

# Indo além da percepção dos estudantes: Um relato sobre um modelo de avaliação de desempenho de um MBA vivenciado em uma Escola de Negócios

Going beyond the perception of students:  
A report on a performance evaluation model  
of an MBA experienced in a Business School

## **LUIS HENRIQUE RIGATO VASCONCELLOS**

Doutor em Engenharia de Produção pela Escola Politécnica da USP  
Coordenador do Curso de Especialização Master Business Management da FGV EAESP  
e-mail: luis.vasconcellos@fgv.br

## **ALEXANDRE PIGNANELLI**

Doutor em Administração pela FGV-EAESP  
Professor e pesquisador da FGV-EAESP  
e-mail: alexandre.pignanelli@fgv.br

## **TATSUO IWATA NETO**

Pró-Reitor de Pós-Graduação Lato Sensu e Educação Continuada da ESPM  
Doutorando em Educação na PUC-SP  
e-mail: tatsuo@espm.br

## Resumo

O artigo apresenta um relato técnico oriundo da experiência na implantação de um sistema de avaliação de cursos em uma instituição de ensino superior, entre os anos de 2017 e 2018. A origem desse relato é uma possível resposta a discussão que envolve a comunidade acadêmica sobre um problema comum enfrentado por cursos de pós-graduações lato sensu em administração no Brasil, principalmente nos chamados programas "MBA": a sua lógica avaliativa superficial centrada, em sua maioria, apenas nas percepções dos estudantes sobre professores e desvinculada de objetivos reais de aprendizagem. Para a construção do relato e redesenho do projeto pedagógico do curso, optou-se pela observação participativa, onde foram entrevistados 43 docentes durante os dois anos de coleta de dados. Esse trabalho resultou numa nova proposta para avaliação de cursos, com foco na qualidade e no aprendizado e com uma abordagem sistêmica e multidimensional, composta por seis formas distintas e complementares de avaliações, que cobrem estratégias de medidas diretas e indiretas, finalísticas e de processo, quantitativas e qualitativas. Ao final do artigo é apresentado um exemplo de quadro gerencial (*dashboard*) que pode servir como importante ferramenta para que coordenadores tomem decisões pautadas em objetivos de aprendizado em detrimento a percepções subjetivas de curto prazo dos alunos a respeito dos professores.

**Palavras-chave:** pós-graduação lato sensu, avaliação educacional, MBA

## Abstract

The article presents a technical report from the experience in the implementation of a course evaluation system in a higher education institution between 2017 and 2018. The origin of this report is a possible answer to the discussion that involves the academic community about a usual problem faced by lato sensu postgraduate courses in business administration in Brazil, mainly in the so-called "MBA" programs: its superficial evaluative logic centered mostly on students' perceptions about professors and unrelated to real learning objectives. For the construction of the report and redesign of the pedagogical project of the course, we opted for participatory observation, where 43 teachers were interviewed during the two years of data collection. This work has resulted in a new proposal for course evaluation focused on quality and learning, with a systemic and multidimensional approach, composed of six distinct and complementary forms of evaluation that cover strategies of direct and indirect, finalistic and process measures, quantitative and qualitative. At the end of the article is presented an example of a dashboard that can serve as an important tool for coordinators to make decisions based on learning objectives rather than subjective students short-term perceptions.

**Keywords:** graduate courses, educational evaluation, MBA

## 1. Introdução

Compreende-se nesse artigo a questão de avaliação do desempenho dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na área de Administração ministrados pelas Escolas de Negócios como o conjunto das ações, práticas e meios empregados pela coordenação para tentar aferir o desempenho, tanto de docentes, como das iniciativas pedagógicas, a fim de alcançar os objetivos educacionais esperados de um curso e a aprendizagem efetiva dos estudantes.

Pesquisadores em educação executiva dedicaram atenção considerável ao desenvolvimento e ao teste de modelos de avaliação do desempenho docente (Silva & Gomes, 2018; Boff, 2017; Giuliani, Netto, Ponchio, Neto & Batista, 2007). Este também é um problema relevante para as entidades certificadoras e faz parte dos modelos de acreditação dos cursos (Association for the Advancement of Collegiate Schools of Business [AACSB], 2018; Association of MBAs [AMBA], 2016).

