação institucional como um instrumento de desenvolvimento institucional, haja vista que a avaliação institucional pode evidenciar as falhas e as dificuldades da IES, fator que ameaçaria a soberania da instituição.

De acordo com os resultados encontrados, é possível concluir que, segundo a percepção dos docentes, o conservadorismo é o valor central da IES pesquisada. De acordo com análises estatísticas, esse valor contribui para que a avaliação seja percebida como instrumento que retrata a realidade institucional.

Entretanto, dois resultados encontrados na pesquisa chamam a atenção e devem ser avaliados cuidadosamente. Na tabela 4.2, o componente da avaliação institucional com maior média é o comprometimento institucional. Paralelamente verifica-se que nenhum dos valores obtiveram médias acima de 3,36.

Considerando todos esses resultados, é possível apontar duas possibilidades. A primeira estaria relacionada ao medo de o docente de apresentar suas opiniões ao responder o questionário. Mesmo utilizando procedimentos que evidenciassem o anonimato e o voluntariado, os respondentes não responderam o questionário de modo sincero. Essa possibilidade não pode ser jamais descartada em face do momento de instabilidade e desconfiança vivenciado na instituição.

A segunda possibilidade de explicação desses resultados refere-se à falta de direcionamento da instituição com relação aos valores prioritários à IES e os objetivos da avaliação institucional. Essa explicação é fundamentada pelo trabalho limitado de sensibilização da comunidade para o desenvolvimento da avaliação institucional

(restrito apenas a duas reuniões com os docentes) e pela ausência de projetos que evidenciem os valores prioritários para a instituição.

Em ambos os casos, enfatizar as diretrizes da instituição é fundamental para que o docente saiba quais os valores e as práticas devem orientar sua vida organizacional.

A estrutura bipolar dos valores foi confirmada no binômio abertura à mudança *versus* conservadorismo. Entretanto nos valores de ordem superior autotranscendência *versus* autopromoção essa relação de bipolaridade não foi verificada. Esse resultado deve continuar sendo foco de verificação nas pesquisas sobre valores organizacionais.

O tempo de vínculo é determinante na percepção dos valores autotranscendência e abertura à mudança. Ambos são percebidos como prioridade institucional, sobretudo por docentes com tempo de vínculo abaixo de 6 anos e com vínculo superior a 21 anos.

Ressalta-se que cada uma das dimensões dos valores configuraram-se como preditora de um componente da avaliação institucional.

É importante frisar que os valores organizacionais apresentaram como preditores de todas as dimensões da avaliação institucional, reforçando a importância dos valores organizacionais para guiar as atitudes, os julgamentos e as percepções do trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi verificar a relação da percepção dos valores organizacionais como preditores da percepção do docente sobre a avaliação institucional. Para atingir esse objetivo o estudo tinha como propósitos desenvolver e validar um instrumento que aferisse a percepção do docente sobre a avaliação institucional; identificar os valores prioritários da instituição, segundo a percepção dos docentes; compreender a percepção dos docentes sobre a avaliação institucional; identificar as diferenças na percepção sobre as variáveis do estudo segundo os dados sociodemográficos.

Acredita-se que o estudo conseguiu atingir parte dos seus objetivos. No que diz respeito ao desenvolvimento e à validação de um instrumento que aferisse a percepção do professor sobre a avaliação institucional, verifica-se que a escala obteve bons índices psicométricos, podendo contribuir com estudos futuros sobre avaliação institucional, haja vista que não foi encontrado um instrumento validado para avaliar esse construto no contexto brasileiro. Contudo, os itens presentes no instrumento não permitem o docente expressar desagrado ou insatisfação com a avaliação institucional. Deste modo, acredita-se que alguns itens eliminados no processo de validação do instrumento, que reportam a avaliação como elemento punitivo, devem ser reavaliados

O estudo permitiu confirmar a importância dos valores organizacionais na compreensão de atitudes e percepções do trabalhador. Esses resultados reforçam a importância de desenvolver outros estudos sobre valores organizacionais com novas variáveis a título de obter um mapeamento das variáveis dependentes que possuam os valores organizacionais como variáveis explicativas.

