

Fundação Pedro Leopoldo
Mestrado Profissional em Administração

**Processo de Tomada de Decisão e Avaliação Docente em uma Instituição de
Ensino Superior Particular de Minas Gerais**

Márcio Antônio Ferreira

Pedro Leopoldo
2019

Márcio Antônio Ferreira

**Processo de Tomada de Decisão e Avaliação Docente em uma Instituição de
Ensino Superior Particular de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão em Organizações

Linha de pesquisa: Inovação e Organizações.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Roberta Muriel Cardoso.

Pedro Leopoldo
Fundação Pedro Leopoldo
2019

658.41
F383p

FERREIRA, Márcio Antônio

Processo de Tomada de Decisão e Avaliação Docente em uma Instituição de Ensino Particular em Minas Gerais / Márcio Antônio Ferreira.

- Pedro Leopoldo: FPL, 2019.

94 p.

Dissertação Mestrado Profissional em Administração.
Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo – FPL, Pedro Leopoldo, 2019.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Roberta Muriel Cardoso

1. Tomada de Decisão de Gestores.
 2. Avaliação Docente.
 3. Instituto de Educação Superior.
- I. CARDOSO, Roberta Muriel, orient.
II. Título.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luiza Diniz Ferreira – CRB6-1590

FOLHA DE APROVAÇÃO

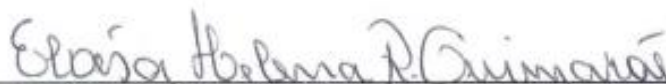
Título da Dissertação “Processo de Tomada de Decisão e Avaliação Docente em uma Instituição de Ensino Superior Particular de Minas Gerais”.

Nome do Aluno: **MÁRCIO ANTÔNIO FERREIRA**

Dissertação de mestrado, modalidade Profissionalizante, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade Pedro Leopoldo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dra. Roberta Muriel Cardoso – Orientadora – FPL Educacional



Prof. Dra. Eloisa Helena Rodrigues Guimarães – FPL Educacional



Prof. Dra. Erika Loureiro Borba - Unifenas

Pedro Leopoldo (MG), 12 de dezembro de 2019.

Agradecimentos

A Deus, sempre perto, amparando e dando-me forças; e à Nossa Senhora de Fátima, pela inefável intercessão por todos nós.

À Professora Roberta Muriel Cardoso, pela dedicação e sabedoria dedicadas no decorrer do Mestrado. Só foi possível porque você esteve sempre próxima.

Aos docentes do Mestrado da FPL e aos grandes amigos que se fizeram presentes nesta curta caminhada.

Por fim, à Instituição Alfa e seus gestores, pelo apoio incondicional na pesquisa.

À minha família que, mesmo sem saber o que se passava, inconscientemente me apoiavam.

Resumo

A expansão do ensino superior no Brasil aconteceu principalmente após a Constituição Federal de 88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 96, marco da expansão da iniciativa privada e abertura de capital. Com o crescimento, criou-se a concepção de instituições/empresas e estas, como forma de sobrevivência, devem buscar eficiência e produtividade, visando ao grau de competitividade. Essa eficiência amparou-se principalmente na avaliação institucional. A avaliação do docente é um dos quesitos mais importantes, pois norteia o processo ensino-aprendizagem, imprescindível na tomada de decisão dos gestores. Ainda há poucas publicações sobre a tomada de decisão na gestão universitária. A pesquisa teve como propósito geral demonstrar como o gestor acadêmico em uma instituição de ensino superior (IES) privada toma decisões em relação ao corpo docente, com base no modelo proposto por Simon (1947); e caracterizar a IES, descrever o perfil dos gestores e analisar os resultados da avaliação docente de 2018 e as medidas tomadas. Para atingir os objetivos, foi realizada pesquisa descritiva por meio de estudo de caso, com abordagem qualitativa. Para a análise dos dados, optou-se pela técnica de análise de conteúdo de Bardin. O estudo foi realizado na IES Alfa, particular e sem fins lucrativos, presente em seis cidades, com 31 cursos de graduação. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) está devidamente constituída e os instrumentos avaliativos estão alinhados e fornecem elementos e parâmetros para a tomada de decisão dos gestores de curso. A maioria dos gestores são mulheres, com 30 a 50 anos, mestres e doutores, com experiência na gestão, porém fora da área acadêmica. Em 2018, foram avaliados 706 docentes e 2.078 disciplinas e, destes, apenas 3,05% receberam notas inferiores a sete, os quais sofreram algum tipo de intervenção. As principais medidas foram: desligamentos de docentes, realocação de disciplinas e/ou cursos e capacitações. As principais fontes de informações a respeito dos docentes, indicadas pelos gestores, vêm dos representantes de turma, de alunos de forma isolada, dos relatórios emitidos pela CPA, estes utilizados como fonte principal ou de forma secundária e/ou ainda associados a outras fontes, e, por fim, como *feedback* e acompanhamento do desenvolvimento docente, no final de cada período. As análises das informações são feitas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso, pelo cruzamento dos dados de forma perceptiva e manual. Os gestores garantem um processo justo e direito ao contraditório. Levam em conta o momento emocional na avaliação de docentes e discentes. As melhores decisões dependem do contexto. Alguns gestores enfatizam a prioridade no aluno, outros na instituição ou no docente. A melhor decisão pauta-se no ouvir, agir, acompanhar e reavaliar. As decisões são acompanhadas como forma de aprendizado e, se necessário, modificadas. As atitudes dos docentes também são acompanhadas para se evitar o afastamento ou agravamento da relação professor-aluno. Este estudo não teve a pretensão de ser conclusivo, mas constitui o primeiro passo para o conhecimento da tomada de decisão pelos gestores de curso na realidade de uma instituição privada. E poderá contribuir para pesquisas futuras sobre o tema em outros contextos.

Palavras-chave: Tomada de decisão de gestores. Avaliação docente. Instituto de Educação Superior.

Abstract

The expansion of higher education in Brazil happened mainly after the Federal Constitution of 88 and after the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBN) of 96, mark of the expansion of the private initiative and the opening of capital. With growth, the conception of institutions / companies was created and these, as a way of survival, should seek efficiency and productivity, aiming at the degree of competitiveness. This efficiency was supported mainly by institutional evaluation. Teacher evaluation is one of the most important aspects, as it guides the teaching-learning process, which is essential for decision-making by managers. There are still few publications on university management decision making. The aim of this research was to demonstrate how the academic manager in a private higher education institution (HEI) makes decisions regarding the faculty, based on the model proposed by Simon (1947); and characterize the HEI, describe the profile of managers and analyze the results of the 2018 teacher evaluation and the measures taken. To achieve the objectives, a descriptive research was conducted through case study with qualitative approach. For data analysis, Bardin's content analysis technique was chosen. The study was conducted at IES Alfa, private and non-profit, present in six cities, with 31 undergraduate courses. The Own Evaluation Committee (OEC) is duly constituted and the evaluation instruments are aligned and provide elements and parameters for the decision making of course managers. Most managers are women, 30 to 50 years old, masters and doctors with experience in management, however outside the academic field. In 2018, 706 teachers and 2,078 subjects were evaluated and, of these, only 3.05% received grades below seven, which underwent some type of intervention. The main measures were teacher dismissals, reallocation of subjects and / or courses and training. The main sources of information about the teachers, indicated by the managers, come from the class representatives, own students, the reports issued by the OEC, these used as the main or secondary source and / or associated with other sources, and, finally, as feedback and monitoring of teacher development at the end of each term. The Structuring Teaching Center (STC) of each course makes the analysis of the information, by crossing the data in a perceptive and manual way. Managers guarantee a fair process and the right to the contradictory. They take into account the emotional moment in the evaluation of teachers and students. The best decisions depend on the context. Some managers emphasize priority in the student, others in the institution or the teacher. The best decision is to listen, act, follow up and reevaluate. Monitoring decisions leads to learning and can be modified if necessary. Attitudes of teachers are also monitored to avoid the removal or aggravation of the teacher-student relationship. This study was not intended to be conclusive, nevertheless it is the first step towards knowledge of decision making by course managers in the reality of a private institution. Additionally, this study may contribute to future research on the topic in other contexts.

Keywords: Decision making by managers. Teacher evaluation. Institute of Higher Education.

Lista de Tabelas

Tabela 1	Etapas do processo decisório (Simon, 1947).....	30
Tabela 2	Dinâmica do comportamento decisório.....	31
Tabela 3	Código de gestores por unidade de análise.....	40
Tabela 4	Fases da análise de conteúdo.....	43
Tabela 5	Síntese da metodologia.....	43
Tabela 6	Itens do instrumento de avaliação docente da IES Alfa.....	47
Tabela 7	Perfil dos gestores da IES Alfa.....	51
Tabela 8	Dados da IES Alfa, de 2018: número de docentes e disciplinas avaliadas.....	53
Tabela 9	Média geral dos docentes por unidade da IES Alfa, do primeiro e segundo semestres de 2018.....	54
Tabela 10	Análise das notas dos docentes por disciplina e unidade da IES Alfa.....	55
Tabela 11	Quadro analítico de avaliação docente desenvolvido pela CPA da IES Alfa.....	56
Tabela 12	Etapas do processo decisório (Simon, 1947).....	59

Lista de Figuras

Figura 1	Quadro de referência.....	38
----------	---------------------------	----

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANDIFES	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
AVALIES	Avaliação da Educação Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EGI	Exame Geral Integrado
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GERES	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBL	Ensino Baseado em Problemas
PDCA	Planejar, fazer, checar e agir
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
RH	Recursos Humanos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TI	Tecnologia da Informação
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Un	Unidade

Sumário¹

1	Introdução.....	11
2	Referencial Teórico.....	16
2.1	Panorama da educação superior no Brasil e avaliação institucional.....	16
2.2	Avaliação docente.....	18
2.3	Gestão organizacional e instituição de ensino superior.....	23
2.4	Tomada de decisão.....	26
2.4.1	<i>Modelo racional e o modelo de Simon.....</i>	29
2.4.2	<i>Modelo processual.....</i>	31
2.4.3	<i>Modelo político.....</i>	32
2.4.4	<i>Modelo anárquico.....</i>	33
2.4.5	<i>Modelo colegiado.....</i>	34
3	Metodologia.....	36
3.1	Caracterização da pesquisa.....	36
3.2	Quadro de referência.....	37
3.3	Unidade de análise e observação.....	39
3.4	Técnica de coleta de dados.....	40
3.5	Técnica de análise dos dados.....	41
4	Análise dos Resultados.....	44
4.1	Caracterização da Instituição Alfa.....	44
4.2	Caracterização da comissão própria de avaliação, do processo avaliativo e do instrumento de avaliação docente.....	45
4.3	Perfil dos gestores de curso da Instituição Alfa.....	50
4.4	Resultados da avaliação docente dos ciclos 2018/1 e 2018/2 e as medidas tomadas.....	53

¹ Este trabalho foi revisado de acordo com as novas regras ortográficas aprovadas pelo Acordo Ortográfico assinado entre os países que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em vigor no Brasil desde 2009. E foi formatado de acordo com as Instruções para Formatação de Trabalhos Acadêmicos – Norma APA, 2017.

4.5	Tomada de decisão dos gestores comparado com o modelo de Herbert Simon (1947).....	59
4.4.1	<i>Etapa de inteligência e investigação.....</i>	60
4.4.2	<i>Etapa de desenho ou concepção.....</i>	66
4.4.3	<i>Etapa de escolha.....</i>	69
4.4.4	<i>Etapa de revisão ou implementação.....</i>	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	Referências.....	81
	Apêndices.....	88

1 Introdução

Com a expansão do ensino superior no mundo e principalmente no Brasil, muitos temas relacionados à educação superior foram e são amplamente discutidos por autores nacionais e internacionais, com diferentes vertentes, tais como: aspectos históricos, avaliação institucional, políticas de avaliação docente, regulação, influência na tomada de decisão, formação docente, entre outros (Dias Sobrinho, 2010; Ferreira, 2013; Henderson, Turpen, Dancy & Chapman, 2014; Maba & Marinho, 2012; Stewart, 2014).

Tendo em vista essa expansão e massificação do ensino superior no Brasil, Dias Sobrinho (2010) salienta que, mesmo com as restrições orçamentárias, as instituições de ensino superior (IES) devem buscar eficiência e produtividade tendo em vista o grau de competição, como forma de sobrevivência, criando, assim, a concepção de instituições/empresas.

Nessa linha de pensamento, Meyer (1993), Silva e Gomes (2011) e Scremin e Dallacort (2014) sinalizam que a autoavaliação institucional tornou-se uma ferramenta indispensável e poderosa de gestão, tendo em vista ter a avaliação objetivos claros e bem definidos que possibilitam conhecer melhor a realidade institucional, na busca de excelência acadêmica. Portanto, a avaliação é um instrumento que possibilita a tomada de decisões, já que oferece subsídios para uma boa gestão. Não há como se falar em eficiência sem parâmetros. Assim, a avaliação institucional, consolidada por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) em 2004, foi importante nesse processo de definição de parâmetros.

Especialmente a partir do SINAES, a avaliação foi amplamente discutida, difundida e implantada em instituições de educação superior públicas e privadas no Brasil, com o intuito de mensurar e controlar a qualidade do ensino superior e a gestão contínua nessas organizações (Albergoni, Staron & Franco, 2017).

Ao mesmo tempo em que ocorre todo esse movimento em torno da avaliação institucional, profundas transformações acontecem na sociedade em todo o mundo,

em função dos avanços financeiros e tecnológicos. Não há mais carência de informações: estas estão disponíveis, porém, há necessidade de saber como utilizar e distinguir os dados para que as decisões sejam mais acertadas. A avaliação e, a partir dela, conseqüentemente, a tomada de decisão, quando bem utilizadas, passam a ser instrumentos importantes que impactam na gestão das IES.

Nesse compasso, inúmeras reflexões têm surgido sobre os caminhos a serem trilhados e sobre o papel das IES na melhoria das condições sociais, considerando os diversos benefícios advindos da pesquisa e da extensão (Novo, 2004). Corroborando as ideias dessa autora, Rossato (1998) afirma que a universidade tende a mudar conforme a sociedade se transforma, ou seja, tem a capacidade de adaptação às mudanças, virtude necessária para a sobrevivência ao longo do tempo, com novas práticas de gestão para melhor atender à sociedade, na busca pela excelência.

Dessa forma, as universidades assumem importantes e relevantes papéis, pois participam da formação de agentes que dirigem o mundo, contribuindo com a ciência e a evolução da humanidade (Melo, 2002; Rossato, 1998).

Com esse papel tão importante, as instituições educacionais, na busca pela qualidade, cada vez mais necessitam aprimorar sua gestão. É o que descreve Lobo (2000): que a gestão universitária não aceita mais insuficiência nem é assunto para amadores, exigindo profissionais cada vez mais qualificados, principalmente na tomada de decisões. Por essa razão, a avaliação torna-se tão importante, pois a partir de seus resultados a gestão pode ser mais bem desenvolvida.

Há de se considerar que essas ações em torno da avaliação desenvolveram nas instituições brasileiras uma nova cultura como um mecanismo de construção do conhecimento, do desenvolvimento local e da melhora contínua das práticas e políticas educacionais. A avaliação fornece, então, informações importantes, identificando pontos fracos, potencialidades e pontos fortes, sinalizando para estratégias e possibilitando que as IES possam tomar decisões mais acertadas.

No Brasil, a avaliação institucional, por meio do SINAES, utiliza diversos instrumentos de mensuração: autoavaliação, avaliação interna e externa, censo e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Nesse processo, a avaliação docente é um dos quesitos mais importantes, já que a qualidade do ensino está, na maior parte, centrada nas ações acadêmicas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, sendo a avaliação sistemática do desempenho docente imprescindível no processo de avaliação para a tomada de decisão (Almeida, 2002).

O processo decisório contribui com a gestão, e este se dá no modo de pensar do ser humano e na importância dos resultados, conforme Gomes (2007). Colaborando com Gomes (2007), Costa Júnior (2014) assegura que a tomada de decisão se torna um objeto importante e científico sob a ótica das Ciências de Administração e que, no mundo organizacional, o homem constantemente toma decisões.

Tomar decisão não é uma atitude simples como se imagina. Em se tratando de uma IES, fica ainda mais complicado, por ser um tipo de organização altamente complexa, com estrutura fragmentada e inúmeros problemas e conflitos (Etzioni, 1989). Com isso, as diferenças se refletem também na tomada de decisão, pois, enquanto as diversas organizações constroem estruturas de decisão, as acadêmicas, tendo em vista a diversidade, desafios e conflitos, trabalham na construção de processos decisórios (Baldrige, 1982).

Não há como tomar uma decisão perfeita, mesmo diante de vastos dados e informações, pois decisões são sempre inerentes ao sujeito que decide, sendo este limitado devido aos aspectos emocionais, cognitivos e valores (Mota & Vasconcelos, 2013). Nessa linha de pensamento, Simon (1947) se despontou como um grande estudioso do assunto, propondo o modelo da racionalidade limitada, e esse modelo é utilizado como base nesta pesquisa.

Diante do exposto, considerando que ainda há poucas publicações sobre a gestão universitária e suas variáveis, bem como as diversas denominações e tipos de instituições educacionais, a implicação na qualidade de ensino bem como os diversos aspectos limitadores da tomada de decisão, justifica-se o presente estudo,

com a proposição de demonstrar como a gestão acadêmica toma as decisões em relação ao corpo docente.

A partir das explanações, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: como ocorre o processo de tomada de decisão pelos gestores na IES Alfa em relação ao corpo docente, a partir da avaliação do docente?

Este estudo foca no processo decisório e avaliação docente, tomando como base o modelo proposto por Simon.

Para responder à pergunta de pesquisa, este estudo teve como objetivo geral: identificar como ocorre o processo de tomada de decisão pelos gestores na IES ALFA em relação aos docentes, a partir da avaliação do docente.

Como objetivos específicos, foram definidos:

- a) Caracterizar a instituição de ensino pesquisada e o processo de avaliação docente bem como o instrumento utilizado.
- b) Descrever o perfil dos gestores pertencentes à IES Alfa.
- c) Relatar o resultado da avaliação docente da IES Alfa dos últimos dois ciclos avaliativos e as medidas tomadas.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada pesquisa descritiva por meio de estudo de caso, utilizando-se a abordagem qualitativa. Os dados foram colhidos dos gestores da IES Alfa, das avaliações docentes dos 1º e 2º semestres de 2018 e complementados com a caracterização da instituição, da CPA e do perfil dos gestores.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior aqui denominada Instituição Alfa. A instituição foi implantada em Minas Gerais em 1972, como faculdade isolada. Recebeu o *status* de universidade em 1988. Expandiu-se para seis cidades, oferecendo diversos cursos de graduação, *latu sensu* e *stricto sensu*.

Algumas justificativas norteiam o desenvolvimento deste estudo: a primeira, de caráter motivacional, pela importância do tema na atualidade, observando-se a expansão da educação brasileira, a evolução da avaliação e o reconhecimento pelas IES da necessidade de uma boa gestão, como já acontece em empresas de outros setores, com o intuito da garantia da qualidade do ensino.

Como instituições complexas, as IES são um campo fértil para pesquisa, provavelmente apresentando lacunas em seus processos de gestão. Além do mais, seus gestores precisam de capacitação para o entendimento das teorias organizacionais, além de terem escassos referenciais teóricos que respaldam o processo decisório nas instituições de educação superior (Hardy & Fachin, 1996).

Por fim, o fácil acesso do pesquisador à IES na gestão e a aproximação com os membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) nas relações de trabalho viabilizaram de forma otimizada a realização deste estudo.

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos, sendo que o primeiro apresenta a introdução que contextualiza e problematiza o tema. Apresenta ainda os objetivos geral e específicos e as justificativas para o estudo.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, dividido em seções que abordam: panorama da educação superior no Brasil e Avaliação institucional; avaliação docente; gestão organizacional e instituições de educação superior e tomada de decisão.