Pesquisas anteriores abordaram vários aspectos de avaliação de desempenho para cursos de educação executiva: (1) colocando luzes sobre a ótica do desempenho docente (Boff, 2017; Shiroma & Schneider, 2014) (2) infraestrutura da instituição (Mazaro, 2014) (3) qualificação do corpo docente tanto (a) profissional quanto (b) acadêmica (Marquesin, Penteadó & Baptista, 2008); (4) avaliação por pares (Domingues, Amaral & Zeferino, 2007). Notadamente há o foco na avaliação do desempenho do docente segundo a percepção do estudante (Maccari, 2008).

No entanto, a avaliação do desempenho dos cursos engloba todas estas várias dimensões exploradas individualmente na literatura, e carece de uma abordagem multidimensional para a compreensão sistêmica do desempenho do curso.

Uma investigação dessas questões justifica-se uma vez que as escolas de negócio, como quase todas as áreas da educação, estão enfrentando: (1) aumento da competitividade; (2) concentração de negócio com gestão profissional; (3) uso cada vez mais intensivo de tecnologia sendo aplicada em educação (3.1) com menos espaço para avaliações subjetivas; (4) gestão da carreira do professor, cada vez mais longa e volátil e com necessidade de atualização constante (5) mudança do perfil do alunado e das formas como ele aprende.

Neste artigo, procura-se relatar como estes programas de educação executiva poderiam ser gerenciados sob uma ótica de coordenação que busque uma mensuração mais amplificada e direta sobre o aprendizado de seus estudantes, além das percepções dos estudantes ao final de uma disciplina. O estudo investiga o impacto de uma lógica avaliativa para o curso (1) conectada aos objetivos de aprendizagem, e que (2) não carregasse os vieses de uma avaliação pautada apenas na percepção dos estudantes (3) resultante de múltiplas dimensões.

Para fazer frente a este objetivo foi realizada uma pesquisa utilizando um relato técnico baseado na experiência empreendida em um curso de pós-graduação *lato sensu* durante o período de 2017 a 2018.

A principal contribuição do artigo para a prática em gestão e planejamento de cursos de educação executiva é a proposição de uma lógica de mensuração que permeia múltiplas dimensões avaliativas: (1) a clássica através de exames pelos docentes; (2) a integrativa e independente; (3) a que cobre os objetivos de aprendizagem; e (4) a avaliação processual. Já um gestor de cursos de gestão em nível de pós-graduação *lato sensu*, pode utilizar este conhecimento para: (1) melhorar a alocação de seus recursos na gestão do curso, notadamente os recursos humanos; (2) ter bases mais sólidas para a divulgação dos resultados do curso no que tange objetivos de aprendizagem; (3) refinar a tomada de decisão baseando-a em critérios objetivos.

Finalmente, este texto está organizado em seis seções. São elas (1) Introdução; (2) A discussão sobre o aluno/cliente; (3) Um panorama dos Cursos de Especialização e suas Carências; (4) Metodologia; (5) A unidade de análise: O curso MBM e as Alterações na Lógica Avaliativa; e, (6) Conclusões e Contribuições da Pesquisa para a Prática, que abordam também as limitações deste estudo e sugestões para pesquisas futuras.

## 2. A discussão incômoda no campo da Educação: o Aluno/Cliente?

A discussão sobre aluno cliente não é uma propriamente uma novidade no campo da educação. Desde a obra seminal de Dewey publicada em 1916, os papéis de professores e estudantes são colocados num panorama mais amplo que se distancia de uma relação mercantilista. Para esse autor, a problematização do aprendizado do estudante pode requerer do professor uma mudança de postura para o exercício de um trabalho reflexivo, de acompanhar e colaborar no aprendizado crítico do estudante, o que frequentemente coloca o professor diante de situações imprevistas, novas e desconhecidas, e, muitas vezes, antagônicas com uma visão de aluno-cliente, exigindo que professores e alunos compartilhem de fato o processo de construção do conhecimento (Pereira, Martins, Alves, & Delgado, 2009).