Por fim, acredita-se que seja pertinente a replicar este estudo em outras IES no intento de confirmar ou contrariar os resultados encontrados haja vista o momento de modificações que a instituição pesquisada está vivenciando. Segundo Fleury (2002), não há como conhecer a cultura sem conhecer a história. Assim, a cultura da IES neste momento estaria sendo moldada por uma série de fatores relegados ao momento histórico da instituição.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Júnior, V. P. (2005). O processo de implementação das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs): ações desenvolvidas e perfil dos coordenadores. Em: Ristoff, D. (org.). *Avaliação participativa: perspectivas e desafios*. [Coleção: Educação superior em debate, v. 1]. pp. 39-58. INEP. Brasília – DF.
- Barreyro, G. B. & Rothen, J. C. (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos Documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. v. 3,1, pp. 131-152. Sorocaba – SP.
- Belloni, I. (2000). A função social da avaliação institucional. Em: Sobrinho, J. D. & Ristoff, D. I. (2000). *Universidade desconstruída – avaliação institucional*. pp. 37-58. Editora: Insular. Florianópolis – SC.
- Bittencourt, H. R., Viali, R., Casartelli, A. O. & Rodrigues, A. C. M. (2008). Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*. v. 19, 40.
- Brasil (2004). Lei Nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências*. Brasília - DF
- Carneiro, B. P. B. & Novaes, I. L. (2008). As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. v. 13,3, pp. 713-732. Sorocaba – SP.
- Castanheira, A. M. & Ceroni, M. R. (2007). Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. V. 12,4, pp. 719-737.
- COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (2003). Proposta para uma política de avaliação da educação superior. Em: *SINAES Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – da concepção a regulação*. 2ª ed. Brasília – DF.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). Estatística sem matemática para psicólogos: usando SPSS para Windons. Porto Alegre: Artmed

- Domenico, S. M. R.; Latorre, S. Z. & Teixeira, M. L. M. (2006). A Relação entre tipos de cultura organizacional e valores organizacionais. *30º Encontro da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*. Salvador – BA.
- Feather, N. T. (1995). Values, valences and choices: the influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 68, pp. 1135 – 1151.
- Felix (2008). *Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação – efeitos no Brasil e Portugal*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS
- Freitas, M. E. (2007). *Cultura organizacional: evolução e crítica*. [Coleção debates em Administração]. São Paulo: Thomson Learning.
- Fronzizi, R. (1972). *Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica
- Garrido Filho, E. R. & Machado-da-Silva, C. L. (2001). A influência dos valores ambientais e organizacionais sobre a aprendizagem organizacional na indústria alimentícia paranaense. *Revista da administração contemporânea*. v.5,2, pp. 33-63. Curitiba-PR
- Giolo, J. (2008). “Sinaes” intermitentes. *Revista Ensaio: aval. Políticas públicas e educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 3. pp. 851-856
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gosendo, E. E. M. & Torres, C. V. (2010). Influência dos valores organizacionais sobre estilos de gerenciamento em empresas de pequeno porte. *Revista Paidéia*. v. 20, 45, pp. 29-38. Ribeirão Preto – SP.
- Heloani, J. R. & Capitão, C. G. (2003). Saúde mental e psicologia do trabalho. *São Paulo em perspectiva*. v. 17, 2, pp. 102-108.
- Hofstede, G. (1991). *Culturas e organizações: compreender a nossa programação mental*. [Língua portuguesa]. 1ª Ed. Lisboa: Edições Silabo.

- INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA (2008). *Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC)*. [Nota técnica] Brasília – DF
- INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA (2008) *Cálculo do Índice Geral de Cursos (IGC)*. [Nota técnica] Brasília – DF
- INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA (2004). *Orientação gerais para o roteiro da auto-avaliação institucional*. Brasília - DF
- INSTITUTO NACIONAL DE AVALIAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA (2009). *Censo da educação superior 2008 (dados preliminares)*. [Resumo técnico]. Brasília – DF
- Katz, D. & Kanh (1978). *Psicologia social das organizações*. São Paula: Atlas.
- Kluckhohn, C. K. M. (1951) Values and value orientations in the theory of action. Em: T. Parsons & E. Sils (orgs.). *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lehfeld, N. A. S., Gabarra, M. H. C., Costa, C. & Souza, Y. T. C. S. (2010). Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. v. 15,1, pp. 177-194. Sorocaba – SP.
- Limana, A. (2008). Desfazendo mitos – o que estão fazendo com os SINAES? *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. v. 13,3, pp. 869-874. Sorocaba – SP.
- Maia, L. F. R. B. & Oliveira, J. D. (2007). Valores organizacionais e seu impacto sobre o clima e a satisfação no trabalho: percepção dos técnicos-administrativos de uma instituição federal de Ensino Superior. I Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho: Rio de Janeiro.
- Martins, A. L. M. (2008). A marcha do “capitalismo universitário” no Brasil nos anos 1990. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. v. 13, n. 3. pp. 733-744. Sorocaba – SP.
- Mendonça, H. (2003). *Retaliação organizacional: o impacto dos valores e da justiça*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, DF.

- Miguel, L. A. P. & Teixeira, M. L. M. (2009). Valores organizacionais e criação do conhecimento organizacional inovador. *Revista da administração contemporânea*. v.13,1, pp. 36-56. Curitiba-PR
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Portaria normativa n. 4, de 5 de agosto de 2008. *Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007*. Brasília – DF.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Portaria normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. *Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação*. Brasília – DF.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Portaria normativa n. 12, de 5 de setembro de 2008. *Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC)*. Brasília – DF.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. *Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na lei 10.861, de 14 de abril de 2004*. Brasília – DF.
- Neave, G. & Van Vught, F. (1994). *Government and higher education relationships across three continents: the winds of change*. Oxford: Elsevier.
- Oliveira, A. F. & Tamayo, A. (2004). Inventário de perfis de valores organizacionais. *Revista de Administração*, v. 39, n. 2, pp. 129-140.
- Pasquali, Luiz (Ed.), (1999). *Instrumentos Psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM / IBAPP.
- Polidori, M. M. Marinho-Araújo, C. M. & Barreyro, G. B. (2006). SINAES – perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Revista Ensaio: aval. Políticas públicas e educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 3. pp. 425-436.
- Polidori, M. M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e.. outros índices. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. v.14,2, pp. 439-452. Sorocaba – SP.

- Polidori, M. M. (2001). Avaliação do ensino superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal.
- Porto, J. B. (2005). Mensuração de valores no Brasil. Em: A. & Tamayo, *Valores e comportamentos nas organizações* (pp. 96-120). Petrópolis: Vozes.
- Porto, J. B. & Tamayo, A. (2005). Valores organizacionais e civismo nas organizações. *Revista de administração contemporânea*. v. 9,1, pp. 35-52. Curitiba – PR.
- Rasco, J. F. A. (2000). A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. Em: Sobrinho, J. D. & Ristoff, D. I. (2000). *Universidade desconstruída – avaliação institucional*. pp. 73-94. Editora: Insular. Florianópolis – SC.
- Retti, A. M. M., Castro, M. C. L., Moraes, M. C. B. & Polidori, M. M. (2009). *A avaliação da educação superior brasileira – um resgate*.
- Ristoff, D. & Giolo, J. (2006). O SINAES sistema. *Revista brasileira de pós-graduação*. v. 3,6, pp. 193-213. Brasília-DF.
- Ros, M. (2002). Valores, actitudes y comportamiento: una nueva visita a un tema clásico. Em: M. Ros & V. V. Gouveia (Coords.), *Psicología Social de los Valores Humanos: desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. (pp.79-99), Madrid: Biblioteca Nueva
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schwartzman, S. (2008). O “ conceito preliminar” e as boas práticas de avaliação do ensino superior. *Seminário da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)*. Brasília em 9 de setembro de 2008. Brasília - DF
- Schein, E. E. (2009). *Cultura organizacional e liderança*. Atlas.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 58, 5, pp. 878-891.

- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 53, 3, pp. 550-562.
- Schwartz, S. H. (2005). Validade e aplicabilidade da teoria de valores. Em: A. & Tamayo, *Valores e comportamentos nas organizações* (pp. 56-95). Petrópolis: Vozes.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for Work. *Applied Psychology: an international review*. v. 48,1, pp. 23–47.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of social issues*. v. 50,4, pp. 19-45
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Orlando: Academic.
- Silva, L. S. (2007). *Valores organizacionais e valores humanos como fatores de impacto no bem-estar ocupacional*. Universidade Presbiteriana de Mackenzie. Dissertação de mestrado. São Paulo – SP.
- Sobrinho, J. D. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. v. 13,3, pp. 817-825. Sorocaba – SP.
- Sousa, I. F. (2006). *Bournout em professores universitários: um modelo mediacional*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
- Sousa, R. R. & Paz, M. G. T. (2009). Valores organizacionais e configurações de poder: as organizações policiais mineira em foco. *De jure : revista jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais*. n. 13, pp. 139-157. Belo Horizonte – MG.
- Sobrinho, J. D. (2005) Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. Em: Ristoff, D. (org.). *Avaliação participativa: perspectivas e desafios*. [Coleção: Educação superior em debate, v. 1]. pp. 15-38. INEP. Brasília – DF.
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes.

- Sobrinho, J. D. (2000). Avaliação institucional na perspectiva da integração. Em: Sobrinho, J. D. & Ristoff, D. I. (2000). *Universidade desconstruída – avaliação institucional*. pp. 73-94. Editora: Insular. Florianópolis – SC.
- Tamayo, A. (2008). Valores organizacionais. In M. M. Siqueira, *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 309-340). Porto Alegre: Artmed.
- Tamayo, A. (2007). Impacto dos valores da organização sobre o estresse ocupacional. *Revista de administração contemporânea*. v. 1, 2, pp. 20-33. São Paulo – SP.
- Tamayo, A. (2007). Contribuições ao estudo dos valores pessoais, laborais e organizacional. *Psicologia: teoria e pesquisa*. v. 23, especial, pp. 17-24. Brasília – DF.
- Tamayo, A. (2005). Valores organizacionais e comprometimento afetivo. *Revista de administração Mackenzie*. v. 6,3, pp. 192-213. São Paulo – SP.
- Tamayo, A. (2000). Prioridades axiológicas e satisfação no trabalho. *Revista de Administração da USP*. v. 35 ,2, pp. 37-47. São Paulo - SP
- Tamayo, A. (1999). Valores e clima organizacional. Em: Paz, M. G. T. & Tamayo, A. (orgs). *Escola, saúde mental e trabalho*. pp 241-269. Brasília: editora UNB
- Tamayo, A. (1996). Valores organizacionais. In A. Tamayo, & J. & Borges-Andrade, *Trabalho, organizações e cultura* (pp. 179-196). Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Tamayo, A., (1994). Hierarquia de valores transculturais brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 10, 2, pp. 269-285.
- Tamayo, A & Gondim, M. G. C (1996). Escala de valores organizacionais. *Revista de administração*. v. 31,2, pp. 62-72. São Paulo – SP.
- Tamayo, A., Mendes, A. M. & Paz, M. G. T. (2000). Inventário de valores organizacionais. *Revista estudos em Psicologia*. v. 5, 2, pp. 289-315. Natal – RN.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. (3 ed.). New York: Harpercollins.