O terceiro capítulo descreve a metodologia que será utilizada para o desenvolvimento do estudo. O quarto capítulo relata a análise dos resultados. Por fim, no quinto capítulo tecem-se as considerações finais e sugestões para outros estudos.

2 Referencial Teórico

Este capítulo aborda historicamente o panorama da educação superior e a avaliação institucional no Brasil, as diversas formas de avaliação e os órgãos reguladores governamentais brasileiros, além de sinalizar a importância da avaliação como requisito da qualidade dos serviços ofertados, bem como as formas de tomada de decisão e sua importância no cenário organizacional, principalmente quando da avaliação docente.

2.1 Panorama da educação superior no Brasil e avaliação institucional

A primeira universidade criada no Brasil foi em 1920, com a escola de Medicina, Politécnica e Direito (Favero, 2006). Somente em 1988, pela Constituição Federal (Brasil, 1988), e em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, somadas aos diversos decretos e resoluções do Conselho Nacional de Educação, o sistema de educação superior se fortaleceu, principalmente na iniciativa privada, marco importante para a abertura de mercado (Conferência Nacional de Educação - CONAE, 2013).

Muitas iniciativas de avaliação da educação no Brasil surgiram antes mesmo dos marcos regulatórios de 1988, entre elas a da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (Paul, Ribeiro & Pilatti, 1992). Dias Sobrinho e Ristoff (2003) atestam que em 1980 surgiram propostas de avaliação nos cursos de graduação de forma isolada.

Entre as propostas, especificamente em 1983, iniciou-se a reunião da Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que deu origem ao Projeto de Avaliação das Universidades Federais. Esse projeto deu força para a criação da Comissão Institucional das Universidades e elaboração do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), cuja base era um processo construtivo de avaliação (Trindade, 2004).

Em 1985, por meio de uma comissão especial, foi apresentado o relatório: “Uma Nova Política para Educação Superior”. Esse relatório norteou a abertura,

privatização, diversificação, autonomia vinculada ao desempenho, ideologia da excelência, da eficácia, da produtividade e gestão eficaz na educação superior (Dias Sobrinho & Ristoff, 2003; Bertolin, 2007).

Ainda em decorrência desse relatório, o Ministério da Educação (MEC), em 1986, criou o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), com o intuito de avaliar as instituições, cursos e desempenho docente atrelados à alocação de recursos e autonomia universitária. A partir daí a avaliação tomou forma e importância na regulação e resultados.

Muitos debates e críticas surgiram nessa época. Bertolin (2007) reporta que a avaliação foi uma proposta quantitativa, objetivista e controladora e que também a questão da autonomia universitária gerou diversas discussões e polêmicas quando apresentada na reunião do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Leite (2007) sinalizou que a avaliação pretendia ranquear as instituições. Essas críticas acabaram por inviabilizar o GERES.

Na visão de Dias Sobrinho (2002), essa nova proposta de avaliação era mais bem estabelecida por valorizar a participação da comunidade universitária e externa, significados, contextos e processos e metodologias qualitativas. Preconizavam-se três fases: autoavaliação, avaliação externa e a reavaliação. Essa modalidade foi desativada oficialmente pelo Decreto MEC nº 3.860/2001.

O ensino superior, entre o início dos anos 90 e 2011, atingiu significativo índice de crescimento, ou seja, aumento no número de matriculados no ensino superior em torno de 45% (Brasil, 2013). Com esse virtuoso crescimento, a educação ganhou espaço nas políticas públicas, sob a responsabilidade do poder público, o qual deveria buscar, em conjunto com as IES, a qualidade do ensino superior no Brasil.

O Estado, por meio do Ministério da Educação, após discussões e análises de experiências internacionais, implantou a regulação e supervisão do ensino superior no país e instituiu-se, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse sistema teve como finalidade promover a melhoria da qualidade da educação superior, eficácia institucional e efetividade acadêmica e

social (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2004).

Esse sistema está dividido em instrumentos avaliativos: Avaliação da Educação Superior (AVALIES) - avaliação das instituições e dos cursos de graduação, no ensino superior, subdividida em: avaliação interna (autoavaliação), coordenada pela Comissão Própria de Avaliação, e externa, realizada pelas comissões designadas pelo INEP; e Avaliação Nacional do Desempenho dos Estudantes.

No compasso da teoria administrativo-organizacional, para melhorar o desempenho e competitividade, por meio de seus instrumentos, as avaliações são capazes de detectar e corrigir as ações de gestão, alcançando todos os segmentos da instituição, visando, assim, à implantação de um ensino de qualidade (Muriel, 2006). Nessa ótica, Cobra e Braga (2007) entendem como elemento de valor, para a boa qualidade percebida da instituição, as boas instalações, bons professores e estrutura curricular adequada. E consideram como elemento-chave o corpo docente da IES.

Na próxima seção são informadas as características da avaliação docente baseadas nos instrumentos avaliativos, com o fito de melhoria da qualidade do ensino e da interface dessas atividades com a gestão educacional.

2.2 Avaliação docente

O marco teórico da avaliação localiza-se no período compreendido entre 1929 e 1938, com Tyler, considerado o “pai da avaliação educacional”, que almejando melhorar o sistema de aprendizagem, construiu o primeiro processo de avaliação educacional (Tyler, Madaus & Stufflebeam, 1989 como citado em Maba e Marinho 2012). Já na atualidade, Gatti (2006 como citado em Maba e Marinho 2012) registra que a avaliação alcançou outros patamares além das questões técnico-científicas e de produtos, adentrando também na gestão e suas variáveis. Essas autoras acrescentam:

Portanto, estando a instituição universitária no seio de uma comunidade mais ampla, estando ao mesmo tempo a serviço dela e pensando/promovendo

mudanças societárias, tem seus fundamentos em uma perspectiva sociocultural e ética, para além de seu papel científico (Gatti, 2006, p. 321, como citado em Maba & Marinho 2012).

No Brasil, as universidades possuem autonomia para elaboração dos próprios instrumentos de autoavaliação, de acordo com a Lei nº 10.861/2004. E um dos componentes dessa avaliação trata-se da opinião discente sobre os docentes, ou seja, avaliação do desempenho docente. Essa avaliação docente é complexa e difícil, conforme explicita Machado (1997), que mesmo o professor assumindo seu papel, corre-se o risco de insatisfações em decorrência de interesses contrariados. Mas para o autor esse risco deve ser assumido em detrimento da mera satisfação do cliente.

A avaliação docente objetiva diagnosticar o trabalho docente com vistas à melhoria da aprendizagem, a quantificação da eficiência e efetividade (Nelly, 1998). Por outro lado, Luckesi (2002) discorre sobre alguns pontos controversos, pois a avaliação docente tem sido utilizada apenas com o sentido de verificação pontual e não de forma processual. Esse autor define a avaliação como um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo, e não apenas como forma punitiva.

Nessa direção, diversas correntes mundiais têm se aprofundado no tema de avaliação, com pontos positivos e negativos. Nos próximos parágrafos serão discutidos os diferentes pensamentos sobre a avaliação docente, identificando pontos positivos e negativos, para aprofundar as discussões a respeito da tomada de decisão diante de um instrumento de avaliação sinalizador.

Toda avaliação explícita ou implícita determina um conjunto de critérios de qualidade balizados por uma ação definidora de valores. Essa ação definidora de valores é um dos pontos importantes de estudo alertados por Martinson (2000), pois o ambiente universitário está tomado pelo imediatismo consumista e essa condição se estabelece quando o professor é avaliado apenas pelo prisma da satisfação do aluno. O foco central de seu argumento se estabelece na condição cliente (aluno), e se este está satisfeito, tudo bem.

Outra indicação do mesmo autor está na falta de relação entre a opinião dos estudantes a respeito do trabalho docente e o desenvolvimento acadêmico e

profissional discente. Ele defende a ideia de que o trabalho docente deva ser avaliado pela sua efetividade e desenvolvimento dos estudantes e sugere o uso de formas mais adequadas de identificar as relações entre qualidade do ensino e crescimento da capacidade intelectual atitudinal, ética e profissional dos alunos. E relata a falta de análise mais adequada do trabalho docente associada à postura puramente mercadológica do ensino e valorização do aluno-cliente. Alerta, por fim, sobre o hiperconsumismo, perigosa associação entre compra e conhecimento - prestação de serviço x transmissão do saber-fazer.

Em relação à supervalorização da opinião dos estudantes, Crumbley & Fliedner (2002) reforçam os posicionamentos de Martinson (2000), pois essa condição é realidade nas universidades americanas e também brasileiras. Eles argumentam sobre as consequências dessa supervalorização acadêmica, tais como: forte diminuição da qualidade do ensino, do rendimento acadêmico, do respeito aos professores e do enfraquecimento das instituições.

Ainda no tocante a esse quesito, os autores consideram ser uma epidemia internacional. Crumbley & Fliedner (2002) avaliaram alguns estudos em universidades americanas e apuraram que a diferença de conceitos AB aferidos em 1960 passou de 50% para atuais 80%. Isso mostra a inflação nas notas atribuídas aos alunos. Em concordância, Edwards (2000) analisou dados de 1969 a 1993 do desempenho acadêmico de 4.900 faculdades americanas e constatou que o conceito A quadruplicou e o C diminuiu 66%.

Por outro lado, pode-se apreender que o nível acadêmico aumentou ao longo desse período. No entanto, essa realidade não se concretizava quando da aplicação de dois exames de larga escala nos Estados Unidos. Infere-se, portanto, que o inchaço de notas não se deve à melhora no nível acadêmico, mas a outros fatores. Edwards (2000) conclui que essa inflação de notas, haja vista a condição de supervalorização da opinião acadêmica, como estratégia de várias IES causa uma visão distorcida do desenvolvimento acadêmico e que esse tipo de atitude para melhorar autoestima e motivação tem efeito negativo a longo prazo.

Outro fator detectado quanto ao desempenho docente é a relação da boa avaliação docente relacionada ao desempenho acadêmico. Pors (2001), analisando 4.200

questionários entre 1988 e 1996, não encontrou essa relação, pois a opinião dos estudantes sobre o trabalho docente não é afetada pela melhora acadêmica e que estudantes não são bons julgadores de seus próprios processos de aprendizagem e de suas produções. Nesse mesmo estudo, Pors (2001) verificou que a única variável que se relacionava fortemente com a avaliação docente era a personalidade do professor.

Nesse compasso, portanto, a avaliação docente é influenciada pela simpatia e características pessoais e não pela qualidade de ensino. Crumbley & Fliedner (2002) e Sally & Martin (2001) criticaram os instrumentos de avaliação, pois não mensuravam níveis de qualidade de ensino, mas aspectos afetivos e relacionais articulados à personalidade do professor.

Diante dessas exposições Martinson (2000) e Crumbley & Fliedner (2002) entenderam que essa condição é influenciadora na mudança comportamental de muitos professores, com a ânsia de atingir melhores notas nas avaliações e aceitação da comunidade acadêmica, galgando melhores salários e garantindo vaga no mercado de trabalho. Esses autores reforçam a problemática da validade dos instrumentos de avaliação docente, para que estes possam ter a capacidade de mensurar em nível distinto a percepção individual e coletiva e aspectos perceptuais.

Em contrapartida, no campo da gestão, a avaliação dá suporte aos gestores na tomada de decisão. Essa condição se faz muito importante, conforme afirma Reid (2001), na superação dos desafios e competitividade atual, com a proposta da busca da melhoria da qualidade de serviços prestados. A avaliação, principalmente a docente, torna-se, então, uma poderosa ferramenta educacional e de gestão.

Para a eficácia do ensino e constante melhora da qualidade, novos métodos de aprendizagem devem ser inseridos e medidos. Como medir sem avaliar? Henderson *et al.* (2014) respondem que avaliações podem identificar a eficácia do ensino e mobilizam as instituições para a inovação educacional. Contudo, o professor é um dos principais atores no processo de ensino-aprendizagem e o principal agente de entrega do serviço e na implantação de qualquer processo de mudança (Leal, 2004; Silva, 2003).

Para que essa entrega, medida pelos resultados, seja eficaz e com qualidade, Gibbs & Goffey (2004) e Castle, Fox & Souder (2006) propõem a importância da formação, pois professores preparados afetam o aprendizado do aluno, têm mais preparo no planejamento, instrução, gestão, avaliação e, logo, melhoram seu próprio desempenho de maneira geral.

Além dessa formação, os estudos dirigidos por Parpala & Lindblom-Ylänne (2007) com professores da Finlândia em unidades de alta qualidade ressaltam os comportamentos dos professores como um modelo a ser seguido. E que os alunos esperam que estes sejam adequados, especialmente na moralidade, sendo esse tipo de percepção importante no processo avaliativo do ensino superior.

Por fim, muitas críticas ao sistema avaliativo surgiram, porém os posicionamentos não são contrários à avaliação de professores. O problema está nos programas avaliativos e no fato de que a avaliação de professores pode trazer inúmeras contribuições para os profissionais, para as instituições e para o sistema de ensino (Cassetari, 2014).

Em seu artigo, Cassetari (2014) enfatiza as diversas formas de avaliações de professores, indicando pontos positivos e negativos e que, na maioria dos programas, estas devem ser feitas como forma complementar de avaliação e nunca de forma isolada. Outro consenso sinalizado por essa autora é o envolvimento dos atores, no caso, os professores, principalmente no processo de tomada de decisões.

Dessa forma, a avaliação docente exhibe fatores positivos e esta deve ser realizada não apenas no cumprimento de obrigações, mas na busca de melhorias constantes. Belloni (2000) e Vianna (2000) acreditam que é uma experiência crescente e positiva, principalmente quando se conhece o valor e mérito do que é avaliado.

Para que a avaliação seja positiva e de qualidade, necessário se faz um olhar mais apurado sobre os instrumentos avaliativos e a gestão das informações que gerarão dados para uma tomada de decisão mais acertada, garantindo uma gestão mais eficaz, tema este abordado no próximo item.

2.3 Gestão organizacional e instituição de ensino superior

A gestão relaciona-se a todas as áreas de atuação do ser humano, com significados distintos (Meireles & Paixão, 2003). Neste item utilizam-se os termos gestão e administração como sendo sinônimos, mesmo que se tenham conceitos diferentes ou complementares.

O termo “gestão” ganhou força a partir da década de 1980 no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, a definição de Fonseca, Toschi e Oliveira (2004, p. 22), direcionados para esse cenário, é de que “a gestão é concebida com um conjunto de intervenções, mudanças e processos com grau de intencionalidade e sistematização, com vistas a modificar políticas, atitudes, ideias, culturas, conteúdos e modelos organizacionais”.

Assim, o processo de gestão é indispensável a qualquer organização para que realizem seus objetivos por meio da tomada de decisões e o controle dessas decisões (Libâneo, 2004). Nota-se que a tomada de decisões é um fator importante da gestão, sem deixar de lado o diagnóstico, o planejamento e a execução das ações.

O aspecto administrativo da gestão institucional universitária é vital, dada a complexidade de ações que desenvolve, não se podendo desconsiderar as implicações da avaliação institucional, com vistas a uma permanente melhoria das atividades desenvolvidas. Ristoff (2003) preleciona que não é possível desvincular os objetivos institucionais dos aspectos administrativos, de infraestrutura e políticos.

Nessa linha, a avaliação institucional ganha destaque na gestão, fundamental para o desenvolvimento organizacional, por estar atrelada ao propósito de aperfeiçoamento. E estabelece a conexão entre conhecimento, reflexão e práticas administrativas e pedagógicas. Esse destaque se deve ao fato de que a tomada de decisões deve ser amparada por um processo decisório, que ocorre a partir da sinalização dada pelos resultados do processo avaliativo. É a partir da avaliação que se podem identificar pontos fortes, fracos, fragilidades e potencialidades e escolher

os melhores caminhos na resolução de problemas ou no fortalecimento institucional (Pereira, 2001).

Todas as fases da gestão educacional, desde o planejamento às decisões emanadas dos diversos órgãos institucionais, se tornariam penosos e imprecisos se não estivessem amparados por dados advindos da avaliação. Oliveira (2001) e Catelli, Pereira e Vasconcelos (2001) concordam que o amparo em informações adequadas torna as decisões e escolhas as melhores alternativas.

Em relação às tomadas de decisões no sistema educacional, os dados devem vir da avaliação institucional, até então obrigatória em todo sistema superior de ensino. A avaliação institucional está contida no processo de gestão, pois proporciona uma visão da realidade institucional. Essa condição é clara e evidente, conforme indica Pereira (2001, p. 197): “requer avaliações [...], como um dos requisitos para o exercício do controle, que interage com as fases de planejamentos e execução de atividades”.

A avaliação institucional traz subsídios para diversas instâncias institucionais. Contribui para o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e para o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), e, dessa forma, abre um leque para o aperfeiçoamento constante por meio da reorganização de todos os setores da instituição. No entanto, não se pode deixar de explicitar, com base em Marback Neto (2007), que a avaliação pode se tornar negativa quando utilizada como fonte de poder, manipulação e barganha.

Outro ponto importante a se considerar é a diferença entre as instituições, que são de vários tipos, considerando-se a organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades, institutos) e também a organização administrativa (empresas com fins lucrativos, sem fins lucrativos, familiares, fundações, associações e outras), com características próprias, o que interfere na gestão, inclusive na tomada de decisão.

A IES Alfa pesquisada possui uma organização administrativa familiar, sem fins lucrativos. Apesar da interferência na tomada de decisão conforme as diferenças

organizacionais, o autor da pesquisa não adentrou em questões institucionais, apenas no âmbito tático, em nível de gestão de curso, não correlacionando com os tipos de instituições.

As empresas familiares surgiram nos primórdios da colonização portuguesa (Martins, Menezes & Bernhoeft, 1999) e hoje alcançam grande notoriedade e expressividade, gerando milhões de empregos (Lansberg, 1997). Como conceituação, entre muitas, Bernhoeft (1989) opina que seria aquela com origens e história vinculadas a uma família, que mantém membros familiares na gestão por diversas gerações, com forte vínculo emocional dos fundadores com o negócio e grande desejo de transmitir essa herança entre suas gerações (Sebrae, 2010).

Essa característica organizacional familiar se faz presente também em organizações educacionais e estas se distinguem de outras instituições não familiares. A identidade organizacional, nessas empresas, se dá, principalmente, por meio de laços e vínculos familiares, influenciando a cultura organizacional (Bernholdt, 2005).

Por ser uma organização com características específicas, complexa, com políticas, objetivos e sistemas diferenciados, com princípios e valores determinando uma cultura organizacional (Dias & Ristoff, 2003), ela precisa ter um olhar diferenciado em algumas dimensões para o bom êxito, quais sejam: visão, poder, presença de familiares ou “velhos de casa” na gestão, gestão de recursos humanos, “DNA” da empresa e, importante nesta pesquisa, o processo de tomada de decisão (Freire, Nakayama & Soares, 2010).

Entre as dimensões citadas, Freitas, Becker, Kladis e Hoppen (2008) sintetizam suas análises apresentando suas características, competências e vícios em cada uma delas. Em relação à de tomada de decisão, os autores descrevem as características desse tipo de empresa com poucos níveis hierárquicos. Como umas das vantagens da empresa familiar, citam-se a agilidade nas decisões e flexibilização às mudanças; e entre os vícios encontram-se demoras e atrasos por imposições de decisões e interferência nos processos.

Diante de características diferenciadas de gestão, considerando-se que a avaliação institucional é parte importante e inseparável de uma gestão eficiente e eficaz, imperioso e fundamental o aprofundamento sobre a tomada de decisão, relacionando esse tema a um olhar mais apurado sobre a avaliação docente, adentrando em suas especificidades.