Historicamente a relação estabelecida entre aluno e IES ocorre em sua maioria em sala de aula, onde será transmitido o conhecimento ao aluno pelo professor, sendo que este tem como função principal motivar o aluno na aprendizagem, ajudando-o nas dificuldades e facilitando o pensamento reflexivo (Vergara & Amaral, 2010). Esta relação é a prestação de serviço efetivamente adquirida pelo discente.

No entanto, como proposto por Dewey (1979), é de suma importância que o aluno também assuma seu papel nesse contrato, não só exigindo seus direitos, mas

adotando a postura de coparticipante do processo educativo, uma vez que não cabe apenas ao professor lhe transmitir conhecimento, saindo do papel de mero ouvinte, para se tornar protagonista de seu processo de aprendizagem, honrando com as obrigações que lhe são atribuídas no regulamento de seu curso e fazendo parte do processo de construção do conhecimento.

A principal questão é que o termo “cliente” remete ao direito do consumidor, pressupondo-se que o aluno se matricula em uma instituição para receber um produto ou comprar um serviço. Esta visão não é educacional e sim mercantil (Lima, Pereira, & Vieira, 2006).

Nesta situação controversa em que se discute se o aluno é cliente ou não, cabe reforçar que as obrigações de cada uma das partes envolvidas nesse contrato estão explícitas e as obrigações do aluno, embora estejam descritas em seu contrato de prestação de serviço, vão além disso, ele precisa seguir as regras e normas da instituição.

Assim, o aluno só atingirá o objetivo contratado se estiver envolvido com todo o processo de aprendizagem, fazendo parte da sua construção. É esse envolvimento que difere o aluno e um cliente como os outros, uma vez que não se pode falar em aprendizagem de qualidade se o aluno não estiver empenhado na construção de seu conhecimento (Carlos & Maia, 2011).

Assim, outras autoras como Vergara e Amaral (2011) defendem também que aluno não é cliente, a partir do momento que participam do processo de aprendizagem e ainda contribuem para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição. Defendem, ainda, que o conceito de aluno como cliente deve ser revisto, uma vez que os verdadeiros clientes são a sociedade em geral, que demanda por profissionais que se comprometam com os propósitos de uma comunidade em constante transformação.

O fato de se assumir o aluno como “não cliente” no sentido *stricto* (Carlos & Maia, 2011; Fonseca & Fonseca, 2010; Lima et al., 2006; Vergara & Amaral, 2010), pode ainda tornar a discussão sobre os modelos de avaliação de curso ainda mais central na comunidade acadêmica. Como e por que algumas instituições de ensino insistem em tratar as percepções dos alunos como importantes *insights* de seu processo decisório como se eles estivessem em plenas condições de fazê-las dentro de uma lógica supostamente clientelista e pontual? Será que o foco de cursos de MBA que prezem pela qualidade, leva realmente em consideração o processo de aprendizado e avaliação num sentido amplo ou estão apenas mascarando uma relação mercantil dentro de um foco com viés centrado na satisfação imediata do aluno?

### 3. Um panorama dos Cursos de Especialização “MBA” e suas Carências

Observou-se no Brasil um fenômeno da proliferação da quantidade de cursos MBA nas últimas décadas (Bacellar & Ikeda, 2005; Giuliani et al., 2007). Embora a tradução literal do termo “Master” aponte para um mestrado, esse tipo de curso se enquadra como especialização no país perante a legislação brasileira e não como um mestrado. Essa contradição pode gerar confusões para um estudante. Dito de outra forma, um estudante que faz um curso de MBA obtém, ao final do curso, um certificado de especialização. Somente os programas de mestrado (*stricto sensu*) conferem o título de mestre ao final do processo de formação, e, geralmente, após a defesa perante uma banca de um trabalho que pode ou não ser uma dissertação.