Zainko, M. A. S. (2008). Avaliação da educação superior no Brasil – processo de construção histórica. *Revista da avaliação da educação superior*. V,13 n. 03 pp. 827-833.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Caro docente,

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa acadêmica. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma. Diante de alguma dúvida você poder procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás através do telefone (62) 3946-1512.

Sua participação consiste em responder um cadernos de perguntas contendo questões sobre os seus dados sócio-demográfico, sua percepção acerca do modo de condução da avaliação institucional desta IES e os valores organizacionais disseminados dentro da instituição.

O objetivo deste estudo consiste em buscar informações, por meio do levantamento quantitativo, sobre o impacto dos valores organizacionais acerca da percepção da avaliação institucional, a título de aferir se os princípios da organização colaboram (des) favoravelmente nos processos de auto-avaliação presentes nas Instituições de Ensino Superior.

Durante todo o processo você será acompanhado pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa que estarão à sua inteira disposição para o esclarecimento de dúvidas. Além disso, você poderá desistir a qualquer tempo, resguardando o direito de retirar seu consentimento sem qualquer penalidade e mantendo o sigilo de sua participação.

Ressalta-se ainda que caso ocorra algum prejuízo ou dano psicológico decorrente da participação nesta pesquisa, as pesquisadoras comprometem-se em fazer seu acompanhamento psicológico e/ou realizar o devido encaminhamento para unidades de tratamento psicológico.

Esclarecemos ainda que segundo a resolução CNS 196/96 o participante da pesquisa tem direito à indenização, caso este venha a sentir-se, de alguma forma, prejudicado pela participação como sujeito da pesquisa.

Para o participante, a pesquisa traz como benefício a possibilidade de reflexão tanto sobre os princípios que guiam seu trabalho, quanto sobre o seu conhecimento e envolvimento nas atividades institucionais.

Para a sociedade acadêmica, a pesquisa pode beneficiar a condução dos processos de avaliação institucional, bem como apontar possibilidades para a criação de uma cultura de avaliação dentro das instituições de ensino superior

Você não precisa se identificar. Suas respostas serão mantidas no anonimato, o acesso ao banco de dados (respostas obtidas pelos participantes) é restrito apenas as pesquisadoras envolvidas neste estudo, não serão vinculadas a nenhuma identificação e, quando publicadas (em congressos e revistas especializadas), serão como médias do grupo não sendo possível a identificação de nenhum participante.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Valores organizacionais e percepção do docente sobre a avaliação institucional

Pesquisador Responsável: Kênia da Luz Souza

Telefone para contato: (64) 3612-4628 / (64) 9203-9693

Pesquisadores participantes: Helenides Mendonça

Telefones para contato: (62) 3946 - 1021

Nome do Pesquisador:

Assinatura do pesquisador:

Data: __/__/__.

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu,

_____,
CPF nº _____, RG _____, concordo em participar do estudo Valores organizacionais e percepção do docente sobre a avaliação institucional como sujeito. Declaro que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Kênia da Luz Souza sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem e que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Rio Verde, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

Observações complementares: _____

ANEXO IV (CADERNO DE APLICAÇÃO)

Caro docente,

Essa pesquisa tem como objetivo identificar como as pessoas sentem e pensam sobre as instituições de ensino superior onde trabalham.

Sua participação nesse estudo é muito importante. O questionário não é um teste, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua sincera opinião.

Por favor, procure responder todas as questões!

Dados sóciodemográficos

Sexo: () masc. () fem.

Idade: _____ anos

Grau de formação: () graduação
() especialização
() mestrado
() doutorado
() pós-doutorado

Tempo de carreira docente: _____ anos

Área de formação:

- () ciências exatas e da terra;
- () ciências biológicas;
- () engenharias;
- () ciências da saúde,
- () ciências agrárias;
- () ciências sociais aplicadas;
- () ciências humanas;
- () linguística, letras e artes;

Possui outra atividade laboral além da docência universitária?