2.4 Tomada de decisão

As organizações não são invenções modernas, pois se ligam à história da humanidade. Com o passar do tempo, foram se transformando, assim como o seu ambiente, conforme o avanço das tecnologias, tornando difícil de se pensar em uma sociedade sem elas (Kaufmann, 1975). Em qualquer tipo de organização, diversas decisões são tomadas com base nos diversos interesses e variáveis, sejam do indivíduo, do meio externo e das próprias organizações.

Com a modernidade e o avanço das tecnologias, parece se tornar mais simplificada a forma de gestão das diversas organizações, no entanto, a realidade é bem diferente, pois se tornaram cada vez mais complexas. Katz e Kahn (1987) positivam esse pensando ressaltando que a complexidade das organizações contemporâneas, induzidas pelo ambiente externo, requer pessoas mais preparadas, a fim de garantir a sobrevivência das instituições, diante da ampla concorrência mercadológica.

A universidade é um tipo de organização altamente complexa, com estrutura fragmentada e inúmeros problemas e conflitos (Etzioni, 1989). Divergem de empresas de outros setores, pois enquanto estas constroem estruturas de decisão, as organizações educacionais constroem processos decisórios para responder a um grau de incerteza e conflitos (Baldrige, 1982).

A busca pela decisão remonta em fatos históricos como, por exemplo, na decisão do Rei Salomão, narrada em um livro bíblico. Desde sempre o ser humano busca novas formas para tomar as melhores decisões, o que não é diferente nas organizações contemporâneas.

O termo “tomada de decisão” foi inserido por Chester Bernard em 1971 e, na atualidade, traz na expressão uma nova firmeza no agir, um desejo de conclusão (Ito, 2007). De acordo com Drucker (2006, p. 9), “a menos que uma decisão se converta em trabalho, ela não será decisão; terá sido, no máximo, uma boa intenção”.

Um bom gestor precisa entender os problemas nas diversas óticas, de forma multidimensional, para traçar as melhores opções para determinados problemas. Gomes, Gomes e Almeida (2002) e Miglioni (2006) asseveram que as melhores decisões são aquelas pautadas no futuro, em um processo de escolher as informações mais relevantes, dar valor e ter as melhores soluções.

Sobre a tomada de decisão, Stoner e Freeman (1995) relatam que essa atitude permeia entre a certeza, o risco da incerteza e a turbulência, esta última altamente imprevisível. O gestor tem grande controle na certeza, porém, pequeno controle sobre a turbulência. Nessa temática surgiram diferentes abordagens, com a descrição de estilos, tipos e níveis administrativos diferenciados.

Para uma tomada de decisão mais acertada, Choo (2006), Angeloni (2003) e Freitas *et al.* (1997) ressaltam a importância da informação para uma comunicação mais eficaz. Choo (2006) enfatiza três campos distintos do uso da informação: para dar significado, para novos conhecimentos e, por último, para a tomada de decisão.

Vê-se que o uso das informações é uma ferramenta de trabalho importante, pois, independentemente de qual nível hierárquico a que o gestor pertença, ela merece destaque, ou seja, qualquer movimento que ocorra na organização ou externamente deve ser analisado e utilizado na tomada de decisão.

Com percepções individuais, muitos autores propuseram estilos decisórios diferentes. Robbins (2002) reconhece que algumas pessoas são mais racionais/lógicas e outras intuitivas/criativas, como forma de pensar. Outra perspectiva de análise desse mesmo autor diz respeito a tolerância e ambiguidade, identificando quatro estilos de tomada de decisão: diretivo, analítico, conceitual e comportamental.

Já para perfis organizacionais, Likert (1979) propõe uma classificação de sistemas de administração: autoritário coercitivo, autoritário benevolente, consultivo e participativo.

Outro aspecto importante diante de uma tomada de decisão é a compreensão dos tipos de decisão sugeridas por Stoner e Freeman (1995). Estes advertem que existem características diferentes nos procedimentos em determinado contexto organizacional e isso demanda decisões específicas, sendo estas programadas e não programadas. Para Simon (1977), decisões programadas são repetidas e rotineiras e as não programadas são decisões novas e não usuais e a imprevisibilidade do ambiente externo amplia este último tipo de decisão.

Antes de descrever os modelos de tomada de decisão, necessário se faz entender como as decisões são tomadas de acordo com os níveis hierárquicos. De acordo com Robbins (2002), a alta administração é mais qualificada para tomar decisões estratégicas. Quanto à resolução de problemas, as decisões podem passar pelos cargos médios e operacionais.

Segundo Maximiano (1991), cargos de chefia devem tomar decisões e resolver problemas, o que é uma prerrogativa importante desse cargo - enfrentar problemas e decisões não programadas, E quanto mais alto o cargo, mais decisões não programadas devem ser tomadas.

Na ótica das decisões nos diferentes níveis hierárquicos, Gomes *et al.* (2002) distinguem três níveis hierárquicos: o estratégico, o tático e o operacional, associados às formas de decisões. Em nível estratégico, envolve objetivos, políticas e critérios. No tático, estão o controle administrativo, novas regras e designações de recursos. Já o nível operacional assegura o cumprimento das operações desenvolvidas.

Considerando os níveis, tipos e características das organizações abordadas, torna-se fundamental descrever cinco importantes modelos de tomada de decisão: o racional, processual, político, anárquico e o colegiado, com ênfase no racional, que é nesta pesquisa utilizado como objeto de análise.

2.4.1 Modelo racional e o modelo de Simon

Como o próprio nome indica, esse modelo tem caráter racional, com regras bem definidas, advindo da racionalidade weberiana, o qual estabelece que toda ação é precedida de uma decisão (Weber, 1974). No entanto, Simon (1970) e Choo (2006) reconhecem que a tomada de decisão de forma racional é limitada, pois o conhecimento total também é limitado e a previsão das consequências é fragmentária e imperfeita. Simon propõe o estudo da racionalidade contrapondo-se ao modelo da racionalidade absoluta, do modelo da economia clássica, criando, entre as décadas de 40 e 50, a teoria da racionalidade limitada.

Com essa limitação, o que se vê são medidas adotadas pelas organizações na busca de resultados mais satisfatórios para determinados critérios e não de melhores resultados. Isso é muito bem sinalizado por Simon em seus estudos sobre a racionalidade, nos quais ele expõe a capacidade limitada do cérebro humano em processos cognitivos, culminando na impossibilidade de uma decisão ótima. Esses estudos renderam ao autor o Nobel de Economia em 1978.

Dessa forma, o homem sempre busca novas ferramentas, tais como a inteligência artificial, ao longo do caminho. Simon (1987 como citado em Balestrin, 2002, p. 8) consigna:

Atualmente um dos importantes objetivos da pesquisa científica básica é entender como a mente humana, com ou sem utilização do computador, soluciona problemas e toma decisões. A Psicologia, Economia, Estatística, matemática, pesquisa operacional, Ciência Política, ciência administrativa, inteligência artificial e ciência cognitiva tiveram importantes ganhos em pesquisa, principalmente neste último século, por buscar compreender como o ser humano resolve problema e toma decisões.

A partir daí, as pesquisas passaram a se concentrar no indivíduo tomador de decisão, por meio dos elementos emocionais, cognitivos e valores. Com isso, o modelo da racionalidade limitada, ou modelo de Carnegie (*Carnegie Institute of Technology* – 1940/1950), de acordo com Mota e Vasconcelos (2013), tornou-se meio e objeto de reflexões empíricas. Essa racionalidade é sempre relativa ao sujeito que decide por meio das informações disponíveis, e estas são processadas

no cérebro humano para a tomada de decisão, motivos de estudos dos psicólogos cognitivos (Pereira, Lobler & Simonetto, 2010).

Simon tornou-se um dos grandes autores e referência na tomada de decisões e vários estudiosos desenvolvem e desenvolveram suas pesquisas a partir dele. Mota e Vasconcelos (2013) informam que o inspirador de Simon foi Chester Barnard, grande teórico das organizações, com várias análises precursoras sobre motivação e liderança.

Contribuindo com a teoria de Simon, Morgan (1996), por meio de metáforas descritas em sua obra “Teoria das Organizações”, sinaliza que toda organização depende do processamento de informações e que isso se assemelha ao cérebro humano, sendo todas as informações processadas para as melhores decisões.

Isso posto, percebe-se que no processo decisório a tomada de decisão parte do indivíduo e as pesquisas devem entender sob que circunstâncias e como os gestores agem. Em seus estudos, Simon (1965) propõe três fases na tomada de decisão: detecção de problemas, alternativas de ação e avaliação das escolhas. E afirma que, de acordo com o tempo, os gestores dedicam grande parte à detecção de problemas, moderado tempo avaliando as escolhas e pequena parcela escolhendo alternativas na tomada de decisão.

Para melhor entendimento das fases, a Tabela 1 descreve as etapas do processo decisório indicadas por Simon (1947):

Tabela 1

Etapas do processo decisório (Simon, 1947)

FASES	ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Detecção de problemas	Inteligência ou investigação	Variáveis coletadas e evidenciadas Exploração do ambiente e dados Detecção de problemas e oportunidades
	Desenho ou concepção	Curso de ação Formulação de problemas/oportunidades Análise das alternativas disponíveis
Alternativas de ação	Escolha	Seleção entre as alternativas
Avaliação das escolhas	Revisão ou implementação	Monitoramento das decisões

Fonte: adaptado de Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior: a study of decision: making processes in administrative organization*. New York: MacMillan.

Para que uma organização alcance elevados níveis frente a escolhas racionais, Choo (2003) diz que a tomada de decisão deva ser formal, por meio de regras, procedimentos, métodos e normas que estabeleçam valores e a organização possa enfrentar a escolha e a incerteza.

Decisões racionais baseiam-se em informações completas, que podem ser atrapalhadas pelo choque de interesses, barganhas e negociações entre os grupos e indivíduos (Choo, 2003). Abstrai-se que há limitações dos tomadores de decisão, inclusive a previsão de forma antecipada, principalmente em se tratando de decisões políticas (Simon, 1965).

2.4.2 Modelo processual

Esse modelo tem em sua base os trabalhos de Mintzberg (1995) e concentra-se na dinâmica do comportamento decisório. Choo (2006) indica três fases decisórias, três rotinas de apoio e seis grupos de fatores dinâmicos. A Tabela 2 explana a dinâmica desse modelo:

Tabela 2

Dinâmica do comportamento decisório

FASES	CARACTERÍSTICAS
Identificação	Reconhecimento e diagnóstico Problemas/oportunidades/crises Diagnóstico: relações causais
Desenvolvimento	Construção de uma ou mais soluções Rotina de busca: memória, passiva, ativa e armadilha Rotina de criação: solução personalizada
Seleção	Avaliação das alternativas Escolha da solução: compromisso da ação Rotinas de apoio à decisão: # Controle – planejamento # Comunicação – distribuição da informação # Políticas – barganha e persuasão

Fonte: adaptado a partir de Choo, C.W. (2006). *A organização do conhecimento, como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões* (2. ed.). São Paulo: SENAC.

O modelo processual de tomada de decisão é comum em ambientes complexos e dinâmicos, com objetivos claros, mas com métodos e técnicas incertos, acoplado a mais etapas para a decisão, como apoio de rotinas de controle, comunicação e

política, além da flexibilidade, permitindo ajustes, quando necessário, pelo gestor, diferindo do racional, mesmo que se assemelhando em alguns pontos. Nesse modelo os resultados são de longo prazo, estratégicos e também visam a mudanças. Além disso, apresenta elementos como apoio às fases e na decisão. Observam-se na Tabela 2 três fases: identificação, desenvolvimento e seleção, apoiadas por rotinas e, ainda, por subgrupos de fatores dinâmicos (Choo, 2006).

Entre as fases, na da identificação se dá o reconhecimento dos problemas, oportunidades ou crises e, portanto, o diagnóstico e relações causais. Logo após, a fase do desenvolvimento é a construção de uma ou mais soluções para o problema, com apoio de rotinas de busca e criação, sendo que a busca está estruturada em quatro sub-rotinas: memória, passiva, armadilha e ativa; e a rotina de criação desenvolve a solução ou modifica a existente (Choo, 2006).

Já na fase de seleção, o tomador de decisão escolhe uma solução com o apoio de rotinas de sondagem, avaliação, escolha e de autorização e estas são apoiadas pelas rotinas que guiam o processo decisório: o planejamento, que determina os limites da decisão, seleção dos participantes, restrições de prazo e distribuição de recursos. As informações são distribuídas conforme a rotina de comunicação. A barganha, persuasão ou cooptação são assumidas quando das rotinas políticas (Choo, 2006).

2.4.3 Modelo político

Tomando como base Choo (2006), esse modelo toma decisões calcado em interesses e poder de influência. Faz-se mister entender as decisões do ponto de vista dos seguintes questionamentos: quem são os envolvidos? Quais as posições? Qual a influência exercida? Como a influência e a posição combinam-se? Allison (1972) utiliza como metáfora um grupo de jogadores na tentativa de explicar esse modelo: a posição e a influência. E a combinação entre essas duas movimentam os jogadores para gerar decisões e ações. Contudo, sem a clareza de objetivos e recursos escassos, as decisões organizacionais são meramente políticas.

Nesse modelo, o tomador de decisões ocupa posições de influência na organização e as decisões tomadas são menos racionais e se dão principalmente pelos níveis de cargos ocupados pelos gestores. Algumas limitações são aventadas sobre esse modelo, entre elas, a falta de critério entre decisões tomadas sobre questões importantes e não importantes e a não consideração do exercício do poder como restrição das decisões (Bacharach & Baratz, 1983).

Na visão de Choo (2006) no modelo político, na tomada de decisão se escolhe primeiro o resultado a ser alcançado e depois as informações que o justifiquem. São duas modalidades de informações: a primeira para tomar decisões e a segunda para apoiar as decisões já tomadas.

2.4.4 Modelo anárquico

De acordo com Choo (2006), diferentemente dos modelos racional e processual, as decisões no modelo anárquico são aleatórias e desconexas, baseadas na disponibilidade e interesses. O autor assim se posiciona: “[...] uma oportunidade de escolha pode ser vista como uma lata de lixo na qual vários tipos de problemas e soluções são atirados pelos participantes à medida que vão sendo gerados [...]” (Choo, 2006, p. 292).

Choo (2003) caracteriza as organizações como anarquias organizadas, com problemáticas incoerentes e mal definidas, pouco entendimento das tecnologias, com mais chances de erro e o envolvimento e participação de indivíduos de forma fluida e indefinida. Alguns autores consideram esse modelo como “lata de lixo”, onde todos os problemas e soluções são depositados na organização, neste caso, a lata de lixo.

Esse modelo nasceu da tentativa de explicar empresas com alto nível de incertezas e o modo das decisões tomadas, tendo em vista prioridades mal definidas, tecnologia esparsa e alta rotatividade de colaboradores. Essa organização não define passos na tomada de decisão, não está sistematizada e os processos e procedimentos são obscuros, gerando insegurança em seus colaboradores (Choo, 2003).

2.4.5 Modelo colegiado

Partindo do pressuposto de que no meio acadêmico há resistência aos processos hierarquizados e busca pela participação da comunidade acadêmica nas decisões, com menos influência dos funcionários burocratas, mormente vêm à baila conflitos de interesse entre os segmentos, características desse modelo. Configura-se um professor tomador de decisões amparado por sua competência técnica, fugindo das restrições organizacionais. As tomadas de decisão são, por consenso, de forma colegiada (Millet, 1980).

Esse modelo se deve à impessoalidade e à diversidade de pensamentos no meio universitário, contrapondo-se à multidiversidade. Esse tipo de organização e controle objetiva, contudo, uma educação mais humana e próxima do estudante, com participação deste como forma do envolvimento e do desenvolvimento da cidadania, preparando-o para atuação na sociedade de forma responsável (Baldrige, 1982; Millet, 1980).

Poucas teorias respaldam o processo decisório em instituições de ensino, no entanto, Meyer Júnior e Murphy (2000) ressaltam que não há diferenças entre a gestão universitária e a gestão de outros tipos de organização e que o principal objetivo das instituições de ensino é integrar recursos financeiros, materiais e humanos para cumprir suas funções na sociedade.

Com o rápido crescimento da oferta educacional brasileira, o aumento do número de matrículas e as dezenas de formações curriculares, as instituições universitárias tornaram-se organizações de alta complexidade. Necessário se fez a implantação de uma administração profissional, o que ocasionou significativa burocratização, atingindo também seus processos decisórios. Meyer Júnior e Murphy (2000) corroboram, acrescentando que uma gestão racional traria efeitos positivos com eficiência e eficácia, firmando ainda mais o papel institucional perante a sociedade, sem perder o caráter acadêmico e social.

Os modelos mais preponderantes encontrados nas instituições universitárias, desde a década de 70, são: o racional, político, colegiado e anárquico, consoante que

outros modelos podem ser instituídos e/ou aplicados (Choo, 2006). Antes, porém, é preciso entender a finalidade, tempo, custo e complexidade do problema apresentado. Conhecer a estrutura organizacional e a forma como é governada é essencial na escolha do apropriado modelo de tomada de decisão (Rinaldi, 2002).

Após as explicações sobre o processo de tomada de decisão e as relações com instituições de ensino superior, adentraremos na metodologia e o desenho de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo.

3 Metodologia

Neste capítulo são abordados os caminhos para se atingir os objetivos da pesquisa. Os itens serão divididos em cinco tópicos: caracterização da pesquisa, quadro de referência, unidade de análise e observação, técnica de coleta de dados e, por fim, técnica empregada para análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para a concretização desta pesquisa, identificou-se como ocorre o processo de tomada de decisão a partir dos resultados da avaliação docente na Instituição Alfa em comparação ao modelo de Simon, por meio de entrevistas e observação, além da descrição do perfil dos gestores pesquisados, bem como a caracterização da Instituição Alfa, o processo de avaliação docente, o instrumento utilizado e as medidas tomadas nos ciclos avaliativos de 2018.

Trata-se de estudo de caso, por ser desenvolvido em um ambiente específico e delimitado, com o propósito de conhecer profundamente o fenômeno, de maneira individual (Yin, 2010). O autor considera o estudo de caso importante por reunir muitas informações detalhadas e o objeto se tornar mais conhecido, tendo-se melhor condução para o aprofundamento das questões levantadas para a análise.

Em relação aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois esse tipo de pesquisa descreve em profundidade os fenômenos e “expõe características de determinada população ou fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza, mas não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (Vergara, 2004, p. 47).

O método adotado foi o qualitativo. Os dados foram colhidos por meio das entrevistas e observação dos gestores quando da tomada de decisão em relação ao docente, considerando o modelo de Simon, os resultados das avaliações dos docentes, a caracterização institucional, o instrumento de avaliação e o perfil dos participantes.

A pesquisa qualitativa aprofunda-se na compreensão de um grupo social ou de uma organização. O pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas e tem como objetivo produzir informações aprofundadas, sejam elas pequenas ou grandes, mas capazes de produzir novas informações (Deslauriers, 1991).

Para Minayo (2001), esse tipo de pesquisa trabalha no campo dos significados, crenças, aspirações, valores e atitudes, requisitos estes que se aprofundam nas relações, nos processos e fenômenos, ou seja, não se reduzem à operacionalização de variáveis.

3.2 Quadro de referência

Para análise geral e para o entendimento da relevância desta pesquisa, o quadro de referência da Figura 1, amparado pelos autores referenciados, demonstra a importância da tomada de decisão pelos gestores a partir dos resultados da avaliação docente.