Somente para esclarecer a questão da representatividade dessas pós-graduações (agora denominadas MBAs), em 2017 existiam mais de seis mil cursos com a nomenclatura MBA cadastrados no e-MEC, base de dados oficial com informações relativas às Instituições de Educação Superior, do Ministério da Educação (2017), distribuídos pelo território nacional (Boff, 2017).

Um dos fenômenos que mais chamaram a atenção nas duas últimas décadas, no campo da educação superior no Brasil, teve seu epicentro nas pós-graduações *lato sensu*: a chamada “mercantilização” do ensino (Oliveira, 2009; Torres, 2017). Esse fenômeno levou muitas instituições de ensino a desenharem seus cursos baseados em lógicas e regras de mercado, deixando de lado aspectos relacionados à qualidade do ensino e da aprendizagem e utilizando métricas de avaliação que podem ser aplicadas à prestação de um serviço qualquer, não necessariamente de educação. Basicamente esse fenômeno trata do ensino como sendo regido por lógicas exclusivas do mercado.

Alguns problemas da lógica mercantilista apresentado por Giuliani et al. (2007), são: (1) oferecimento pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de cursos de especialização com professores desqualificados; (2) turmas numerosas, que não atendem as mínimas exigências de qualidade; (3) alguns cursos representam apenas uma maneira das instituições e seus professores conseguirem dinheiro; (4) as metodologias e práticas de ensino ficam distantes das necessidades empresariais; (5) as instituições parecem não estar alinhadas ao que o mercado de trabalho espera quanto ao oferecimento de cursos.

Essa lógica mercantilista traz a reboque questionamentos profundos em termos de educação. Seria ela, por exemplo, capaz de criar condições favoráveis a cursos de excelência, sobretudo para um quadro de mais de seis mil programas do tipo MBA como anteriormente falado? Como esses programas poderiam

ser gerenciados sob uma ótica de uma coordenação que busque uma mensuração mais direta sobre o aprendizado de seus estudantes?

Longe da pretensão desse artigo se enveredar na seara das discussões sobre lógicas de mercado e ideologias. Isso seria um caminho arriscado. Esse não é o objetivo do artigo.

Mas, ao mesmo tempo, é inevitável não lançar luzes sobre a efetividade e a qualidade dos programas do tipo MBA. Talvez uma das críticas mais contundentes nessa direção seja a expressa por Mintzberg e Lampel (2001). Os autores investigaram a trajetória de grandes executivos americanos, tal como Bob Galvin (Motorola), Bill Gates (Microsoft), Andy Grove (Intel) e Jack Welch (General Motors). Os dois primeiros nunca concluíram seus estudos universitários; os dois últimos obtiveram o PhD em engenharia. Na conclusão do artigo, os autores apontam que fazer um MBA está longe de ser um pré-requisito de sucesso na trajetória profissional de um executivo.

A situação dos MBAs no Brasil parece sinalizar mais recentemente para um quadro de declínio; muitos profissionais da área de recursos humanos passaram a questionar esse tipo de pós-graduação em nosso país, como amplamente divulgado em um dos maiores portais de notícias do Brasil, em reportagem intitulada *Quanto vale um MBA brasileiro*:

Hoje as pessoas falam em MBA por causa do glamour, não querem dizer que fazem pós-graduação. Fora do país, o MBA é indicado para executivos com sólida experiência profissional que desejam aprimorar conhecimentos para assumir cargos estratégicos e de liderança. No Brasil, a grande maioria dos cursos sequer exige experiência (Elias, 2011)

Há quase duas décadas, Wood (2001) já colocava de maneira mordaz seus comentários sobre os MBAs. Já naquela ocasião, suas críticas apontavam para certa miopia quanto ao real aprendizado dos estudantes e o papel das instituições de ensino. Nas palavras do autor:

Aqui, o conceito de MBA, criticado na versão original, foi mal-entendido e digerido, misturado com resquícios de um ensino esclerosado de terceiro grau, temperado com doses generosas de faz-de-conta e reciclado para uma massa consumidora sem paladar ou bom senso, mas dotada de um senso de urgência cego. (...) Talvez seja mais realista interpretar o fenômeno como um contrato psicológico coletivo delirante: os professores fingem que ensinam, os alunos fingem que aprendem e as empresas fingem que valorizam o capital humano e que ficam mais competitivas (Wood, 2001, p. 41)

De acordo com Fonseca (2004), grande parte do declínio dos MBAs (e de outras pós-graduações *lato sensu*) pode ser materializado após a revogação da Resolução CFE nº 12/83 que possibilitou a abertura para a expansão

mercadológica na oferta desse nível de ensino. Para a autora, à pós-graduação *lato sensu* restou assumir a forma de cursos de aperfeiçoamento e especialização, visando aprimoramento ou aperfeiçoamento da formação profissional obtida na graduação correspondente.

Dessa forma aberturas de novos programas de MBA não mais precisavam ser autorizadas e reconhecidas pelo MEC, o que poderia dar margem a cursos de qualidade por vezes duvidosa. Dito em outras palavras, os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* presenciais, nos quais se incluem os cursos designados como MBAs oferecidos por instituições de ensino superior credenciadas, ou por entidades especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1/2007.

Dentro da resolução de 2007, pontos merecem destaque, tais como: a independência de autorização para o seu funcionamento (artigo 1º); a qualificação necessária do corpo docente (artigo 4º); e a duração mínima de 360 horas (artigo 5º), tal como mostrado no recorte do decreto colocado da figura 1.

Além da citada lógica de mercantilização do ensino (Torres, 2017) e da quase ausência de regulação por parte de organismos governamentais (como no caso da CAPES para o *stricto sensu*, ou do sistema SINAES para a graduação), o ensino em nível de MBAs também sofre pela baixa qualidade das ferramentas empregadas (1) em seu planejamento e (2) na avaliação de sua qualidade.

**Figura 1: Recorte de Artigos da Resolução CNE/CES nº 1/2007 para cursos lato sensu**

Art. 1º Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.

Art. 4º O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtida em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 5º Os cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

**Fonte: Resolução n. 1 (2007)**

O presente relato objetiva apresentar soluções reais para os dois pontos acima descritos. Entre as lacunas existentes no planejamento, as de interesse da pesquisa

são a inexistência de um Projeto Pedagógico e a ausência de objetivos de aprendizagem para o programa. É preciso salientar que para o levantamento dessas lacunas, os autores optaram por apresentar um relato a partir da observação participante. Oportuno apontar também que alguns tópicos foram frutos de observações por parte dos autores colhidas em mais de duas décadas atuando como docentes e em cargos de coordenação de programas e sintetizadas na forma desse relato gerencial.

Para a proposição da avaliação dos programas de pós-graduação *lato sensu*, o foco do relato está na apresentação de um modelo integrado de avaliação com foco na aprendizagem implementado pelos autores entre os anos de 2017 e 2018 em uma das maiores instituições de ensino da área de administração no país.

A seguir são apresentadas algumas carências diagnosticadas pelos autores nos cursos de especialização, chamados MBAs.

### 3.1. Inexistência de um Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento que deve concentrar a concepção de um curso, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Embora esse documento seja mais comum para cursos de graduação, seu emprego também pode ser útil para os cursos de pós-graduação, pois ele contempla diversos elementos, dentre eles: os objetivos gerais do curso, as suas peculiaridades, sua matriz curricular e a respectiva operacionalização, a carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso.

Segundo o Ministério da Educação (2015), o PPC tem dupla dimensão: a de orientação e de condução do presente e do futuro de uma formação profissional comprometida e responsável.

Até 2017 não havia nenhuma indicação regulatória que os cursos tipos MBA deveriam apresentar um PPC. Talvez esse fato possa explicar, em parte, a razão de muitos MBAs sequer apresentarem elementos essenciais para a verificação de sua qualidade pedagógica.

A falta de um Projeto Pedagógico nos cursos de especialização foi corrigida apenas em 2018. Na nova resolução de abril daquele ano, o Conselho Nacional de Educação passou a exigir que esses cursos apresentassem o projeto conforme artigo 7º representado na figura 2.