() sim, qual? _____ () não

Em quantas instituições de ensino superior, você leciona?

() 1 () 2 () 3 () 4 () mais de 4

Responda aos dados abaixo, considerando a sua vivência de trabalho nesta universidade.

Tipo do vínculo: () horista () efetivo

Tempo do vínculo: _____ anos e meses

Participa das reuniões das comissões e dos colegiados? () sim qual(is)? _____
() não

Caro docente,

Ao responder este questionário, pense nesta universidade como um todo.

Descrevem-se, a seguir, características de algumas instituições. Leia cada descrição e avalie o quanto cada uma dessas instituições é semelhante àquela na qual você trabalha. Assinale com um “X” a opção que indica o quanto cada instituição de ensino superior descrita se parece com a sua.

Para avaliar sua instituição, utilize a seguinte escala:

1 Se a descrição Não FOR PARECIDA EM NADA com a sua instituição	2 Se a descrição for POUCO PARECIDA com a sua instituição	3 Se a descrição for MAIS OU MENOS PARECIDA com a sua instituição	4 Se a descrição for PARECIDA com a sua instituição	5 Se a descrição FOR MUITO PARECIDA com a sua instituição
--	--	--	--	--

Quanto a instituição abaixo descrita se parece com a Universidade de Rio Verde?	1	2	3	4	5
1. Essa instituição estimula os funcionários a enfrentarem desafios. Para ela, os desafios tornam o trabalho do funcionário mais interessante.	1	2	3	4	5
2. A sinceridade entre as pessoas é encorajada por essa instituição. Ser verdadeiro com os outros é importante para ela.	1	2	3	4	5
3. Para essa instituição, todas as pessoas devem ser tratadas com igualdade. Na visão dela, as pessoas merecem oportunidades iguais.	1	2	3	4	5
4. Essa instituição valoriza a competência. Para ela, é importante que o funcionário demonstre as habilidades e os conhecimentos que possui.	1	2	3	4	5
5. É muito importante para essa instituição ajudar seus funcionários. Ela deseja cuidar do bem-estar deles.	1	2	3	4	5
6. A tradição é uma marca dessa instituição. Ela possui práticas que dão continuidade aos seus costumes.	1	2	3	4	5
7. Essa instituição influencia outras instituições. Ela tem muito prestígio.	1	2	3	4	5
8. Essa instituição acha que é importante ser competente. Ela quer demonstrar o quanto é capaz.	1	2	3	4	5
9. Essa instituição oferece oportunidade de diversão aos funcionários. Ela acha importante que eles tenham prazer no trabalho.	1	2	3	4	5

10. É importante para essa instituição ser rica. Ela deseja ter lucro nos negócios.	1	2	3	4	5
11. Para essa instituição, é importante que os empregados se comportem de forma educada no ambiente de trabalho. Ela acredita que boas maneiras devem ser praticadas.	1	2	3	4	5
12. Essa instituição preserva os costumes antigos. Ela respeita a tradição.	1	2	3	4	5
13. Essa instituição incentiva o sucesso profissional dos funcionários. Ela estimula a trabalharem de maneira competente.	1	2	3	4	5
14. Nessa instituição, os funcionários são premiados. A satisfação deles com a instituição é uma meta importante.	1	2	3	4	5
15. Essa instituição acredita no valor da honestidade. Ela honra seus compromissos com pessoas e organizações com as quais se relaciona.	1	2	3	4	5
16. Para essa instituição é importante que todas as pessoas sejam tratadas de maneira justa. É importante, para ela, respeitar os direitos dos outros.	1	2	3	4	5
17. Essa instituição acha importante ter modelos de comportamento definidos. Para ela, os funcionários devem ter um jeito correto de se comportar no trabalho.	1	2	3	4	5
18. Essa instituição busca o domínio do mercado. Ela quer eliminar a concorrência.	1	2	3	4	5
19. Essa instituição evita mudanças. Ela prefere manter sua forma de trabalhar.	1	2	3	4	5
20. Nessa instituição, é importante que os empregados conheçam bem o trabalho que fazem. Ela reconhece os empregados competentes.	1	2	3	4	5
21. Essa instituição considera importante ser fiel a seus funcionários e alunos, por isso, cumpre seus compromissos com eles.	1	2	3	4	5
22. Para essa instituição é importante manter clubes destinados ao lazer dos funcionários. Ela acredita que a diversão é uma parte importante da vida do funcionário.	1	2	3	4	5
23. Essa instituição valoriza funcionários curiosos, que procuram se informar a respeito do trabalho.	1	2	3	4	5
24. Essa instituição gosta de funcionários que mostram suas habilidades, portanto, procura desenvolver a competência desses	1	2	3	4	5