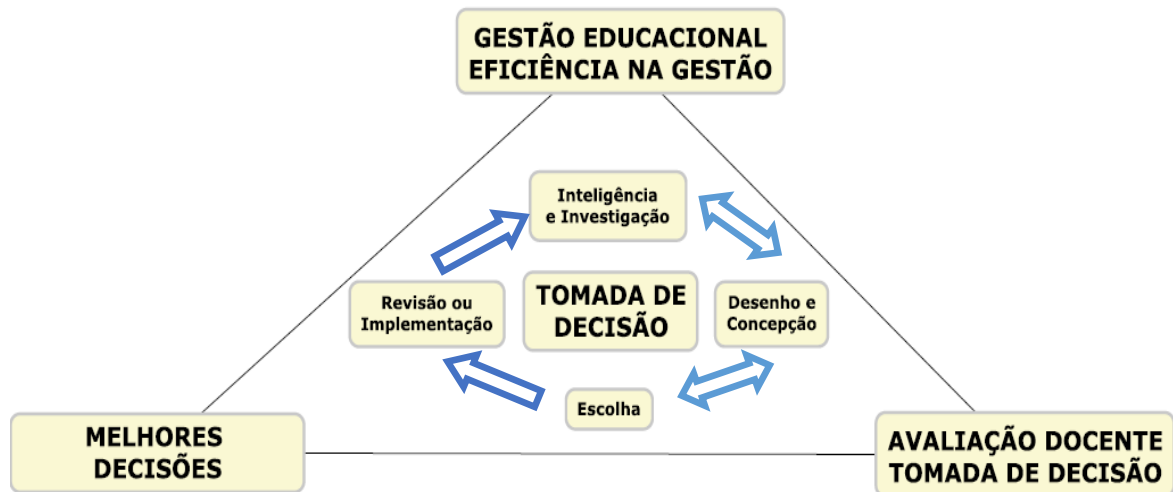


Figura 1

Quadro de referência.

Fonte: elaborado a partir de Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organization*. New York: MacMillan; Simon, H. A. (1965). *Comportamento administrativo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Simon, H. A. (1970). *Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas* (2. ed. rev.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Simon, H. A. (1977). *The new science of management decision*. New Jersey: Prentice-Hall; Etzioni, A. (1989). *Organizações modernas*. (8. ed.). São Paulo: Pioneira; Catelli, A., Pereira, A. C., & Vasconcelos, M. T. C. (2001). *Processo de gestão e sistema de informações gerenciais* (2, ed.). In: A. Catelli (coord). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica*. São Paulo: Atlas; Pereira, C. A (2001). *Ambiente, empresa, gestão e eficácia* (2. ed.). In: A. Catelli (Coord). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON*. São Paulo: Atlas; Crumbley, D. L., & Fliedner, E. (2002). Accounting administrators's perceptions of student evaluation of teaching (SET) information. *Quality Assurance in Education*, 10(4), 2013-222; Choo, C. W. (2003). *A organização do conhecimento*. São Paulo: Rocha; Choo, C. W. (2006). *A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões* (2. ed.). São Paulo: SENAC; Ito, M. H., & Melo, P. A. (2006). Estrutura de poder e processo decisório em universidades. *Anais do Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Blumenau, Santa Catarina; Henderson, C., Turpen, C., Dancy, M., & Chapman, T. (2014). Assessment of teaching effectiveness: lack of alignment between instructors, institutions, and research recommendations. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 10(010106)

A qualidade sempre foi exaltada como um requisito de diferenciação e de escolha. Esse requisito passou a ser buscado como diferencial de competitividade e essa condição também se estabeleceu no setor educacional, principalmente quando da emancipação desse setor, tendo em vista o potente crescimento educacional (Albergoni, Staron & Franco, 2017; CONAE, 2013; Dias Sobrinho, 2010).

A questão está em: como obter qualidade sem um parâmetro e/ou informações para análise? A avaliação é um ponto de apoio, norteadora no processo de tomada de decisão. O processo de gestão educacional como tomada de decisões e melhores escolhas também no Brasil foi se estabelecendo. A cultura da avaliação como forma

de promover o crescimento e a qualidade do ensino também se aprofundou (Brasil, 2014; Scremin & Dallacort, 2014).

No processo de avaliação, a peça-chave é o docente, já que intrinsecamente a figura desse profissional está diretamente ligada à qualidade do ensino-aprendizagem. Analisar especificamente a avaliação docente e a tomada de decisão é altamente relevante no processo de gestão e, para tanto, utilizou-se aqui o modelo racional proposto por Simon (1947).

3.3 Unidade de análise e observação

Este estudo de caso foi realizado em uma IES Privada de Minas Gerais - aqui denominada Instituição Alfa - composta de seis unidades, distribuída em seis cidades no estado de Minas Gerais. Possui 31 cursos de graduação, especializações, mestrados e doutorados credenciados, com mais de oito mil alunos. No Apêndice A encontra-se a autorização para a realização da pesquisa.

A criação e implantação da IES Alfa se deu em 1972 como faculdade isolada e esta foi reconhecida como Universidade em 1988. Em 1993, a instituição se expandiu, com a implantação de novos *campi* em outras cidades. Trata-se de uma instituição familiar particular, sem fins lucrativos.

Representadas na Tabela 3, mostram-se de forma clara as unidades, os gestores que participaram da pesquisa, com os respectivos códigos de identificação.

Tabela 3

Código de gestores por unidade de análise

Unidade	Gestores
Unidade 1	GU1M
	GU1O
	GU1D
	GU1AD
	GU1E
	GU1EF
	GU1MV
	GU1CCB
	GU1AG
	GU1PS
	GU1PD
	GU1EC
	GU1A
	GU1ECos
	GU1B
	GU1F
Unidade 2	GU1N
	GU1CC
Unidade 3	GU2D
	GU3F
Unidade 4	GU3B
	GU3EF
	GU3O
	GU4PS
Unidade 5	GU4O
	GU4B
	GU5M
	GU5D
	GU5E
Unidade 6	GU5B
	GU6EC

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Como se pode ver na Tabela 3, são seis unidades, 28 gestores (coordenadores de curso). Essas unidades são gerenciadas por quatro supervisores: dois acumulam cargos de coordenação de curso, um é autor da pesquisa, restando apenas um, elegível à entrevista. O pesquisador optou por envolver na pesquisa apenas os coordenadores de curso e, entre estes, três coordenam dois cursos. Participaram da pesquisa 31 cursos e 28 coordenadores/gestores e a presidente da CPA.

3.4 Técnica de coleta de dados

Nessa etapa o pesquisador, para melhor entendimento do fenômeno pesquisado, procura técnicas mais adequadas ao problema de pesquisa. Yin (2010) descreve as principais técnicas em se tratando de estudo de caso, que podem ser: entrevista,

observação direta e/ou participante, documentos e registros. Nesta pesquisa utilizaram-se a entrevista e observação, aplicadas aos coordenadores de todos os cursos e presidente da CPA, análise documental dos relatórios da avaliação docente e relatórios de medidas tomadas nos dois ciclos avaliativos de 2018 da Instituição Alfa.

Antes da entrevista e observação com os gestores, foram analisados os relatórios de avaliação docente fornecidos pela Comissão Própria de Avaliação, dos ciclos avaliativos de 2018 e os resultados de decisões tomadas pelos gestores a partir dos resultados da avaliação docente. Após, procedeu-se às entrevistas e à observação livre, aplicadas aos gestores de todos os cursos e unidades, bem como à presidente da CPA para contextualização da construção e aplicação do instrumento utilizado na avaliação dos docentes.

Para Nogueira (1975), a entrevista é uma forma de valorizar a experiência do participante, por meio de detalhes importantes, o que não pode ser captado com a aplicação apenas de questionários. A entrevista foi estruturada com perguntas abertas, buscando caracterizar os respondentes e identificar como se dá a tomada de decisões por parte dos gestores e a avaliação do docente, comparado com as etapas do modelo de Simon.

3.5 Técnica de análise dos dados

Para análise e interpretação dos dados, evidenciando as relações existentes, dando significado às respostas, para exposição do verdadeiro significado do material apresentado (Lakatos & Marconi, 2001), escolheu-se a técnica de análise do conteúdo. Para Dellagnelo e Silva (2005, p. 102), “esta técnica visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, dentre outras, por meio de um processo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens específicas”.

Em relação às respostas dadas pelos gestores, estas foram precedidas pela análise dos resultados da avaliação docente e das medidas tomadas nos ciclos avaliativos de 2018 (Apêndice F). Na entrevista, as respostas dos gestores foram analisadas

conforme as similaridades do modelo de Simon (1947), na concepção e nos elementos constitutivos do processo, quais sejam: identificação – elementos que interagem com a universidade; desenho ou concepção – alternativas para decisão; escolha – alternativas de decisão no contexto da IES e revisão – avaliação e acompanhamento das decisões.

Para atender ao objetivo específico: “Identificar o perfil dos gestores da instituição, tomadores de decisão”, os gestores preencheram um questionário específico (Apêndice C).

O objetivo específico: “Caracterizar a estrutura da Instituição de Ensino Superior pesquisada e o instrumento de avaliação docente” foi atendido por meio da entrevista direcionada à presidente da CPA.

Já para atender ao objetivo específico “analisar o resultado e medidas tomadas na avaliação docente nos dois ciclos avaliativos de 2018” foram analisados os relatórios produzidos pela CPA, após a extração dos principais dados (Apêndice F).

Posteriormente à entrevista com os gestores, os dados foram transcritos e tratados de acordo com o modelo de Simon, por meio de análise do conteúdo. Segundo Lakatos e Marconi (2001), após a coleta de dados procedeu-se, por meio de técnica, à análise e à interpretação, procurando-se evidenciar os fenômenos e as relações existentes com os fatores e suas relações à procura dos significados.

Para a análise de conteúdo, o autor da pesquisa optou por utilizar a conceituação, bem como as etapas para a análise de conteúdo de Bardin. Essa autora conceitua análise de conteúdo como:

Um conjunto de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A Tabela 4 sintetiza as etapas para a análise de conteúdo.

Tabela 4

Fases da análise de conteúdo

Pré-análise: fase de organização	Questionário de questões abertas. Perguntas conforme as fases do modelo de Simon. Transcrição (digitalização)
Exploração do Material, Codificação e categorização	Construção de indicadores.
Tratamento dos resultados e inferência	Informações extraídas que dão significado aos dados de interpretação: forma contextualizada das decisões tomadas em relação ao corpo docente

Fonte: elaborada a partir de Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Finalizando este capítulo, apresenta-se, na Tabela 5, a síntese da metodologia utilizada na pesquisa.

Tabela 5

Síntese da metodologia

Objetivos	Autores	Técnica de coleta de dados	Técnica de análise dos dados
Identificar as ações de tomada de decisão dos gestores perante a avaliação docente em comparação com o modelo de Simon	Nogueira (1975) Cervo e Bervian (1983) Gil (1999) Dellagnelo e Silva (2005) Simon (1947) Bardin (1977) Simon (1947)	Entrevista e observação	Entrevistas por meio de perguntas direcionadas e gravadas e sua transcrição para análise de conteúdo e comparação com o modelo de Simon
Caracterizar a estrutura da IES Alfa, a CPA e o instrumento de avaliação docente	Yin (2010) Nogueira (1975)	Análise documental e entrevista	Descrever por meio do uso de documentos e entrevista: a IES Alfa, a CPA e o instrumento de avaliação docente
Analisar a avaliação docente dos ciclos avaliativos de 2018 e as medidas tomadas	Yin (2010) Bardin (1977)	Análise documental	Análise dos relatórios de avaliação docente e as medidas tomadas, por meio de itens de identificação nos documentos

Fonte: elaborada pelo autor (2019).

4 Análise dos Resultados

Este capítulo descreve os principais resultados alcançados, conforme objetivos propostos. Inicialmente, são caracterizados a Instituição Alfa, o processo avaliativo e o instrumento de avaliação docente utilizado. Posteriormente, são apresentados o perfil dos gestores, especificamente os coordenadores de curso, os resultados da avaliação docente de dois ciclos avaliativos, 2018/1 e 2018/2, bem como as medidas tomadas a partir da avaliação docente. Para finalizar, é exposta a forma como os gestores dos cursos tomam as decisões em relação aos docentes, usando o modelo de Simon (1947) para verificar se suas etapas são seguidas.

4.1 Caracterização da Instituição Alfa

Para a composição deste item, foram utilizadas as informações dispostas no *site* da IES Alfa, além da entrevista com a presidente da CPA.

A instituição estudada, aqui denominada “Alfa”, começou sua história em 22 de maio de 1972, quando os primeiros cursos foram autorizados. Com a expansão, em 1988, iniciaram-se outras atividades e ela passou a ter a denominação de Faculdades Integradas. Em 1998 obteve o *status* de Universidade, pelo Ministério da Educação.

Em 1993, a instituição começou a se expandir com a implantação de outros *campi*. Hoje, está presente, além de na sede, em outras cinco cidades do estado de Minas Gerais. Oferece cursos de graduação, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação (CAPES/MEC), estágios de pós-doutorado, residência médica em diversas especialidades e cursos de extensão nas modalidades presencial e a distância.

São oito unidades em seis cidades, com instalações especialmente projetadas e equipadas com tecnologia avançada que, aliadas aos recursos humanos, colocam a Instituição Alfa em posição de destaque no cenário educacional brasileiro.

A IES Alfa possui hospital universitário. Atua na assistência, ensino e pesquisa. Realiza, em média, 50 mil procedimentos ao mês, atendendo pacientes da cidade-sede e de toda a região, o que representa uma população estimada em quase um milhão de habitantes. É referência regional em diversas especialidades médicas.

Possui também um Centro de Ensino e Atenção à Saúde da Comunidade, voltado para o atendimento clínico a pacientes em nível de atenção secundária à saúde - nas especialidades médicas -, o que amplia e diversifica os ambientes de ensino-aprendizagem dos acadêmicos dessa IES.

Entre seus órgãos de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, destacam-se as Clínicas de Odontologia; Clínicas de Fisioterapia; Clínicas de Psicologia; Clínica de Fonoaudiologia; Centro Pró-Sorriso; Instituto de Olhos; Núcleos de Assistência Jurídica e Judiciária; Empresas Juniores; Hospital Veterinário e Fazendas Experimentais.

4.2 Caracterização da comissão própria de avaliação, do processo avaliativo e do instrumento de avaliação docente

A autoavaliação da IES Alfa iniciou-se em 2001, com base no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. No início, os questionários disponíveis eram respondidos e os resultados catalogados manualmente. A participação era por amostragem, ou seja, apenas alguns discentes de cada curso participavam da avaliação.

Em junho de 2004, atendendo ao disposto na Lei nº 1086/2004, por meio da Portaria nº 15, da Reitoria, foi constituída a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Iniciou-se, em 2004, um trabalho de sensibilização da comunidade acadêmica para adesão consciente e voluntária, estendendo-se a todas unidades da IES Alfa.

A CPA passou a ser o órgão responsável pelos processos internos de avaliação institucional, de sistematização e disponibilização de informações para o INEP/MEC e para os órgãos de gestão da instituição. Essa comissão é constituída por quatro representantes do corpo docente, quatro do corpo técnico-administrativo, três do

corpo discente e três representantes da comunidade externa (sociedade civil organizada), eleitos, entre os inscritos, para um mandato de três anos.

A CPA da IES Alfa adota metodologia participativa, que traz para o âmbito das discussões as opiniões de toda a comunidade acadêmica, de forma aberta e cooperativa, utilizando diversos instrumentos e métodos combinados, conforme necessidades e situações específicas.

Para a presidente da CPA, o objetivo principal, que está sob sua responsabilidade, é promover a qualidade da oferta educacional em todos os sentidos; e a principal contribuição é possibilitar o encaminhamento de ações que objetivem as correções e as melhorias das deficiências identificadas nas avaliações, pelos discentes, docentes, colaboradores e comunidade externa.

A autoavaliação da IES Alfa visa à implantação de uma cultura de avaliação em um processo reflexivo, sistemático e contínuo sobre a realidade institucional. A análise contínua da ação educativa torna possível a revisão e o aperfeiçoamento das práticas educacionais, tendo como referências o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional.

A informação e divulgação, de forma célere e segura, dos dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos, aos segmentos da Universidade garantem a democratização das ações e uma gestão profissional e eficaz.

As orientações e instrumentos propostos na avaliação da IES Alfa baseiam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares dos Cursos e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Os métodos adotados partem do individual para o coletivo, favorecendo a convergência dos dados em torno de objetivos comuns, bem como a busca compartilhada de soluções para os problemas apresentados.

No processo avaliativo, o corpo discente avalia os docentes no exercício das aulas teóricas e práticas; o corpo docente avalia suas turmas e se autoavalia. Os

resultados sistematizados são divulgados no terminal informativo universitário, por meio de cartazes, aos segmentos internos e amplamente discutidos, quando são indicadas formas de intervenção, objetivando mudanças e melhorias do curso. O gestor do curso é uma peça-chave na concretização dos objetivos propostos pela CPA.

De maneira geral, são utilizados questionários específicos para a avaliação dos docentes, das aulas teóricas e práticas; dos estágios supervisionados; dos eventos; das disciplinas optativas e de nivelamento; da infraestrutura da instituição; dos serviços de atendimento aos discentes e docentes; do atendimento pela coordenação do curso e nas secretarias; da qualidade dos serviços terceirizados, entre outros.

Na fala da presidente da CPA, esta sinaliza que os instrumentos de avaliação estão alinhados à realidade local e isso seria um diferencial para a instituição: “A vantagem da nossa Instituição é que o nosso processo de avaliação foi desenvolvido pela CPA com a tecnologia da informação (TI) e se adéqua à nossa realidade. Não é um *software* comprado, mas desenvolvido na própria instituição”.

Especificamente, o instrumento de avaliação docente da IES Alfa ainda não validado, é composto de 10 itens subdivididos entre postura do docente perante as turmas, relacionamento, didática e metodologia (Tabela 6):

Tabela 6

Itens do Instrumento de avaliação docente da IES Alfa

Itens
Utilizou de forma proveitosa o tempo de aula?
Demonstrou domínio do conteúdo?
Teve facilidade de transmitir os conhecimentos?
Estimulou os alunos para o estudo, a leitura e a pesquisa?
Esclareceu as dúvidas e questões levantadas pelos alunos?
O relacionamento professor/aluno promoveu ambiente favorável à aprendizagem?
Avaliou os alunos com critérios objetivos e bem definidos?
Controlou a disciplina da classe?
Apresentou-se para revisão e discussão das avaliações corrigidas?
Utilizou-se de técnicas diversas (debates, estudos de casos, seminários, metodologias ativas?)

Fonte: IES Alfa, adaptada pelo autor, 2019.

Os questionários são sempre analisados, corrigidos e reestruturados, conforme as diferentes realidades, como exemplo, o método *Problem Based Learning* (PBL), em uma das unidades. Atualmente, o processo de autoavaliação está totalmente informatizado. Docentes e discentes acessam os questionários por meio de um sistema próprio e a leitura dos resultados é realizada pela Central de Processamento de Dados.

Outra forma de acompanhamento da CPA é o aproveitamento discente no final de cada bimestre, cujos dados são enviados ao gestor do curso em forma de tabelas e gráficos, com base nas notas das avaliações, sob a responsabilidade do docente. A gestora entrevistada, presidente da CPA, relata:

Para os dados emitidos quando do lançamento das notas bimestrais, os criei quando estava na coordenação de um curso, nesta instituição. Docentes lançavam as notas no sistema e o coordenador não tinha acesso e escutávamos alunos dizendo “todo mundo foi mal, ou sem média”. A coordenação não tinha esses dados na mão para se amparar naquilo que o aluno estava dizendo e, assim, nasceram os dados da distribuição das notas por disciplina, de forma bimestral, entre as disciplinas do período e entre os cursos das diversas unidades.

Para os problemas detectados quanto aos procedimentos metodológicos e didático-pedagógicos, bem como as alterações da matriz curricular, estes são amplamente discutidos nas reuniões de colegiados e nos encontros de professores e coordenadores. A avaliação é uma poderosa ferramenta de adequação entre o idealizado e o concretizado, criando condições para reflexão coletiva sobre as ações institucionais e promovendo a qualidade da oferta educacional em todos os sentidos.