### 3.2. Ausência de objetivos de aprendizagem para o programa

Independentemente do tipo de curso, o foco do Projeto Pedagógico deveria ser a aprendizagem dos estudantes. Assim, atributos e comportamentos de docentes e

discentes, metodologias de ensino e discussões pedagógicas deveriam ser pautados naquilo que é denominado no campo da educação como objetivos de aprendizagem.

**Figura 2: Recorte de alguns pontos da Resolução CNE/CES nº 1/2018 para cursos lato sensu**

Art. 7º Para cada curso de especialização será previsto **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**, constituído, dentre outros, pelos seguintes componentes:

I - matriz curricular, com a carga mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, contendo disciplinas ou atividades de aprendizagem com efetiva interação no processo educacional, com o respectivo plano de curso, que contenha objetivos, programa, metodologias de ensino-aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia;

II - composição do corpo docente, devidamente qualificado;

III - processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

**Fonte: Resolução n.1 (2018)**

Um exame mais detalhado nos sites dos programas de MBA pode comprovar que a maioria desses cursos no Brasil, alicerçada pela lógica mercantilista de educação, já discutida nesse artigo, emprega argumentos de vendas aos interessados muito mais centrados em promessas inalcançáveis do que objetivos mais claros e concretos de aprendizagem para os estudantes.

Apenas para exemplificação, mas reconhecidamente longe de um maior rigor científico de investigação, os autores consultaram os sites dos 20 melhores MBAs do país de acordo com guia elaborado por um jornal de grande circulação nacional (Guia de MBA do Jornal Estadão). Em apenas 3 casos foram encontrados os PPCs dos cursos com os respectivos objetivos de aprendizagem detalhados.

A relevância dos objetivos de aprendizagem é percebida quando se estuda os critérios utilizados por organizações internacionais para a chamada acreditação de escolas de Administração. A gestão desses objetivos de aprendizagem, na forma de um sistema de qualidade conhecido como AoL (*Assurance of Learning*), é um dos pontos críticos e fundamentais para a obtenção dessas creditações (AACSB, 2018; AMBA, 2016; Maccari, 2008). As instituições de ensino que são avaliadas e recebem essas creditações necessitam comprovar seu comprometimento com a qualidade e o desenvolvimento contínuo dos seus programas, por meio de evidências de que seus egressos tenham conhecimentos e habilidades definidos pelos objetivos de aprendizagem de seus programas (AACSB, 2018).

Além desse ponto relacionado aos objetivos de aprendizagem, as creditações são importantes indicativos de qualidade de um curso ao também incluírem diretrizes para que a escola, entre outras, a)

comprove suporte de recursos necessários para o bom andamento dos cursos; b) submeta todos os cursos ao processo de avaliação simultaneamente; c) demonstre que sua missão é consistente com seu contexto cultural (diversidade de pessoas e ideias); e d) estabeleça padrões éticos de conduta para seus administradores, professores e estudantes.

Não é surpresa, portanto, que no Brasil o número de escolas que ministram programas de MBA e que possuem uma dessas creditações seja inferior a meia dezena.

### 3.3. Ausência ou limitação de métodos estruturados de avaliação

A literatura sobre avaliação em cursos pós-graduação tipo MBA no Brasil revela-se ainda incipiente. Uma das consequências desse estágio inicial de preocupação com o tema é a carência de instrumentos específicos e mais sofisticados desenvolvidos com este propósito no país.

A maioria dos programas de pós-graduação carece de critérios mais amplos de avaliação, e acabam empregando uma medida unidirecional confundindo a avaliação do curso com a satisfação do estudante. Martins (2008) apontou:

São frequentes as avaliações improvisadas, que levam em conta apenas as opiniões dos alunos para mensurar o desempenho docente. Na maioria das vezes, só servem para detectar a popularidade dos professores e, no limite, detectar àqueles que não cumprem seus deveres. Essa pesquisa de opinião coloca o professor numa posição submissa e fatalista em relação à organização, expondo-o a uma abordagem rígida, mecanizada, distorcida e limitada da natureza humana. A avaliação de desempenho do docente não pode restringir-se ao simples julgamento superficial e unilateral dos estudantes; é preciso aprofundar o diálogo, localizar causas e estabelecer perspectivas em comum acordo com o avaliado (Martins, 2008, p.18).