empregados.					
25. Essa instituição tem prestígio na sociedade, para ela é importante ser admirada por todos.	1	2	3	4	5
26. Essa instituição procura se aperfeiçoar constantemente. Para ela, o aperfeiçoamento é uma forma de melhorar a qualidade de seus serviços oferecidos.	1	2	3	4	5
27. Essa instituição acredita que as regras são importantes. Para ela, os empregados deveriam obedecê-las.	1	2	3	4	5
28. O respeito à hierarquia faz parte das tradições dessa instituição. Para ela, a hierarquia deve ser respeitada pelos funcionários.	1	2	3	4	5
29. Essa instituição valoriza funcionários que buscam realização no trabalho. Ela reconhece quando um funcionários tem objetivos profissionais.	1	2	3	4	5
30. Para essa instituição é importante ser criativa e original.	1	2	3	4	5
31. Essa instituição procura manter práticas consagradas. Ela acredita que é importante trabalhar sempre do mesmo modo.	1	2	3	4	5
32. Essa instituição preocupa-se com a qualidade de vida dos funcionários, para isso, realiza projetos sociais que contribuem para o bem-estar deles.	1	2	3	4	5
33. Essa instituição tem prestígio. Ela oferece serviços que são respeitados pelos clientes.	1	2	3	4	5
34. Essa instituição acredita que a cortesia é importante. Para ela, as boas maneiras fazem parte do relacionamento entre os funcionários e as instituições.	1	2	3	4	5
35. Essa instituição tem influência na sociedade. Ela valoriza ser respeitada por todos.	1	2	3	4	5
36. Para essa instituição, planejar metas é essencial. Ela considera a realização das metas uma prova de competência.	1	2	3	4	5
37. Essa instituição dá importância a competitividade, logo, ela deseja ganhar novos mercados.	1	2	3	4	5
38. Essa instituição acredita que a pessoa deve ser honesta em qualquer situação. Dizer a verdade faz parte dos princípios desta organização.	1	2	3	4	5

39. O prazer para essa instituição é obter lucros. Ela sente-se satisfeita quando os rendimentos superam as despesas.	1	2	3	4	5
40. Essa instituição deseja que o funcionário tenha uma vida profissional variada. Ela valoriza o funcionário que tem experiências profissionais diferentes.	1	2	3	4	5
41. Nessa instituição, as regras de convivência são consideradas importantes. Para ela, os funcionários, alunos e outras organizações devem respeitá-las.	1	2	3	4	5
42. Essa instituição considera a segurança dos negócios muito importante. Ela está atenta às ameaças do mercado.	1	2	3	4	5
43. Essa instituição acredita que os funcionários devem aceitar o trabalho que têm a fazer. Para ela, os funcionários devem cumprir suas obrigações.	1	2	3	4	5
44. Essa instituição considera a lealdade importante. Ela é leal às pessoas e organizações próximas dela.	1	2	3	4	5
45. Essa instituição estimula, nos alunos, o desejo de aprender novidades.	1	2	3	4	5
46. Essa instituição incentiva o funcionário a ser criativo. Ela estimula a criação de serviços novos.	1	2	3	4	5
47. O comportamento do funcionário, nessa instituição, deve mostrar respeito aos costumes. Para ela, a tradição deve ser preservada.	1	2	3	4	5
48. Essa instituição propõe atividades que dão prazer ao empregado. Na visão dela, é importante o funcionário sentir-se satisfeito consigo mesmo.	1	2	3	4	5