Outra forma importante de se obter dados é o exame geral integrado (EGI) promovido pela IES Alfa, do qual todos os cursos participam, no final de cada semestre letivo, da avaliação geral que engloba questões de todas as disciplinas, de forma integrada. Trata-se de dados preciosos que demonstram a aprendizagem do discente nas disciplinas do semestre e/ou alguma discrepância na construção das questões. Na entrevista, a presidente da CPA intensifica essa importância:

Outro dado importante para o coordenador de curso é a porcentagem de acerto por disciplina, no exame geral integrado. Mostra, para o docente,

dados reais: o índice de acerto em suas disciplinas, indicando o nível de aprendizado e/ou algum problema na formulação da questão, com o intuito de melhorar a qualidade. Com esses dados, no transcorrer do semestre, a CPA sinaliza possíveis intervenções no transcorrer do semestre letivo, com o trabalho de acompanhamento.

A avaliação institucional e, como parte, a avaliação docente acontecem no início do semestre, seguinte ao semestre avaliado. Após o processo de aplicação dos questionários, os dados são computados, analisados estatisticamente e, posteriormente, é feito o cruzamento das informações pela Coordenação de Avaliação. Esta discute com os representantes dos segmentos envolvidos que, conjuntamente, propõem mudanças a serem tomadas para a solução dos problemas detectados.

A entrevistada declara:

Os relatórios da CPA dão subsídios reais e fidedignos para que o gestor do curso tome uma posição. Para que o coordenador do curso, vendo que um docente de seu curso não está bem e pede sua demissão, ele precisa estar pautado em dados reais e não na subjetividade de fatos. Portanto, os dados reforçam, dão validade para a tomada de decisão do coordenador.

A ampla divulgação dos resultados da avaliação e das melhorias deles decorrentes possibilita a continuidade do processo avaliativo e lhe dá credibilidade. A divulgação e discussão desses resultados ganham significado quando discutidos com a comunidade acadêmica, principalmente com os discentes. É o que comenta a presidente da CPA:

Os dados sinalizados pela CPA são muito importantes, pois potencializam-se tendo em vista a reunião que fazemos com os representantes de turma e, às vezes, com o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Eles dão vida para os números. Aquele resultado passa a ter um significado daquilo que eles indicam. Tem certos dados que não imaginamos os significados e os representantes sinalizam muito bem. Tomamos consciência do que aqueles valores significam.

Acrescenta, ainda:

O trabalho da CPA só é válido se for efetivo, se trazer mudanças e melhorias contínuas. A CPA é fundamental na busca da qualidade. Hoje, por exemplo, a

efetividade se comprova por meio das medidas tomadas. Fiz um relatório de 10 anos e vimos o quanto que, realmente, melhoramos a qualidade da instituição e, com certeza, a CPA contribuiu com essa ascensão.

A presidente da CPA afirma, ainda, que trabalha em conjunto com a Ouvidoria Institucional. A comissão utiliza e analisa os dados reunidos dessa instância, bem como os direcionamentos emanados da gestão superior sobre as demandas levantadas, trazendo resolutividade e as mudanças necessárias em cada caso. Assim, a CPA é um órgão importante, instrumentalizador do gestor para as principais decisões em seus respectivos cursos.

Além da avaliação docente, promovida pela CPA, outras formas de avaliação docente se fazem presentes. No dia a dia o docente é avaliado pelos líderes de turma, os quais têm mais acesso à coordenação de curso e às conversas informais trazidas por alunos, pelos colaboradores e também por outros docentes e coordenadores, em que o docente também exerça a docência ou outra atividade de aprendizagem.

A gestão de curso utiliza também, de maneira informal para as decisões, as atitudes dos docentes perante as turmas e alunos, relacionamentos com seus pares, prontidão e apoio às demandas do curso e da instituição.

Este item cumpre o primeiro objetivo específico deste estudo, que é “caracterizar a instituição de ensino pesquisada e o processo de avaliação docente bem como o instrumento utilizado”.

4.3 Perfil dos gestores de curso da Instituição Alfa

Para a coleta dos dados referentes ao perfil do gestor, o autor utilizou a plataforma *Google docs*, por meio do *Google drive*. Foi enviado *e-mail* explicativo sobre a proposta da pesquisa, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido para autorização e participação. Os participantes receberam, por *e-mail*, o *link* para o questionário. Após assinaturas de concordância é que se procedeu à próxima fase: a entrevista.

Os dados do perfil dos gestores participantes da IES Alfa estão descritos na Tabela 7:

Tabela 7

Perfil dos gestores de curso da IES Alfa

Gênero	75% (18) F	25% (6) M	***
Idade	4,2%(1) entre 20 e 30 anos	62%(15) entre 30 e 50 anos	33,3% (8) entre 51 e 60 anos
Titulação	Mestrando 12,5% (3)	Mestrado 70,8 % (17)	Mestrado e doutorado 16,6% (4)
Tempo na gestão do curso	Até 5 anos 70,8%(17)	Entre 5 e 10 anos 0%	Acima de 10 anos 29,2% (7)
Experiência na gestão, anterior ao cargo atual	62,5% (15) Com experiência	37,5%(9) Sem experiência	***

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

A IES Alfa oferece 31 cursos de graduação, sendo 18 na unidade 1; um curso na unidade 2; quatro na unidade 3; três na unidade 4; quatro na unidade 5; e apenas um na unidade 6. Destes, não foram contabilizados entre diurno e noturno, realidade em alguns cursos. Três gestores coordenam dois cursos. Apenas três gestores (9,6%) não quiseram participar da pesquisa e dois (6,4%) não ESTAVAM aptos a responder a entrevista por não terem participado de algum ciclo avaliativo docente, estando no cargo em menos de seis meses.

Em relação ao gênero dos gestores da IES Alfa, a maioria são mulheres (75%), perfazendo o total de 18 entrevistadas. Esses dados contradizem as tendências dos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), os quais sinalizavam perspectiva de queda, desde 2014, da participação feminina em cargos gerenciais, no mercado comum. Apenas 37,8% ocupavam cargos de liderança em 2016, contra 39,5%, cinco anos atrás. Seria uma tendência diferencial das características de um gestor de curso em IES ou uma característica marcante específica da IES alvo de estudo?

As características, atitudes e significações ligadas ao gênero expressam-se nas ações de decisões das organizações. Mesmo não sendo objetivo da pesquisa, torna-se importante ressaltar alguns pontos referentes ao gênero. Para Frankel (2007), as

mulheres possuem uma liderança natural e as empresas buscam estas características.

No tocante à idade dos gestores da IES Alfa, verifica-se na Tabela 7 que a maioria, 62,5%, possui idade entre 20 e 50 anos e, destes, apenas 4,2% (um gestor) tem menos de 30 anos. Os gestores mais experientes, 33,3% (oito), têm entre 51 e 60 anos, no entanto, nem sempre o fato de serem mais velhos significa que têm mais tempo no cargo de gestor, sendo que, destes, apenas três estão há mais de 10 anos no cargo. Portanto, trata-se de um grupo de gestores com predominância mais jovem, porém com alguns gestores mais experientes.

Os dados analisados sobre a titulação dos gestores avaliados da IES Alfa demonstram que 12,5% (três) estão na fase de conclusão do mestrado; 70,8% (17) concluíram o mestrado e 16,6% (quatro) são mestres e doutores. Vale ressaltar que, entre eles, duas gestoras cursaram o mestrado em Administração - a coordenadora do curso de Administração e Ciências Contábeis e a de Psicologia, em uma das unidades. Os outros se titularam nas áreas específicas de formação.

O que se percebe é que a IES Alfa indica aos cargos de coordenação aqueles que já são docentes da casa. As escolhas se fazem pelo destaque, pelas habilidades e competências, envolvimento e pelas boas avaliações advindas da CPA, e não, exclusivamente, pelas formações específicas em gestão.

Nesse íterim, 62,5% (15) dos gestores disseram que possuíam experiências em gestão e 37,5% (nove) que assumiram a gestão do curso sem experiência alguma. Entre os que responderam que tiveram experiências com a gestão anteriores ao cargo atual, apenas três assumiram cargos dentro da própria IES e os demais 80% (12) experimentaram algum tipo de gestão em outras atividades. As experiências e o amadurecimento na gestão universitária se dão no transcorrer do efetivo exercício do cargo.

Este item cumpre o segundo objetivo específico deste estudo, que é “descrever o perfil dos gestores pertencentes à IES Alfa”.

4.4 Resultados da avaliação docente dos ciclos 2018/1 e 2018/2 e as medidas tomadas

Para análise e apresentação dos principais resultados da avaliação docente, foram verificados os relatórios dos ciclos avaliativos 2018/1 e 2018/2, bem como as principais medidas tomadas, sinalizadas pelos gestores dos cursos. Esses relatórios e as medidas tomadas resultam do trabalho de avaliação realizado semestralmente pela Comissão Própria de Avaliação com os resultados disponibilizados para toda a comunidade acadêmica e externa.

Os dados foram agrupados em tabelas para análises gerais (Tabela 8).

Tabela 8

Dados da IES Alfa, de 2018, quanto ao número de docentes e disciplinas avaliadas

Unidade	*Qt doc 2018/1	*Qt doc 2018/2	**Qt dis 2018/1	**Qt dis 2018/2
Uni 1	356	363	597	572
Uni 2	17	17	68	52
Uni 3	30	27	60	50
Uni 4	47	49	85	77
Uni 5	253	245	1.293	1.290
Uni 6	4	4	5	7

* Qt doc – quantidade de docentes avaliados no semestre.

** Qt dis – quantidade de disciplinas avaliadas no semestre.

Fonte: adaptado dos relatórios da CPA, da IES Alfa, 2019.

Com base nos dados apresentados na Tabela 8, foram, em média, 706 docentes avaliados em 2.078 disciplinas teóricas e práticas. Nota-se que, pela quantidade e itens avaliados, de todas as unidades, a IES Alfa deve amparar-se em um bom apoio tecnológico e pessoal para que os dados sejam lidos, transcritos e emitidos à gestão para as ponderações, análises e tomadas de decisão.

A unidade 1 (Un 1) possui o maior número de docentes e cursos avaliados. A unidade 5 (Un 5), mesmo contendo menor quantidade de cursos em comparação à Unidade 1, conta com considerável número de docentes avaliados. E em um dos cursos da Unidade 5 (Un 5) conforme o método e as estratégias adotadas, a avaliação se faz presente em todas as modalidades de aprendizagem, necessitando, assim, de maior número de docentes.

O foco da pesquisa se restringiu exclusivamente à tomada de decisão do gestor em relação aos docentes de seu respectivo curso a partir da avaliação docente. Assim, como forma de munir a gestão com dados reais, a avaliação do docente acontece todo semestre e, no segundo semestre, a CPA promove também a avaliação institucional, englobando outros quesitos tais como estrutura e serviços.

As médias gerais dos cursos, por unidade, entre os semestres de 2018/1 e 2018/2, são expressas na Tabela 9, por meio dos dados emitidos pela CPA.

Tabela 9

Média geral dos docentes e por unidade da IES Alfa, no primeiro e segundo semestres de 2018

Unidade	2018/1	2018/2
Uni 1	8,69	8,76
Uni 2	8,60	8,47
Uni 3	9,25	9,26
Uni 4	8,96	8,87
Uni 5	9,02	9,10
Uni 6	8,83	9,33
Média Geral	8,89	8,96

Fonte: adaptado dos relatórios da CPA da IES Alfa, 2019.

De maneira geral, conforme a Tabela 9, pelas médias demonstradas tanto no geral quanto por unidade, os docentes foram bem avaliados nos dois semestres de 2018, com leve tendência positiva de um semestre para o outro. A CPA convencionou que as notas gerais por curso e por unidade estivessem em torno de oito e a média dos docentes, para análise, deve ser sete.

Por outro lado, quando os dados foram analisados por curso, em que docentes que obtiveram avaliações notáveis e aqueles que ficaram abaixo do esperado - com notas menores que sete - foram analisados mais profundamente pela CPA, eles foram explicitados nos relatórios de avaliação. Dessa forma, os gestores de curso recebiam os dados e as análises para apreciação e tomada de decisão. Seguem-se os principais dados condensados para análise na Tabela 10.

Tabela 10

Análise das notas dos docentes por disciplina e unidade da IES Alfa

Unidade	Doc < 7 (18/01)	Doc < 7 (18/02)	Doc > 9 (1801)	Doc > 9 (1802)
Uni 1	26	20 (7,86%)	163	181(29,42%)
Uni 2	1	2 (2,5%)	5	7 (10%)
Uni 3	1	1 (1,81%)	24	22 (41,81%)
Uni 4	2	5 (4,32%)	29	32 (37,65%)
Uni 5	24	23 (1,81%)	106	105 (8,16%)
Uni 6	0	0 (0%)	1	2 (25%)
Total	54	51 (3,05%)	328	349 (25,34%)

Fonte: adaptado dos relatórios da CPA da IES Alfa, 2019.

Os dados utilizados para criar a Tabela 10 foram reunidos das avaliações docentes dos semestres 2018/1 e 2018/2, conforme relatórios emitidos pela CPA. Esses dados foram condensados pelo autor da pesquisa, para as respectivas análises.

Na Tabela 10 verificam-se os quantitativos de notas de todos os docentes, abarcando todas as disciplinas, de todos os cursos e unidades da IES Alfa. Pode ser que o mesmo docente, pela quantidade de disciplinas ministradas, tenha obtido notas abaixo de sete, entre sete e nove e acima de nove. Nessa tabela optou-se por demonstrar os dados apenas dos docentes com notas inferiores a sete e superiores a nove, tendo em vista as maiores demandas por parte dos gestores de curso.

Entre as comparações dos semestres, nas médias dos docentes avaliados, não houve variações significativas, alguns com aumentos percentuais para mais e em outros menos, nada digno de nota. O que fica evidente é que o número de docentes avaliados com notas acima de nove foi significativamente maior do que daqueles com notas abaixo de sete. É sinal de que as boas práticas da IES Alfa estão se destacando entre os docentes, principalmente na busca da qualidade das práticas de ensino, bem aceitas pelo corpo discente.

De acordo com os dados expressos da Tabela 10, mais de 25% dos docentes da IES Alfa, em 2018, na avaliação docente, receberam nota igual ou superior a nove. Pela análise das médias dos docentes/disciplinas que receberam nota inferior a sete, apenas 3,05% do quadro total entre docentes e disciplinas obtiveram essas médias.

Vale ressaltar que as atuações dos gestores com seu corpo docente não se restringiram apenas quando a média esteve abaixo de sete ou, nas análises das melhores práticas, quando acima de nove. Pode ter acontecido que determinado docente, mesmo com a média acima de sete, obtenha avaliações inferiores em determinados quesitos avaliativos. Assim, as ponderações e decisões do gestor perpassam por uma análise pormenorizada de todos os quesitos avaliativos e, dessa forma, as ações dos gestores podem ser pontuais.

Para exemplificar, a Tabela 11 demonstra os dados analisados, por docente, emitidos pela CPA. Nota-se que cada quesito avaliativo recebeu uma pontuação. Pode ser que o docente, no cômputo geral, tenha recebido uma nota satisfatória, mas que, em determinado quesito, seja insatisfatória. No caso da Tabela 11, a CPA apresentou todos os quesitos sinalizados abaixo da média esperada. Esses quesitos mal avaliados deverão ser trabalhados pelo gestor com o seu docente.

Tabela 11

Quadro analítico de avaliação docente desenvolvido pela CPA da IES Alfa

Nome	Professor X	Média Geral: 6,67
Campus	Unidade 2	
Curso	XX	
Turma, Disciplina e Nota	06A Y	6,93
Quesitos com piores resultados na avaliação pelos alunos	Utilizou de forma proveitosa o tempo da aula?	6,49
	Teve facilidade de transmitir os conhecimentos?	6,54
	O relacionamento professor/aluno promoveu ambiente favorável à aprendizagem?	5,68
	Avaliou os alunos com critérios objetivos e bem definidos?	6,77
	Controlou a disciplina da classe?	6,88
	Utilizou-se de técnicas diversas (debates, estudos de casos, seminários, metodologia ativas, etc.)?	5,11
Turma, Disciplina e Nota	06B Y	6,40
Quesitos com piores resultados na avaliação pelos alunos	Utilizou de forma proveitosa o tempo da aula?	6,29
	Demonstrou domínio do conteúdo?	6,54
	Teve facilidade de transmitir os conhecimentos?	5,74
	Estimulou os alunos para o estudo, a leitura e a pesquisa?	6,62
	Esclareceu as dúvidas e questões levantadas pelos alunos?	6,71
	O relacionamento professor/aluno promoveu ambiente favorável à aprendizagem?	4,64
	Avaliou os alunos com critérios objetivos e bem definidos?	6,50
	Controlou a disciplina da classe?	6,99
	Utilizou-se de técnicas diversas (debates, estudos de casos, seminários, metodologia ativas etc.)?	4,43

Fonte: relatório da CPA da IES Alfa, 2018.

Voltando à Tabela 10, em relação às porcentagens entre as médias abaixo de sete e as médias superiores a nove, por unidade, nota-se que se destacou a Unidade 3, de acordo com o cálculo pelo número de docentes naquela unidade. Isso porque esta obteve um dos menores valores de notas abaixo de sete (1,81%) e também o maior valor entre as notas acima de nove (41,81%), mesmo em comparação a outras unidades com número de docentes/disciplinas inferiores.

Do total de docentes com avaliação inferior a sete, todos os quesitos mal avaliados foram analisados, com as respectivas notas recebidas, e comparados com avaliações anteriores e/ou mencionadas em reuniões com representantes de turma ou, ainda, explicitados na avaliação durante o semestre, na qual o gestor do curso avalia seus docentes.

Destacar docentes com notas acima de nove nas avaliações não é uma mera formalidade na IES Alfa, e não somente um meio para exaltação do docente, mas, também, momento em que o gestor do curso toma decisões importantes na busca de exemplos das melhores práticas de ensino, das formas de relacionamentos e o envolvimento do docente com o curso, para propagação entre os pares e para melhor qualificar o seu curso.

Após a organização e análises dos dados de todos os cursos, transformando-os, a CPA emite os relatórios e encaminha-os aos gestores de curso e supervisores de todas as unidades. Em cada curso, os relatórios são normalmente analisados pelo Núcleo Docente Estruturante, que emite, em conjunto com o coordenador, quais ações deverão ser feitas a curto, médio e longo prazos. Tanto os relatórios da CPA quanto as medidas tomadas pela gestão do curso são disponibilizados para o acompanhamento de toda comunidade acadêmica.

Como recurso de exemplificar as ações geradas pela tomada de decisão dos gestores de curso, as principais medidas apresentadas em 2018 são descritas a seguir. Nesse sentido, de forma ampla, notam-se duas vertentes de decisões, uma primando pelo reestabelecimento do docente e outra quando da sua opção pelo desligamento.

Comparando os resultados de 2018 com avaliações anteriores, observa-se que o número de docentes avaliados insatisfatoriamente diminuiu significativamente, mesmo com o aumento da participação docente na avaliação. Conforme dito anteriormente, amplas reflexões do NDE de cada curso convergem para que as ações sejam capazes de solucionar e/ou minimizar as insatisfações apresentadas nos relatórios.

Entre as principais medidas sinalizadas pelos gestores dos cursos da IES Alfa, como forma de resgatar o docente, com avaliações insatisfatórias em todos os quesitos e/ou em alguns ou, ainda, promover mudanças para o bom andamento das atividades do curso, foram: desligamentos de docentes quando estes estavam desmotivados e/ou eram reincidentes em avaliações insatisfatórias; realocação de docentes em outras disciplinas, já que alguns deles são bem avaliados em certas disciplinas e em outras não e ainda com reincidência; incentivo à formação/titulação; e, por fim, a capacitação implantada na IES Alfa nos últimos anos, com ênfase nas metodologias ativas.