O acesso às formas de avaliação dos cursos MBA não é algo trivial. As instituições de ensino tendem a tratar esse material como algo interno e muitas vezes confidencial. Para a construção de um panorama mais amplo dos métodos de avaliação, os pesquisadores até tentaram acessar outras quatro instituições de ensino representativas e suas respectivas sistemáticas de avaliações. Não obtiveram sucesso nas respostas.

Todavia, baseado na experiência pregressa dos autores, na totalidade dos cursos de MBA das oito escolas onde eles já tiveram suas experiências profissionais (tanto como professores, como coordenadores de curso), a avaliação de desempenho dos docentes e disciplinas é realizada mediante a aplicação de instrumento de coleta de dados junto aos alunos, ao final de cada disciplina. O estudante manifesta sua percepção através do preenchimento de um questionário estruturado (entre 10

a 20 questões), cuja resposta é dada normalmente em uma escala numérica padrão Likert.

Tal método pode se revelar inadequado e, de modo geral, as avaliações têm servido apenas como instrumento voltado para uma eventual dispensa ou contratação de professores, não se prestando como ferramenta completa de apoio à coordenação dos programas.

As deficiências nas avaliações podem implicar que o coordenador de curso encontre até mesmo dificuldades para mobilizar e articular sua equipe, necessitando realizar mudanças de práticas pedagógicas, de relacionamento com os participantes, ou mesmo na cultura organizacional conforme apontado por Marquesin, Penteado e Baptista (2008).

Da mesma forma que balizar a avaliação de um curso pela percepção de estudantes em questionários aplicados ao final de cada disciplina, confiar na avaliação do professor pelo diretor ou por um único coordenador implicaria em riscos de subjetividade e injustiça. É preciso uma forma de avaliação que triangule as percepções dos alunos, o seu aprendizado objetivo e o aspecto processual das disciplinas.

Outro ponto relevante sobre os métodos de avaliação empregados em grande parte dos cursos de pós-graduação *lato sensu* é o momento da coleta de dados de percepção do estudante e seus possíveis vieses.

Considerando que normalmente a avaliação acontece na última ou penúltima aula das disciplinas, há a possibilidade de o estudante realizar uma avaliação com forte influência dessas aulas, e não levar em consideração as aulas mais distantes num horizonte temporal.

No limite, tome-se como exemplo a seguinte situação: uma dada disciplina tem cerca de dezesseis encontros. As cinco primeiras aulas foram totalmente desvinculadas dos objetivos do curso. Aplicando-se a avaliação apenas ao final do processo, será que a resposta de um estudante é capaz de resgatar as primeiras aulas, sem se deixar cair na armadilha de uma possível espetacularização das últimas aulas por parte do docente?

## 4. Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo utiliza a pesquisa descritiva, onde os pesquisadores propõem apresentar através de um relato vivenciado uma forma alternativa para gestão de cursos de especialização em administração de empresas. Tal experiência teve início quando um dos autores assumiu a coordenação de curso em setembro do ano de 2016 e constatou que a principal forma empregada pela instituição para a avaliação de desempenho do curso era a avaliação do professor na forma de um questionário de percepção aplicada pelo próprio docente ao final das disciplinas, tal como as

outras instituições de ensino em que lecionou em mais de vinte anos de magistério superior.

Tal fato gerou um incômodo gerencial. Questões importantes estavam abertas, tais como: como fundamentar a avaliação de um processo inteiro de aprendizado num momento carregado de potenciais vieses como a última aula da disciplina? Mesmo se o professor seja supostamente bem avaliado, será que a coordenação poderia garantir que o conteúdo mínimo das disciplinas estava de fato sendo ensinado nas aulas durante as disciplinas? Haveria uniformidade de conteúdo de uma mesma disciplina ministrada por docentes diferentes?