Logo abaixo há várias frases sobre a avaliação institucional do ensino superior. Pensando nesta Instituição de Ensino Superior, assinale sua opinião sobre cada afirmação.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas. Mesmo que sinta dificuldades em escolher uma opção, procure responder a todas as questões.

Apresente a sua opinião de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente

<u>ITENS</u>	1	2	3	4	5
1. A proposta de avaliação institucional dessa universidade abarca todos os indivíduos da comunidade acadêmica: docentes, discentes, funcionários administrativos e egressos.	1	2	3	4	5
2. Devo muito a essa instituição, por isso procuro interessar-me pela avaliação institucional.	1	2	3	4	5
3. Já utilizei algum resultado obtido através da avaliação institucional para melhorar minha prática docente em sala de aula.	1	2	3	4	5
4. Não sinto nenhuma obrigação em obter informações sobre a proposta da avaliação institucional.	1	2	3	4	5
5. Os critérios utilizados na condução do processo da avaliação institucional são coerentes com os princípios da instituição.	1	2	3	4	5
6. A comunidade acadêmica tem oportunidade de emitir opinião a respeito do processo de avaliação.	1	2	3	4	5
7. Os resultados encontrados na avaliação institucional são discutidos nos colegiados dos cursos como forma de aprimorar os processos pedagógicos.	1	2	3	4	5
8. Participo das reuniões que tem como pauta principal a avaliação institucional	1	2	3	4	5
9. A IES informou a proposta da avaliação interna a ser desenvolvida na instituição.	1	2	3	4	5
10. Mesmo se não fosse nenhuma vantagem para mim, sinto que não seria certo deixar de participar da avaliação institucional;	1	2	3	4	5
11. Os conteúdos abordados na avaliação institucional são importantes para o cotidiano da instituição.	1	2	3	4	5
12. No período de implantação da avaliação institucional, a universidade realizou trabalhos a título de sensibilizar a comunidade acadêmica acerca da importância da participação de todos no processo avaliativo	1	2	3	4	5
13. Procuro participar das atividades ligadas à avaliação institucional porque acredito ser uma obrigação do docente.	1	2	3	4	5
14. Os processos pedagógicos dessa IES são revistos com base nos resultados da avaliação institucional.	1	2	3	4	5
15. As informações acerca da condução do processo sobre a avaliação interna são publicadas pela CPA em jornais internos, folhetos e etc.	1	2	3	4	5
16. Sentir-me- ia culpado (a) se deixasse de participar da avaliação	1	2	3	4	5

institucional;					
17. A avaliação institucional contempla a realidade dessa IES.	1	2	3	4	5
18. Nos períodos de coleta de dados da avaliação institucional, a IES obteve a participação de todos os representantes da comunidade acadêmica.	1	2	3	4	5
19. Após os resultados de cada etapa da avaliação institucional, são apresentadas novas propostas pedagógicas.	1	2	3	4	5
20. Os procedimentos utilizados na avaliação institucional estão coerentes com os objetivos e normas da universidade.	1	2	3	4	5
21. Os relatórios decorrentes da avaliação institucional (realizada internamente) são divulgados pelos meios de comunicação internos.	1	2	3	4	5
22. Esta instituição merece que eu contribua com a avaliação institucional.	1	2	3	4	5

Responda:

Você teve acesso ao relatório de avaliação institucional? ()Sim ()não

Em caso afirmativo, você concorda com os resultados apresentados nos relatórios da avaliação institucional? ()Sim ()não

Observações (escreva, logo abaixo, alguma observação que você deseja fazer):