Outras ações pormenores nos diversos cursos da IES Alfa podem ter sido implementadas, no entanto, por terem pouca relevância, optou-se por não as descrever para se evitar estender discussões que não agregariam às finalidades da pesquisa. Percebe-se, contudo, que há um fluxo processual no qual a CPA é um elo entre os diversos componentes da gestão, fazendo com que as soluções se tornem factíveis, por meio das preciosas decisões emanadas do(a) gestor(a) do curso e do NDE.

Este item cumpre o terceiro objetivo específico deste estudo, que é “relatar o resultado da avaliação docente da IES Alfa dos últimos dois ciclos avaliativos e as medidas tomadas”.

4.5 Tomada de decisão dos gestores comparada com o modelo de Herbert Simon (1947)

Para a descrição deste item, foram analisadas as entrevistas dos gestores dos cursos da IES Alfa. Todas as entrevistas foram gravadas e arquivadas em *e-mail* específico, como forma de garantir as consultas quando necessárias e evitar perdas. Para proceder à entrevista, quatro questionamentos foram direcionados aos participantes, sendo que as perguntas subsequentes eram expostas somente com a resposta da anterior. Após explicação dos objetivos da pesquisa, de que a identidade de cada participante seria mantida em sigilo e da assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido, é que se procedeu à entrevista. Do total, 22 gestores participaram da entrevista.

As perguntas formuladas pelo autor tomaram como base o modelo de Simon, disposto em etapas. Cada pergunta correspondia a uma etapa do modelo sinalizado (Tabela 12) e retomado aqui.

Tabela 12

Etapas do processo decisório (Simon, 1947)

FASES	ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Detecção de problemas	Inteligência ou investigação	Variáveis coletadas e evidenciadas Exploração do ambiente e dados Detecção de problemas e oportunidades
	Desenho ou concepção	Curso de ação Formulação de problemas/oportunidades Análise das alternativas disponíveis
Alternativas de ação	Escolha	Seleção entre as alternativas
Avaliação das escolhas	Revisão ou implementação	Monitoramento das decisões

Fonte: adaptado a partir de Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organization*. New York: MacMillan.

Na etapa de inteligência e investigação é onde se processa a exploração do ambiente e dos dados em busca de indícios que possam identificar os problemas e oportunidades. É onde as variáveis relativas às situações são coletadas e evidenciadas. Assim, estabeleceu-se a seguinte pergunta para entrevista: em relação aos docentes de seu curso, de que forma e onde você obtém dados/informações para quaisquer decisões a serem tomadas?

Para a etapa de desenho e concepção, formulou-se a seguinte pergunta: como você analisa os dados/informações em relação aos docentes de seu curso? Nessa etapa é onde ocorrem a criação, o desenvolvimento e a análise dos possíveis cursos de ação; onde o tomador de decisão formula o problema, constrói e analisa as alternativas disponíveis.

Na etapa de escolha, conforme Simon, é onde ocorre a seleção de uma alternativa ou curso de ação. Aos gestores foi feita a seguinte pergunta: após analisar os dados/informações referentes aos docentes do seu curso, como você escolhe as decisões a serem tomadas?

A última pergunta a ser feita tratou-se da etapa de revisão ou implementação, a respeito de onde se dá a avaliação e monitoramento das decisões. A pergunta foi a seguinte: qual a sua atitude e/ou ação após a concretização da decisão tomada referente aos docentes do seu curso?

Após as entrevistas, as quais foram gravadas com a utilização de um celular, arquivadas e enviadas para o *e-mail*, procedeu-se à sua minuciosa transcrição, já categorizadas por meio das perguntas, conforme as etapas do modelo de Simon. Posteriormente, o autor da pesquisa construiu os indicadores para melhor explorar as variáveis detectadas nas entrevistas.

De maneira geral, os gestores não tiveram dificuldades em responder as perguntas e, em sua grande maioria, responderam, objetivamente, o que lhes era perguntado, com poucas exceções. Nos próximos subitens serão expostas as análises e respostas dos participantes, de acordo com cada etapa, em comparação ao modelo de Simon.

4.4.1 Etapa de inteligência e investigação

Dos gestores participantes, 14 responderam que suas principais fontes de informações em relação à avaliação de docentes são de seus alunos, formalmente, quando de reuniões com grupos e/ou representação de turma. Alguns relataram que

os problemas expostos nessas reuniões podem ser corrigidos em tempo real ou sanados ainda no semestre em curso.

O gestor GU1F salientou que as opiniões dos representantes de turma é sua primeira fonte de informações. É seu melhor *feedback*, conforme relato: “as decisões geralmente são tomadas com relação ao que eu escuto dos representantes de sala. Esses, realmente, representam o que a turma pensa dos docentes. É uma espécie de *feedback* dos docentes”.

Nessa mesma linha de pensamento, o gestor GU1EF reporta que as principais informações chegam dos discentes por meio de reuniões constantes e que pode corrigir em tempo real alguns fatos levantados e também como *feedback* dos próprios alunos. Em sua fala deixa isso evidente:

Eu sempre procuro me atualizar sobre o que os docentes estão fazendo. Se for a conduta em sala de aula, as informações vêm das reuniões com os representantes. Peço que eles avaliem constantemente os docentes por meio de suas aulas e acompanho mensalmente a evolução....

Os gestores GU1D, GU1PD, GU2D, GU5D, GU5F-B e GU6EC depuseram, objetivamente, que muitas informações sobre seus docentes procedem dos alunos em reuniões de representantes de turma. A proximidade do gestor com os alunos dá mais confiança para que os eles falem dos problemas percebidos. O gestor GU1AG descreve: “Tenho um contato direto com os alunos... esses alunos me procuram e também em reunião de representantes de turma”.

De maneira isolada, os discentes também são ouvidos. Os gestores GU1O, GU3F ressaltam que os discentes, de forma isolada, devem ser ouvidos, pois trazem informações importantes para as decisões do gestor. Para exemplificar essa fala, GU1N-AU argumenta: “Então, nós adquirimos informações para tomar qualquer decisão frente a um docente, primeiro por meio das opiniões dos alunos, porque eu escuto muito meus alunos. Eu acho que esse é o meu maior *feedback* [...]”.

Já a gestora GU6EC diz buscar informações sobre os docentes também em conversas informais com alunos, os quais ela considere mais maduros: “Eu

questiono de maneira bem informal os alunos que não sejam representantes de turma, aqueles com maturidade clara e centrados [...]”.

Outra forma pelas quais as informações chegam, como afirma a gestora GU1M, já que as atividades do curso que coordena são amplas e espalhadas e que, muitas vezes, não há como esperar por uma reunião formal para o relato dos fatos, é por meio de *e-mails* e também pelo *WhatsApp*.

A CPA oferece uma fonte riquíssima de dados e informações aos gestores, por meio dos relatórios emitidos semestralmente. Os gestores reconhecem a importância dessas informações, pois todos registraram em suas entrevistas que as utilizam para tomarem decisões mais acertadas. Alguns pontos importantes são percebidos nas falas dos entrevistados, tais como: principais dados/informações para decisões; utilização com outros dados; apenas uso secundário; apenas como instrumento de acompanhamento; avaliação docente enviesada pelo sentimentalismo (notas baixas, reprovações, etc.), entre outros.

Entre os entrevistados, oito gestores concordam que suas decisões são fortemente amparadas pelos dados/informações emitidos no relatório de avaliação docente, como ponto de partida. Corroborar essa afirmativa a gestora GU1B, quando assevera: “Se dá por meio dos resultados emitidos pela CPA [...]. A tomada de decisão parte dos dados emitidos pela CPA. [...] os dados e a intervenção maior chegam por meio dos relatórios da CPA”.

Outro gestor, enfático sem sua resposta, é o GU1E, o qual afirma que os relatórios da CPA são fontes primárias para as suas decisões: “Eu levo em consideração a avaliação institucional, que é um indicador importante para os coordenadores, quando diz respeito à tomada de decisão”. Da mesma forma, GU1AG reafirma essa condição: “[...] primeiro ponto é a CPA [...]”.

Apesar de os gestores não utilizarem apenas os dados/informações emitidos nos relatórios da CPA para as suas decisões, o autor da pesquisa categorizou as respostas dos participantes, identificando-as como utilização primária desses dados. Dessa maneira, positivando essa situação, a GU3F aduz: “Eu obtenho dados e

informações dos docentes por meio das avaliações institucionais realizadas pela CPA”. Também como fonte primária, a GU5E-B fala: “[...] por meio da CPA, onde recebemos semestralmente os relatórios [...]”.

Nota-se que os gestores são unânimes em utilizar os relatórios da CPA para suas decisões em relação ao seu corpo docente, porém, percebe-se na entrevista que alguns gestores nem sempre utilizam apenas esses relatórios, mas complementam com outros dados, vindos de outras fontes. Exemplificando essa percepção, a GU1AD-CC declara que: “[...] nem sempre a avaliação docente é a principal, pois, diante das reuniões com representantes e a minha percepção, às vezes, ela se mostra contrária daquilo que eu percebo [...]”.

As decisões de alguns gestores são elaboradas no transcorrer do semestre, considerando diversas fontes de dados/informações, e são concretizadas com os relatórios da CPA, positivando ou refutando as percepções adquiridas durante o semestre letivo. A gestora GU1PS confirma esse fato: “[...] uma das fontes de informações são os alunos, representantes de turma ou não. Isso me ajuda a pautar nas decisões e também os dados da avaliação docente por meio da CPA, os quais recebemos semestralmente”.

Convergindo, a GU6EC esclarece: “[...] cruzo todas as informações com os resultados da avaliação institucional que obtenho da CPA. Esse é um instrumento importantíssimo para que a gente possa fechar o diagnóstico e, a partir daí, tomar as decisões [...]”.

Já para o gestor GU1F, os dados emitidos pela CPA refletem o sentimento do aluno e se misturam com aquilo que realmente deveria mensurar. Na percepção desse gestor, a avaliação docente não é um instrumento-fim para se tomar uma decisão, por ser bastante emocional. Em sua fala, ele relata: “[...] na avaliação docente, esta é muito relacionada ao sentimento do aluno. Então, se o aluno estiver bem com você, naquele momento, ele te avalia bem. Pelo contrário, ele te avalia mal”. Essa percepção não foi relatada por nenhum outro gestor.

Outro dado relevante levantado nas entrevistas é a utilização dos relatórios emitidos pela CPA como instrumento de acompanhamento das ações tomadas durante o semestre letivo, ressaltado pelo gestor GU1EF: “[...] as informações da CPA são também um *feedback* dos nossos trabalhos, os quais estão sendo feitos, e isso contribui para traçar novas estratégias na busca de qualidade do curso [...]”.

Apenas uma gestora (GU1CC) enfatizou a importância do uso dos relatórios das notas bimestrais, emitidos pela CPA, como forma de tomada de decisão a respeito de algum problema identificado, durante o semestre letivo:

Duas maneiras: primeiro, você tem o relatório que recebemos no final de cada bimestre e, depois, no próximo semestre, a avaliação geral. Esse é um diagnóstico amplo para nós [...] esses relatórios são fáceis de interpretar, vêm por meio de gráficos e tabelas [...].

Cita, ainda, que essas informações servem como parâmetros para planejamentos e ajustes imediatos.

Alguns gestores (GU1F; GU1N-AU e GU5D) descreveram que acolhem informações a respeito de seus docentes, de colaboradores das secretarias de apoio, os quais possuem contatos diários com docentes e discentes e essas informações auxiliam no cruzamento das informações, em suas decisões. Outros, GU1F e GU1PD, sinalizaram que as informações também podem vir de outros docentes do curso ou, então, de gestores, cujo curso tem em comum o mesmo docente.

A fala da gestora GU1N-AU ratifica essa fonte de informação: “[...] nós temos os instrumentos institucionais emitidos pela CPA, às vezes o próprio colega de trabalho e a nossa secretaria como fontes de informação [...]”. GU5D expõe o seguinte: “Os dados que eu obtenho para tomar qualquer tipo de decisão, com relação aos docentes, são por meio dos alunos, da secretária do curso [...]”. Da mesma forma, GU1PD se manifesta: “[...] as decisões tomadas têm como base as informações do corpo discente, do corpo docente, [...]”.

As gestoras GU1ECos e GU3F ressaltaram que as informações declaradas no currículo *lattes*, no banco de dados e sistema de informação dos recursos humanos

(RH) da IES Alfa são boas fontes para decisões preliminares, antes mesmo da contratação de qualquer docente, não deixando de ser um dado relevante para os apontamentos da gestão a respeito daquele docente. No currículo *lattes*, uma informação importante para o gestor é a produção docente, já que essa variável é avaliada como critério de qualidade do docente pelo MEC. Para as duas gestoras é necessária a avaliação desses quesitos para decisões sobre seus docentes e futuro do curso.

GU4PS: “A liderança precisa conhecer seus liderados” - estas são as palavras da gestora para dar ênfase à proximidade com seus docentes, conhecendo-os com clareza para que, diante de uma divergência, torne-se mais fácil perceber os fatos e tomar decisões mais acertadas. Quanto a conhecer o corpo docente, GU6EC, GU4O, GU1PD, GU4B reconhecem que a observação dos docentes gera informações e estas podem ser utilizadas com outros dados/informações para diversas decisões.

GU1AD-CCB corrobora o quesito sobre a observação do corpo docente, mencionando que sua percepção deve ser levada em conta: “Dados da formação dos docentes e avaliação institucional, da reunião com os representantes de turma e a minha percepção mesmo também conta [...]”. Essa percepção não se trata apenas de uma intuição, mas amparada em pontos que a positivam, tais como: observação do docente, das provas elaboradas para o exame geral integrado, das orientações passadas, entre outras. Portanto, a observação do docente durante o semestre pode emitir sinais para que, em conjunto com os relatórios da CPA, as decisões dos gestores sejam mais acertadas.

A participação em eventos, palestras e o envolvimento do docente no curso são algumas das características observadas pela gestora GU1PD, quando busca traçar um perfil de seu corpo docente, apto para seu curso, o que ampara decisões de investimento ou não naquele profissional. Essa condição é ressaltada quando ela refere: “[...] são essas observações ao longo do bimestre/semestre, na participação de um evento, de uma palestra. É traçado um perfil daquele docente, inclusive, gerando subsídios para a avaliação institucional da CPA”.

Para finalizar, no quesito dados e informações que abastecem os gestores para a tomada de decisão, especificamente da IES Alfa, notam-se relatos interessantes e ricos que respaldam a IES Alfa e podem servir como parâmetros para outras instituições como maneira de entender melhor a gestão de cursos em instituições de educação superior e melhorar os processos de tomada de decisão, com o intuito de buscar a qualidade dos serviços educacionais.

4.4.2 Etapa de desenho ou concepção

Após a categorização da pergunta dois, diversas formas de análises dos dados/informações foram explicitadas pelos gestores, no entanto, três se sobressaíram: a análise feita pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) de forma criteriosa; o cruzamento das informações, sendo elas de alunos, representantes e CPA, e a decisão pautada no ouvir a parte envolvida no processo. Nos próximos parágrafos seguem-se as análises e considerações dos gestores da IES Alfa sobre o entendimento dessa etapa.

Considerando-se que os gestores explicitaram na pergunta anterior que recebem dados e informações de diversos meios e veículos, há de se considerar suas declarações de que reuniriam essas informações para uma posterior decisão. Haveria, então, um cruzamento de dados/informações para o posicionamento do gestor diante do problema levantado.

As fontes de dados/informações citadas pelos gestores foram: de alunos de forma isolada, dos representantes de turma e dos relatórios da CPA. Há de se ressaltar que nenhum dos gestores explicitou como fazem o cruzamento e o processamento desses dados, se por meio de um programa específico ou manualmente.

Na fala dos gestores, estes potencializam e enriquecem a análise das possíveis ações quando do cruzamento das informações para posterior tomada de decisão. GU10 enfatiza que tudo é sempre documentado. Já GU1B reúne dados e prefere ouvir mais do que falar. GU1E ressalta: “[...] levo em consideração a fala do aluno, da CPA e do docente”.

A gestora GU6EC, além de reunir e cruzar os dados vindos das diversas fontes para posterior decisão, diz ser necessária uma inteligência emocional associada à percepção e ao momento adequado. Essa gestora prefere mais a procrastinação de decisões em vez de tomar decisões rápidas e mal fundamentadas. Esta preza mais pela recuperação e amadurecimento do docente do que por medidas imediatistas.

Assim, GU6EC depõe: “[...] às vezes até sinto que estou procrastinando a decisão. Prefiro procrastinar uma decisão e ela estar amadurecida, principalmente no quesito troca de docente [...]”.

O fato de se utilizar os relatórios emitidos pela CPA como uma fonte importante-para tomada de decisão dos gestores da IES Alfa é inegável. Os relatórios devem ser analisados com muito cuidado, afirma GU1O. GU1E sempre leva em consideração inicialmente as análises dos relatórios da CPA. Já para GU1M, certos assuntos sinalizados pela CPA são sigilosos e a análise destes se faz apenas em nível de coordenação, sem acionar o NDE.

Contudo, como política institucional, os relatórios semestrais da CPA devem ser discutidos com o NDE dos respectivos cursos e as medidas a serem adotadas devem ser respaldadas por esse núcleo. Nota-se, contudo, que os gestores também acionam o NDE quando existem problemas surgidos de outras fontes. Essa atitude dos gestores se respalda na tentativa de resolver situações-problema no transcorrer do semestre, antes mesmo do resultado da avaliação docente.

Para ilustrar esta análise, seguem-se as principais falas dos gestores:

[...] de maneira preventiva, antecipo a resolução de problemas com o NDE, os quais poderiam respingar na avaliação docente [...] (GU1Ecos).

[...] construímos as decisões e as estratégias com o NDE do curso [...] (GU1M).

[...] juntos, coordenação e NDE, fazemos uma análise comparativa dos relatórios da CPA [...] (GU5E-B).

[...] analiso conjuntamente com o NDE [...] (GU2D).

Os dados são analisados item por item, docente por docente. Esses dados são discutidos no NDE e, a partir daí, tomamos uma decisão (GU1AG).

A discussão com o NDE independe da discussão com o docente envolvido. Nas falas verifica-se que alguns gestores ouvem primeiro o docente e depois discutem com o núcleo, mas outros preferem o contrário. O que ficou bem evidenciado é que grande parte dos gestores ouve os docentes envolvidos para tomar uma decisão mais justa. O senso crítico e decisão justa foram lembrados pelo gestor GU1F: “[...] as medidas não são tomadas no calor do momento [...]” e pela gestora GU1B: “[...] tomo uma decisão que possa ser justa também com o docente”.

Esse senso de justiça é permeado pela ação de escutar a parte envolvida no processo. Os gestores do curso de Direito foram unânimes em enfatizar esse requisito e que as melhores decisões se potencializam quando são pautadas no direito ao contraditório. Essa questão deve ser uma regra de qualquer decisão ponderada.

A seguir, os gestores entrevistados positivam essas percepções apresentadas:

Verifico com o docente. Foi mediado? Foi tratado? (GU4PS).

Verifico com o docente se realmente procede ao que aconteceu (GU1D).

[...] converso com o docente para uma decisão posterior [...] (GU5D).

Chamo o docente para conversar (GU1CC).

[...] além de conversar, levo em consideração o estado emocional do docente [...] (GU1PS).

O aluno traz as questões dele e nós temos que verificar como isso acontece para o docente, não só para o aluno (GU4PS).

Quando da conversa com o docente envolvido, importante fato explicitado pelos gestores é o conhecer seus liderados, de acordo com GU4PS. Dessa maneira, o coordenador conhece o seu docente, suas potencialidades e limitações, por meio de suas percepções e também pelo histórico de seus liderados. Esses históricos podem ser arquivos de memória do gestor ou registros em atas, referentes às turmas ou reclamações passadas. Outro registro importante são os relatórios da CPA, de semestres anteriores.

Nesse ponto, a gestora GU4PS acentua: “Os docentes têm uma história na instituição, no próprio curso, em turmas anteriores [...]”. A gestora GU1AD-CCB confirma essa informação: “A análise dessas informações é o computadorzinho da mente mesmo. Pensar, eu faço uma análise histórica do docente [...]”. Ressalta ainda mais esse quesito o gestor GU1EF: “Faço um paralelo das informações, já que conheço os docentes do curso, seu histórico [...]”.

De maneira intuitiva, mesmo que empírica, a gestora GU1PD revela que em sua mente já está traçado o perfil que quer para os docentes de seu curso. Essa intuição está associada a alguns parâmetros, tais como: relação com os alunos, com seus pares, que atenda às demandas do curso, no ensino, pesquisa e extensão, ou seja, esteja disponível às necessidades da instituição e do curso. Em sua fala diz que o contrato é sempre claro quando da admissão e que, perante as conversas do NDE com o docente sobre eventualidades, as mediações se tornam mais leves.

Para finalizar esse tópico, ressalta-se que não foi objetivo de pesquisa aprofundar nas formas de análises dos dados/informações, e sim apresentar, claramente, as principais ações dos gestores da IES Alfa e como os dados/informações são analisados, na realidade de cada curso, para a tomada de decisão. Apurou-se boa sintonia nas respostas dos gestores participantes, indicando bom nível de controle processual da gestão, nessa universidade.

4.4.3 Etapa de escolha

Nessa etapa foi perguntado aos gestores como eles escolhiam as decisões após a análise dos dados/informações.

A melhor decisão, indicada pela maioria dos gestores, é sempre aquela discutida e compartilhada com o docente envolvido. Seria uma maneira de dar e receber *feedback* do que está acontecendo, assim, as decisões passam a ser pactuadas. GU1EF realça que ouve bastante o seu corpo docente e troca muitas informações. Quando há algum problema a ser tratado, adentra na conversa com uma decisão preconcebida e que esta se estabelecerá ou será refutada ao final da discussão.

Independentemente de qual decisão for tomada, os gestores reconhecem que seria inconcebível por parte de um gestor tomar alguma medida sem antes consultar a parte interessada no fato. Assim, afirmam as gestoras GU1CC e GU1AD-CCB: “[...] Não dá para tomar decisões sem conversar antes com o docente”. Igualmente: “[...] a regra é sempre conversar com o docente”.

O fato levantando não é a conversa em si, mas a decisão compartilhada, considerada a melhor forma de decidir para esses gestores. Intrinsecamente, pela lógica, seria o direito do docente de saber dos fatos, por ser parte envolvida na ação, mas percebe-se que essa ação dos gestores está mais afinada com a intenção de recuperação do docente do que pelo direito. Portanto, constata-se nas diversas falas a preocupação com seus pares e que, ao mesmo tempo, não deixariam de tomar medidas mais drásticas se assim se fizerem necessárias.

Para respaldar a decisão compartilhada, os gestores reforçaram:

[...] prefiro sempre a conversa e o reestabelecimento do docente envolvido (GU1O).

[...] fica menos pesado quando se divide as responsabilidades (GU1M).

[...] apoio a mudança do docente. Prezo sempre por uma decisão compartilhada (GU1PD).

A gestora GU4PS explicita que uma decisão compartilhada diminui as chances de erro, ao contrário de uma ação precipitada e mal direcionada. Diz que sempre conversa com os docentes e trabalha com transparência. Se o docente estiver aberto às mudanças e quiser sair da zona de conforto, os resultados aparecerão. Pelo contrário, se notar que o docente está desgastado, não optar pela mudança e não quiser fazer a diferença, a opção, com certeza, será pelo desligamento. E a gestora GU2D opta por aguardar as mudanças.

Com esse raciocínio, a gestora GU1B sempre dá chances de mudanças e reavalia para finalizar o processo. A gestora GU6EC também concorda com esse pensamento, quando diz:

[...] a minha primeira escolha será sempre pela possibilidade de recuperação do meu docente. Melhor do que dispensar e contratar outro que não conhece o curso, os alunos, a cultura organizacional. Mas, quando entendo, na minha percepção, que a recuperação não seja possível, não descarto o desligamento.

Muitas decisões partem do gestor de curso. Ele é um articulador de estratégias necessárias para buscar a melhor qualidade de seu curso. Sendo assim, algumas decisões são solitárias, dependendo da urgência, conforme afirma GU1F. Outras, de mais fragilidade e análise, se dão com o apoio do NDE. Colaborando com essa afirmação, na percepção dos gestores GU1Ecos, GU1D, GU4B e GU1AG, as decisões em conjunto são mais acertadas, já que cinco docentes com experiência, pertencentes ao NDE, analisam, identificam e propõem o melhor jeito de lidar com cada situação.

A decisão final, dependendo da magnitude, vai além das decisões solitárias dos gestores e daquelas formuladas em conjunto com o NDE. As decisões que geralmente impactam o planejamento acadêmico sempre são levadas às instâncias superiores, em alguns casos, para a supervisão de *campus*, quando for uma unidade fora de sede e, posteriormente, para a Diretoria de Graduação e/ou Pró-Reitoria de Graduação.

Para exemplificar, os gestores responderam:

Somente com o aval da Diretoria de Graduação concretizo minha decisão (GU1Ecos).

[...] discuto com a gestão superior [...] (GU1M).

[...] se for demissão, esta é submetida às instâncias superiores (GU1D).

Dependendo da magnitude da decisão, esta é submetida à Diretoria de Graduação e também à Pró-reitoria Acadêmica (GU5E-B).

[...] levo também para a Diretoria de Graduação (GU1CC e GU3F).

Outro ponto de vista declarado para a escolha de uma decisão mais acertada exposta é a necessidade em se pensar institucionalmente, ou seja, o que for mais efetivo para a instituição, para o curso e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno. É o que demonstra a gestora GU1N-AU: “Penso

institucionalmente. Não tenho muita escolha e opto pelo melhor profissional para o meu time”. O gestor GU1E evidencia: “A melhor decisão é aquela que se torna mais efetiva para o curso, para o docente e para o aluno”.

Já o gestor GU1F expõe que sempre que concretiza uma decisão é pensando exclusivamente no seu corpo discente, pois toda decisão a ser tomada é em prol do aluno, para o seu desenvolvimento. Não significa dizer que a decisão sempre será uma resposta positiva às reclamações do aluno, mas, sendo elas positivas ou negativas, é em benefício dele.

Se para GU1F a decisão gira em torno do seu corpo discente, para GU1PS e GU5E-B a centralidade está no docente. Nesse sentido, GU1PS explicita: “[...] eu tento escolher o que menos irá atrapalhar a vida profissional e pessoal do docente [...] tento ponderar o momento difícil do docente [...]”. Concordando com essa gestora, GU5E-B assim se posiciona: “A gente escolhe a decisão sempre pensando no que melhor adéque para um rendimento de excelência do docente na instituição [...]”.

Destarte, para as gestoras GU1PS e GU1AD-CCB, não há uma técnica específica para tomar decisões. Se, diante dos fatos, das conversas e ponderações, ainda houver reincidências e contínuas reclamações, se os fatos são contundentes e sem retorno, não há outra escolha que não seja pelo afastamento e/ou desligamento do docente daquele curso. Assim explana uma das gestoras: “Eu não ligo nenhuma técnica para decisão. Com base nas informações, se estas se repetem, se eu tento uma, duas, três vezes e não consigo o reestabelecimento do docente, a única opção é o desligamento [...]”.

Por fim, algumas decisões nem sempre podem ser concretizadas de imediato e/ou levarão mais tempo para sua efetivação. A gestora GU1AD-CCB respondeu à entrevista que pensa institucionalmente e que precisa cumprir os indicadores mínimos de qualidade determinadas pelo MEC, entre estes, a titulação do seu corpo docente. Ressaltou que docentes titulados em certas áreas específicas são raros e essa condição, muitas vezes, impactam em suas decisões, tomando uma decisão mais aceitável em detrimento da melhor.

4.4.4 Etapa de revisão ou implementação

Neste tópico buscou-se compreender qual a atitude, ação ou postura do gestor após a decisão tomada. Para Simon (1947), conforme o modelo sugerido, essa etapa é onde se dão a avaliação e o monitoramento das decisões. As respostas obtidas foram categorizados em 13 unidades para que se procedesse à descrição e à posterior interpretação.

Como num ciclo de planejar, fazer, checar e agir (PDCA), grande parte dos gestores observa e acompanha as decisões como forma de aprendizado e/ou para modificações das decisões ou, ainda, para decisões mais enérgicas, se assim julgarem necessário. A gestora GU1O declara: “[...] verifico se houve positivities nas ações, se não, tomo medidas mais severas”. Potencializa esta temática a gestora GU4B, quando afirma acompanhar o impacto da decisão na problemática para avaliar a decisão tomada.

Nessa mesma linha de pensamento, GU1ECos acompanha as decisões e, quando da persistência da problemática, toma medidas mais profundas. GU1F diz acompanhar as decisões por meio de *feedback* dos alunos e docentes e que poderia mudar sua decisão se percebesse que essa modificação fosse beneficiar ainda mais o aluno. Essa fala reforça a pergunta dois sobre análise, quando esse mesmo gestor sinalizou que suas decisões sempre têm como objetivo o aluno.

Alguns gestores expuseram como esse acompanhamento se dá no processo de decisão a respeito de algum fato envolvendo o docente. GU1D acompanha os efeitos de sua decisão pelas atitudes dos docentes e na aceitação do aluno e/ou da turma, pois as mudanças de atitude e postura do docente só serão benéficas se os alunos compreenderem e acolherem as mudanças.

Para GU1B, além de acompanhar o docente e alunos por meio de *feedbacks* constantes, compara com os dados emitidos pela CPA para confirmar ou não a melhoria do desempenho do docente a partir da decisão tomada. GU4PS diz que esse acompanhamento é mais para o seu aprendizado, por meio de erros e acertos. Em sua fala, ela declara: “Costumo acompanhar no tempo se foi acertada ou não e

aprender com ela, porque, às vezes, a decisão tem que ser rápida, outras vezes não”. “[...] é um *feedback* para melhorar as minhas próximas decisões [...]”, infere GU1AD-CCB.

Assim, o que se percebe com as entrevistas dos gestores é que, após a decisão tomada, acompanham, no tempo, as consequências de suas intervenções. Está claro que outras decisões podem ser tomadas mediante a ineficiência da primeira e, com isso, conseguem aprender com as próprias decisões e os efeitos ocasionados nos docentes e nas turmas envolvidas.

A conversa e orientação foi outro item considerado para análise, pois seis gestores enfatizaram esse quesito em suas falas. Trata-se de uma ação imediata após a tomada de decisão, ou seja, a comunicação e orientação ao docente e ao(s) aluno(s) ou turmas. Essa comunicação ocorre para se evitarem arbitrariedades, de acordo com GU5D “[...] não quero ser arbitrário [...]” ou então “[...] para verificar como o docente irá reagir perante a comunicação da minha decisão [...]”.

Para os gestores GU1CC e GU1AG, além de comunicar ao envolvido sobre as decisões, comunica também à Diretoria de Graduação, praxe de alguns cursos nos quais possuem docentes em comum. Remete-se, portanto, aos processos comuns para planejamentos futuros. O retorno também é enviado à CPA, em formato de medidas tomadas ou a serem tomadas a curto, médio e longo prazos.

Fato importante levantado pela GU1PS, além da comunicação às partes envolvidas, é a preocupação com a relação professor-aluno. A comunicação do fato ao docente precisa ser eficiente ao ponto que não cause mais prejuízos ao problema inicial. Há relatos de docentes que, após a comunicação e decisão, perseguem alunos/turmas e, por outro lado, grupos e/ou turmas de alunos que pactuam formas de avaliar negativamente o docente nas avaliações semestrais, como forma de retaliação às atitudes do docente após decisão.

Além de cuidar da relação professor-aluno, os gestores GU1EF e GU1PD disseram que, após a comunicação da decisão, dão apoio aos seus docentes. Há necessidade de mais atenção aos docentes envolvidos, pois estes precisam de

orientações do NDE e/ou do Colegiado do curso. É necessário dispor de mecanismos e de instrumentalizar o docente para mudanças.

Assim, antes de cobrar qualquer resultado, é importante sinalizar para o docente os caminhos para aquisição de novas habilidades e/ou mudanças de atitudes. O gestor GU1EF expõe o seguinte: “Se a gente diagnosticou que tem que mudar, a primeira coisa que eu faço é dar apoio. Posso cobrar e esperar e, se der errado, cobro novamente. Ajudo no que for preciso para dar um suporte”. Consoante esse posicionamento, a gestora GU1PD se manifesta: “[...] é me colocar à disposição em tempo quase integral, porque se ele precisou ser orientado com alguma demanda, significa que ele não conseguiu suprir com algum objetivo não concretizado [...]”. Os docentes merecem atenção, inclusive capacitações, para corresponder às mudanças solicitadas.

Outra forma de atenção e apoio dispensados pelo gestor é a discrição em relação ao desligamento, evitando-se ainda mais o desconforto pessoal e profissional do docente envolvido e a potencialização das possibilidades de mudança. GU1M confirma esse posicionamento: “[...] Se se trata de uma demissão, não divulgamos, para que o profissional não fique exposto”. Para a gestora GU1O, é importante também que os resultados positivos nas avaliações sejam sinalizados aos docentes e estes sejam parabenizados, pois essa atitude gerará no docente melhora da autoestima e autoconfiança.

Quando perguntado sobre a atitude do gestor após a tomada de decisão, GU1E se remeteu ao seu comportamento pessoal e profissional, dizendo que, como profissional, fica confiante porque sabe que suas decisões são embasadas em dados. Já pelo lado pessoal, a princípio fica apreensivo, pois naquele momento de decisão está em jogo a vida pessoal e profissional do docente, mas que, passado aquele primeiro momento, se sente confiante, pois confia em sua capacidade de gerenciamento.

Nessa perspectiva, por um lado, o entendimento do comportamento do gestor que toma a decisão, já exposto; e por outro gestor, é reafirmada, por meio das exposições dos gestores GU1N-AU e GU1EF, que ressaltam a necessidade de que os docentes compreendam que as decisões emanadas do gestor sejam impessoais

e imparciais. As falas desses gestores expressam essa preocupação. GU1N-AU destaca: “[...] é lógico que eu tento fazer com que compreendam a impessoalidade da situação [...] eu tento fazer com que a pessoa entenda que aquilo é profissional [...]”.

GU1EF afirma que fica atento à atitude de seu docente após a comunicação de uma decisão. Consegue captar se o docente levou pelo lado pessoal ou profissional, quando este se afasta, pois o desconforto profissional o faz mudar e o pessoal o faz se afastar. Relata, ainda, que, quando nota o afastamento, toma medidas para reaproximação, na tentativa de reestabelecer a relação.

Nesse emaranhado de situações, após a concretização e acompanhamento dos fatos, na fala de GU3F, necessário se faz dar sequência e tratar de outros assuntos que necessitem de intervenção, ou seja, uma página virada diante da decisão concretizada.

5 Considerações Finais

O objetivo central da pesquisa foi identificar como ocorre o processo de tomada de decisão dos gestores de curso em relação aos docentes da IES Alfa a partir da avaliação do docente. A pesquisa baseou-se nas etapas do modelo de Simon (1947). Antes da exposição dos resultados, requer-se a contextualização da IES Alfa, do processo avaliativo e do perfil dos gestores.

A instituição alvo do estudo, denominada IES Alfa, é uma universidade particular, de caráter familiar, mantida por uma fundação sem fins lucrativos, instalada no estado de Minas Gerais desde 1972, presente em seis cidades. Os cursos na área da saúde são a maioria. A IES Alfa é uma instituição de médio porte.

Em sua organização, a CPA, órgão fundamental para esta pesquisa, foi criada e estruturada em 2004 e passou a ser responsável pela autoavaliação institucional. É constituída por representações, conforme preconiza seu regimento, e adota metodologia participativa. Todo processo e instrumentos avaliativos foram criados e desenvolvidos na própria IES. Nota-se que este órgão está bem estruturado e monitorado, com apoio preponderante da gestão superior.

A avaliação institucional, incluindo a docente, é bem estruturada e realizada todo semestre. Os dados são tratados e as análises, por meio dos relatórios, são enviadas aos gestores. As análises dos relatórios são feitas em conjunto com o NDE e, a partir daí, as decisões necessárias são tomadas, as quais são expressas no relatório de medidas tomadas. Esse relatório é publicitado por meio do terminal informativo universitário, de forma *online*, na página da instituição.

Nota-se que os dados dos relatórios são bem detalhados, cujo material produzido é usado pela gestão em decisões diversas. Na avaliação docente, especificamente, são aferidos 10 quesitos por docente, podendo ele ser avaliado negativamente em um ou mais quesitos, acarretando nota inferior a sete, o que determina a intervenção do gestor.

Os dados da avaliação docente de 2018, condensados pelo autor, mostram que a IES Alfa obteve, em sua grande maioria, notas acima de nove, e pequena parcela, abaixo da nota considerável, sete. Esses dados demonstram que a instituição-alvo do estudo, de maneira geral, possui bons docentes, perfazendo média geral de 8,92. Em 2018, 706 docentes e 2.078 disciplinas curriculares foram avaliados pela CPA.

Por meio dos relatórios da CPA são emitidas as medidas tomadas pelos gestores. Entre as principais, citam-se: desligamentos de docentes reincidentes e desmotivados; realocações em disciplinas e curso; investimento em capacitações e correções pontuais mediante a avaliação; e problemas detectados em reuniões com alunos e representantes.

Destarte essas informações, importante também foi analisar o perfil dos gestores participantes da pesquisa. Trata-se de um grupo adulto-jovem entremeado com gestores mais experientes. Essa realidade traz ao grupo força renovada e motivada e um toque de experiência, mantendo, de certa forma, a cultura organizacional.

Quanto ao gênero, 75% são gestoras, realidade contrária às tendências do mercado. Essa presença feminina na gestão educacional pode ser uma estratégia da IES Alfa por buscar requisitos característicos desse gênero. Na formação, a maior parte possui *stricto sensu*, no entanto, específicas às suas formações e não em áreas da gestão, sendo que apenas duas coordenadoras possuem tal especialidade.

No quesito experiência na gestão, quase 63% disseram ter experiência em gestão, porém fora da área educacional. E os demais estão adquirindo experiências no exercício do cargo, justificando o investimento constante da IES Alfa na capacitação de seus gestores.

Na segunda parte da pesquisa, na ação dos gestores no processo de tomada de decisão, comparado com as etapas indicadas pelo modelo de Simon (1947), denota-se que, em todas as fases, as percepções individuais associadas às características de cada gestor, bem como a coletividade dos processos, ficaram claras. Os processos gerais comuns e institucionais associados às individualidades formatam o produto final por meio das decisões tomadas pelos gestores, referentes aos

respectivos docentes. A de se ressaltar que a utilização do modelo de Simon na pesquisa foi relevante por proporcionar um entendimento da percepção dos gestores em cada uma das etapas propostas.

Abstraiu-se que os dados emitidos nos relatórios da CPA são importantes e bem utilizados pelos gestores em suas decisões, sejam como dados principais, secundários e/ou associados a outras fontes ou ainda para acompanhamento do desenvolvimento do docente no final de cada semestre.

Outra fonte importante citada foi a escuta de alunos e representantes de turma, no transcorrer do semestre, de maneira formal, em reuniões preestabelecidas. No entanto, a proximidade do gestor com os alunos, informalmente, também é uma fonte de informações clara, tendo em vista o vínculo e a confiança estabelecida por essa proximidade.

A maioria das análises dos dados/informações é feita pelo NDE de cada curso para planejamentos ou resoluções urgentes e as diversas informações advindas de variadas fontes são cruzadas de forma perceptiva e manual pelos gestores, ou seja, ainda não há uma gestão da informação na IES Alfa. Assim, os dados aparecem isoladamente, como em um quebra-cabeça.

Óbvio e bem sinalizado pelos gestores é a garantia do processo justo, com direito ao contraditório. O ouvir o docente como forma de análise é o que sustenta uma decisão mais acertada, justificada e amadurecida, inclusive com a oportunidade do docente de se reestabelecer perante o curso e a instituição. Prova disso é a garantia de que as decisões na IES Alfa se respaldam, também, dependendo de cada caso, nas reincidências.

De outro modo, deve-se ter atenção especial à percepção do gestor em relação ao momento emocional do aluno na avaliação, com o intuito de evitar dados que não contextualizem com a veracidade dos fatos. Da mesma forma, essa condição deve ser analisada também nos docentes.

Para os gestores, não tem como afirmar se eles sempre optam pela melhor escolha. Esta dependerá do momento, da situação, de um contexto. Em certas situações, a melhor decisão está focada no aluno, em outras no docente e, ainda, dependendo da situação, o foco é a instituição. Não expuseram técnica específica, mas a melhor escolha está pautada no ouvir, agir, acompanhar e reavaliar.

Na etapa de revisão, o acompanhamento das decisões, acertadas ou não, geram aprendizado e, diante de uma análise negativa da decisão, esta poderá ser alterada e constantemente monitorada pelos alunos, docentes e CPA.

Fato importante levantado pelos gestores é a forma de comunicar uma decisão para que esta não impacte negativamente na relação professor-aluno. A comunicação e orientações, conforme decisão, precisam ser claras, objetivas e diretas. Destarte essa condição, a aceitação por parte dos docentes da impessoalidade e imparcialidade das decisões é outra preocupação dos gestores, minimizada quando da decisão tomada por uma equipe, no caso, o NDE.

Diante das subjetividades dos indivíduos, faz-se necessário o acompanhamento das atitudes dos docentes envolvidos nas decisões. Além do apoio para mudanças, explanam bem os gestores, quando percebem o afastamento do docente, a melhor forma de lidar com tal situação é proporcionar motivos e situações para reaproximação e o reestabelecimento da confiança para com o docente na coordenação.

Após finalizar esta pesquisa, o autor está convicto de que este trabalho é apenas o início para outros estudos mais aprofundados, com o envolvimento de outras estruturas e representações em instituições de ensino superior. Portanto, esta investigação não teve a pretensão de ser conclusiva e se coloca apenas como uma parte no entendimento da tomada de decisão em instituições educacionais.

Contudo, poderá servir para a busca da profissionalização da gestão na IES Alfa, bem como de outras instituições, e também contribuir com outras pesquisas e modelos para a ampliação do entendimento sobre tomada de decisão e o desenvolvimento da Ciência da Administração.

Referências

- Albergoni, L., Staron, S. C. A., & Franco, K. G. M. (2017). Autoavaliação institucional como ferramenta de gestão de desempenho docente. *Anais do 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior – AVALIES*, Florianópolis, SC, Brasil.
- Allison, G.T. (1972). *A essência da decisão*. Boston: Little Brown.
- Almeida, A. J. M. (2002). O professor e a valorização de sua atividade docente. In: R. C. S. Feltran (Orgs.). *Avaliação na educação superior*. (pp.19-190). Campinas: Papirus.
- Angeloni, M. T.(2003). Elementos intervenientes na tomada de decisão. *Ciência da Informação*, 32(1), 17-22.
- Bacharach, L., & Baratz, M. (1983). *Poder e decisão*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional Cohen.
- Baldrige, J. V. (1982). *Estruturación de políticas e liderazgo efectivo em la educación superior*. México: Noema.
- Balestrin, A. (2002). Uma análise da contribuição de Herbert Simon para as teorias organizacionais. *READ*, 8(4), 1-17.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda.
- Belloni, I. (2000). A função social da avaliação institucional. In: J. Dias Sobrinho, & D. Ristoff (orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. (pp. 37-58). Florianópolis: Insular.
- Bernhoeft, R. (1989). *Empresa familiar: sucessão profissionalizada ou sobrevivência comprometida*. São Paulo: Nobel.
- Bernholdt, D.E. (2005). *Component architectures in the next generation of ultrascale scientific computing: challenges and opportunities*. Simpósio de Ciências.
- Bertolin, J. C. G. (2007). Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. *Avaliação*, 12(2), 309-331.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (18. ed.). São Paulo: Saraiva.
- Brasil. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC/INEP (2013). *Censo da educação superior 2013*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC/INEP (2014). *Censo da educação superior 2012*. Brasília: Ministério da Educação.

- Cassettari, N. (2014). Avaliação de professores: uma questão de escolhas. *Est Aval Educ.* 25(57), 166-197.
- Castle, S., Fox, R. K., & Souder, K. O. H. (2006). Do professional development schools (PDSs) make a difference?: A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 65-80.
- Catelli, A., Pereira, A. C., & Vasconcelos, M. T. C. (2001). Processo de gestão e sistema de informações gerenciais (2. ed.). In: Catelli, A. (coord). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica*. São Paulo: Atlas.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica: para uso de estudantes universitários* (3. ed.). São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Choo, C. W. (2006). *A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões* (2. ed.). São Paulo: SENAC.
- Choo, C. W. (2003). *A organização do conhecimento*. São Paulo: Rocha.
- Cobra, M., & Braga, R. (2007). *Marketing educacional: ferramentas de gestão para instituições de ensino*. São Paulo: Cobra Editora & Marketing.
- Conferência Nacional de Educação. CONAE (2013). *Produto 2: relatório técnico*. Recuperado de: <http://eebgaleazzopaganelli.blogspot.com/2013/04/relatorio-conae-na-escola-24042013.html>.
- Costa Júnior, J. C. P. (2014). Estudo sobre a tomada de decisão e a racionalidade limitada de Simon. *Enciclopédia Biosfera*, 10(19), 283-291.
- Crumbley, D. L., & Fliedner, E. (2002). Accounting administrators's perceptions of student evaluation of teaching (SET) information. *Quality Assurance in Education*, 10(4), 2013-2222.
- Dellagnelo, E. H. L., & Silva, R. C. (2005). Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: M. M. F. Vieira, & D. M. Zouainn (orgs.). *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática* (pp. 97-118). São Paulo: FGV.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Québec (CA): McGrawHill Edifeurs.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação*, 15(1), 195-224.
- Dias Sobrinho, J. (2002). Construindo o campo e a crítica: o debate. In: L. C. Freitas (orgs). *Avaliação: construindo o campo e a crítica* (pp. 13-62). Florianópolis: Insular.

- Dias Sobrinho, J., & Ristoff, D. I. (2003). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular.
- Drucker, P. F. (2006). *Administração, tarefas, responsabilidades, práticas*. São Paulo: Pioneira.
- Edwards, C. H. (2000). Grade inflation: the effects on educacional quality and personal well being. *Education*, 120(3), 538-546.
- Etzioni, A. (1989). *Organizações modernas*. (8. ed.). São Paulo: Pioneira.
- Favero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar* (28), 17-36.
- Ferreira, A. (2013). *Autoavaliação institucional: a realidade da CPA na prática do SINAES*. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - UFPA, Belém, PA, Brasil. Recuperado de: <http://www.br.123dok.com/documento/y9gnxulq-repositorio-institucional-da-ufpa-autoavaliacao-institucional-avaliacao-da-cpa-na-pratica-do-sinaes-html>.
- Fonseca, M., Toschi, M. R., & Oliveira, J. F. (2004). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: UCG.
- Freitas, H. M. R., Becker, J. L., Kladis, C. M., & Hoppen, N. (1997). *Informação e decisão: sistemas de apoio e seu impacto*. Porto Alegre: Ortiz.
- Freire, P.S, Nakayama, M.K., Soares, A.P. (2010). Processo de sucessão em empresa familiar: gestão do conhecimento contornando resistências às mudanças organizacionais. Recuperado de: http://www.sielo.br/sielo.php?pid=S1801717752010000300011&script=sci_arttext.
- Gibbs, G., & Goffey, M. (2004). The impacto f training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- Gil, A.C. (1999). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, L. F. A. M., Gomes, C. F. S., & Almeida, A. T. (2002). *Tomada de decisão gerencial: enfoque multicritério*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, L. F. A. M. (2007). *Teoria da decisão*. São Paulo: Thonson Pioneira.
- Henderson, C., Turpen, C., Dancy, M., & Chapman, T. (2014). Assessment of teaching effectiveness: lack of alignment between instrutors, institutions, and research recommendations. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 10(1), 010106-20.
- Hardy, C., & Fachin, R. C. (1996). *Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos*. Porto Alegre: UFRGS.

- Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2004). *Sistema nacional da educação superior (SINAES): da concepção à regulamentação*. Brasília: Ministério da Educação.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016). Microdados sobre trabalho. Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/>
- Ito, M.H., & Melo, P.A. (2006). Estrutura de poder e processo decisório em universidades. *Anais do Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Blumenau, SC, Brasil.
- Ito, M.H. (2007). *O processo de tomada de decisão em duas instituições de ensino superior catarinenses*. Dissertação (Mestrado em Administração) – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90652/242653.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Katz, D., & Khan, R. L. (1987). *Psicologia social nas organizações* (3. ed.). São Paulo: Atlas.
- Kaufmann, A. (1975). *A ciência da tomada de decisão*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos de metodologia científica* (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- Lansberg, I. (1997). *De geração para geração: ciclos de vida das empresas familiares*. São Paulo: Negócio.
- Leal, M. G. (2004). Currículo baseado em competências: uma proposta para os cursos de graduação em Engenharia. *Anais do World Congress on Engineering and Technology Education*, Guarujá, SP, Brasil.
- Leite, D. (2007). Avaliação participativa online e offline. *Avaliação*, 12(3), 445-60.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5. ed.). Goiânia: Alternativa.
- Likert, R. (1979). *Novos padrões de administração*. São Paulo: Pioneira.
- Lobo, R. L. (2000). *Gestão universitária e seus desafios*. Recuperado de: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_008.pdf.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (14. ed.). São Paulo: Cortez.
- Maba, E. G., & Marinho, S. V. (2012). A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das faculdades SENAC/SC. *Avaliação*, 17(2), 455-480.

- Machado, N. J. (1997). *Ensaio transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras.
- Marback Neto, G. (2007). *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha: Hoper.
- Martins, I.G., Menezes, P.L., Bernhoeft, R. (1999). *Empresas familiares brasileiras*. São Paulo: Negócio.
- Martinson, D. L. (2000). Student evaluations of teaching and their short term validity. *Journalism & Mass Communication Educator*, 54(4), 77-82.
- Maximiano, A. C. A. (1991). *Introdução à administração* (3. ed.). São Paulo: Atlas.
- Meireles, M., & Paixão, M. R. (2003). *Teorias da administração: clássicas e modernas*. São Paulo: Futura.
- Melo, P. A. (2002). *A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de: <http://www.repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84179/189147.pdf;sequence=1>.
- Meyer Júnior, V., & Murphy, J. P. (2000). *Dinossauros, gazelas e tigres: um diálogo Brasil e EUA*. Florianópolis: Insular.
- Meyer, V. (1993). A busca da qualidade nas instituições universitárias. *Enfoque*, 4(10), 18-21.
- Miglioni, A. M. (2006). *Tomada de decisão na pequena empresa: estudo multicaso sobre a utilização de ferramentas informatizadas de apoio à decisão*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Carlos, SP, Brasil. Recuperado de: [https://www.MIGLIONI_A_M_Dissertação_de_mestrado%20\(2\).pdf](https://www.MIGLIONI_A_M_Dissertação_de_mestrado%20(2).pdf).
- Millett, J. D. (1980). *Management, governance and leadership*. New York: Amacom.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (18. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Mintzberg, H. (1995). *Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações*. São Paulo: Atlas.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Mota, F. C. P., & Vasconcelos, I. F. G. (2013). *Teoria geral da administração* (3. ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Muriel, R. (2006). *Plano de desenvolvimento institucional – PDI: análise do processo de implantação*. São Paulo: Hoper.

- Nelly, A. (1998). *Measuring business performance*. London: The Economist Books.
- Nogueira, O. (1975). *Pesquisa social: introdução às suas técnicas* (3. ed.). São Paulo: Nacional.
- Novo, L. F. (2004). *Importância da FURG no desenvolvimento econômico-social no município do Rio Grande*. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de: <http://www.repositorio.ufsc/xml/leu/bitstream/handle/123456789/87471/207238.pdf;sequence=1>.
- Oliveira, A. B. S. (2001). *Planejamento, planejamento de lucro* (2. ed.). São Paulo: Atlas.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3/4), 355-370.
- Paul, J. J., Ribeiro, Z., & Pilatti, O. (1992). As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: E. R. Durham, & S. Schwartzman (Orgs). *Avaliação do ensino superior* (pp. 141-167). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Pereira, B. A. D., Lobler, M. L., & Simonetto, E. O. (2010). Análise dos modelos de tomada de decisão sob o enfoque cognitivo. *Revista de Administração*3(2), 260-268.
- Pereira, C. A (2001). Ambiente, empresa, gestão e eficácia (2. ed.). In: A. Catelli (coord). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON* (pp. 35-80). São Paulo: Atlas.
- Pors, N. O. (2001). Measuring students performance and perceptions: empirical studies in diferente dimensions of quality assurance at a library school. *New Library World*, 102(11/12), 429-435.
- Reid, I. C. (2001). *Reflections on using the internet for the evaluation of course delivery*. Austrália: University of South Austrália.
- Rinaldi, R. N. (2002). *Adaptação estratégica em universidades públicas: o caso da unoeste*. Cascavel: EDUNIOESTE.
- Ristoff, D. I. (2003). Algumas definições de avaliação. In: J. Dias Sobrinho (org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate* (pp. 21-34). Florianópolis: Insular.
- Robbins, S. (2002). *Administração: perspectivas e mudanças*. São Paulo: Saraiva.
- Rossato, R. (1998). *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf.

- Sally, A. R., & Martin, D. J. (2001). Identifying significant predictors of student evaluations of faculty through hierarchical regression analysis. *The Journal of Psychology*, 135(3), 259-268.
- Scremin, G., & Dallacort, M.D. (2014). A CPA no processo de autoavaliação institucional: avanços e desafios nos 10 anos do SINAES. *Revista Meta: Avaliação*, 6(18), 240-262.
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas SEBRAE (2010). *As empresas familiares no Brasil*.
- Silva, A. L. S., & Gomes, A. M. (2011). Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(3), 573-601.
- Silva, M. A. (2003). Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos Cedes*, 23(61), 283-301.
- Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organization*. New York: MacMillan.
- Simon, H. A. (1970). *Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas* (2a ed. rev.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Simon, H. A. (1965). *Comportamento administrativo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Simon, H. A. (1977). *The new science of management decision*. New Jersey: Prentice-Hall
- Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38(1), 89-98.
- Stoner, J. A. F., & Freeman, R. E. (1995). *Administração* (5. ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Trindade, H. (2004). A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. *Educação & Sociedade*, 25(88), 819-844.
- Vergara, S. C. (2004). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração* (5, ed.). São Paulo: Atlas.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA.
- Weber, M. (1974). *Sobre as teorias das Ciências Sociais*. São Paulo: Presença.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4. ed.). Porto Alegre: Bookman.

Apêndices

Apêndice A – Autorização de Pesquisa

Abril de 2019

Pró-reitoria de Graduação

Autorizo o pesquisador Márcio Antônio Ferreira, aluno do Mestrado Profissional em Administração da Fundação Pedro Leopoldo, a realizar a pesquisa nessa IES da região sul de Minas Gerais, para fins de elaboração da sua dissertação, cujo título é: Processo de Tomada de Decisão e Avaliação Docente em uma Instituição de Ensino Superior Particular de Minas Gerais.

Ressalto que os dados coletados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, resguardando-se a confidencialidade, privacidade e anonimato dos entrevistados.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do responsável

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,

aceito participar livremente como entrevistado na pesquisa intitulada Processo de Tomada de Decisão e Avaliação docente em uma Instituição de Ensino Superior Particular de Minas Gerais. Esta pesquisa visa à elaboração do trabalho de conclusão do curso do Mestrado Profissional de Administração da Fundação Pedro Leopoldo, do mestrando Márcio Antônio Ferreira, orientado pela Prof^a. Dr^a. Roberta Muriel. O objetivo é identificar as percepções dos gestores na tomada de decisões perante a avaliação docente. Estou ciente de que as entrevistas serão gravadas sem a identificação do participante entrevistado e serão analisadas de forma agregada, garantindo, assim, a sua confidencialidade, privacidade e anonimato, não correndo riscos de que minhas opiniões e ideias possam ser utilizadas contra mim. Estou ciente, também, de que posso recusar a participar ou retirar-me sem necessidade de qualquer consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso me traga alguma punição. Estou ainda ciente de que se tiver qualquer reclamação posso procurar a Fundação Pedro Leopoldo. Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar desta pesquisa.

Cidade, ____ de _____ de _____

Assinatura do entrevistado

Assinatura do Pesquisador

Mestrando: Márcio Antônio Ferreira – MPA/Fundação Pedro Leopoldo

marcioantonioferreira70@gmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roberta Muriel

Roberta.muriel@fpl.edu.br

Apêndice C – Questionário – Perfil dos Gestores

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS GESTORES

ITEM	DESCRIÇÃO	ALTERNATIVAS
1	Gênero	() Masculino () Feminino
2	Idade	() Entre 20 e 30 anos () Entre 31 e 40 anos () Entre 41 e 50 anos () Entre 51 e 60 anos () Mais de 61 anos
3	Formação (descrever a área em cada item)	1. Graduação_____ 2. Especialização_____ 3. Mestrado_____ 4. Doutorado_____ 5. Pós-doutorado_____
4	Cargo atual	() Professor(a) () Coordenador(a) () Diretor (a) () Supervisor(a) () Pró-reitor(a) () Outro_____
5	Tempo no cargo atual Cargo 1 : _____ Cargo 2: _____ Cargo 3: _____	Anos? _____ Anos? _____ Anos? _____
6	Tem experiência com gestão anterior ao cargo atual?	() sim () não Se sim, onde? Quanto tempo? _____ _____

Fonte: elaborada pelo autor, 2019.

Apêndice D – Perguntas para entrevista com os gestores

ENTREVISTA COM OS GESTORES

ITEM	DESCRIÇÃO
1	Em relação aos docentes de seu curso, como, onde e de que forma você obtém dados/informações para quaisquer decisões a serem tomadas?
2	Como você analisa os dados/informações em relação aos docentes do seu curso?
3	Após analisar os dados/informações referentes aos docentes do seu curso, como você escolhe as decisões a serem tomadas?
4	Qual a sua atitude e/ou ação após a concretização da decisão tomada referente aos docentes do seu curso?

Fonte: elaborada pelo autor, 2019.

Apêndice E – Entrevista com o membro da CPA

ENTREVISTA COM O MEMBRO DA CPA

ITEM	DESCRIÇÃO
1	Contextualize a construção e implantação da CPA e do instrumento de avaliação docente da Instituição

Fonte: elaborada pelo autor, 2019.

Apêndice F – Itens para análise documental

ITENS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

ITEM	DESCRIÇÃO
	De posse dos levantamentos dos ciclos avaliativos de 2018 disponibilizados pela CPA, a ênfase dos dados foram em:
1	Unidade/Curso/Ano/Semestre
2	Quantidade de docentes avaliados por curso e unidade nos dois últimos ciclos avaliativos
3	Quantificar docentes com notas acima de 9. Houve medidas em relação a esses docentes?
4	Quantificar docentes com notas abaixo de 7.
5	Quais os principais pontos deficitários levantados?
6	Quais as medidas tomadas com relação a esses docentes?

Fonte: elaborada pelo autor, 2019.