A partir de uma iniciativa conjunta da coordenação do curso, com o Centro de Desenvolvimento de Ensino e Aprendizagem da instituição (CEDEA), os autores começaram um projeto piloto entre o início do ano de 2017 até julho de 2018.

Ao todo, foram 43 entrevistas com duração média aproximada de 40 minutos com os docentes do curso para construção do novo Projeto Pedagógico. As preocupações fundamentais dos autores foram: a elaboração dos tópicos essenciais das disciplinas, seus alinhamentos com os objetivos de aprendizagem e a elaboração das chamadas provas integrativas. Todos esses itens serão explicados na próxima seção.

Em outras palavras, a metodologia empregada segue uma vertente descritiva, sendo que este estudo visa apresentar, por intermédio da observação participante, a experiência de docentes que também têm a função de coordenação e a responsabilidade por liderar um centro de desenvolvimento de aprimoramento de práticas de ensino, apresentando uma proposta alternativa para avaliações de cursos de especialização.

A necessidade do relato gerencial partiu também de uma demanda da direção da instituição de ensino, onde havia a preocupação de mostrar a toda comunidade acadêmica a necessidade de repensar os métodos de avaliação apenas centrados nos estudantes segundo uma lógica quase que clientelista, onde se mede num único momento se o estudante “gosta” ou “não gosta” de seus professores.

É possível também relacionar a experiência vivenciada pelos autores na proposição de um novo modelo avaliativo com a vertente metodológica da lógica da observação participante (Roesch, Bequer, & Mello, 2009). O objetivo do relato foi descrever e analisar a experiência ao longo de dois anos de um programa de pós-graduação *lato sensu*, onde se procurou apresentar soluções para os problemas apresentados na seção anterior.

Pode-se dizer assim que a questão norteadora do relato foi: ***como poderia ser criada uma nova lógica avaliativa para o curso especialização que estivesse conectada aos objetivos de aprendizagem e que não***

***carregasse os vieses de uma avaliação pautada apenas na percepção dos estudantes através da aplicação de um questionário num momento pontual?***

O objeto do relato gerencial foi um dos cursos do portfólio da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP), o MBM (*Master in Business and Management*). O MBM é um curso de especialização em Administração de Empresas para recém-graduados, criado em 2011 para oferecer formação fundamental a graduados de qualquer área que estejam interessados em se preparar para a carreira profissional de gestão de empresas. O curso foi estruturado de forma compatível com o padrão MBM da AMBA e das principais acreditadoras internacionais, tais como AACSB. A seguir é apresentado um breve descritivo do curso, bem como as alterações no sistema avaliativo de seu Projeto Pedagógico, efetuado nesses dois anos de relato.

## 5. A unidade de análise: O MBM e as Alterações na Lógica Avaliativa

O surgimento e conseqüente sucesso dos programas chamados *Pre-experience* na Europa e Estados Unidos chamou a atenção de instituições brasileiras para uma demanda crescente por cursos especialmente desenhados para jovens profissionais. Distancia-se dessa forma dos programas denominados MBA, onde há teoricamente a necessidade de uma experiência profissional prévia.

Na definição da AMBA (2016) para um MBM, destacam-se a formação generalista, a não necessidade de experiência profissional e o estágio inicial da carreira do estudante, conforme apontado abaixo:

*The MBM is a **generalist**, postgraduate, and predominantly **pre-experience** degree designed to provide a thorough grounding in the theoretical fundamentals of management – accompanied by substantial practical interventions – in order to enable graduates (usually from any discipline) to successfully **begin a management career** within a variety of different organizational settings, through the development of integrated knowledge, skills and values (AMBA, 2016).*

Dentro do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do MBM aparecem com destaque os seus objetivos de aprendizagem. Sua estruturação é baseada em Objetivos de Aprendizagem Gerais (OAG), que representam o que se espera do aluno ao final do programa em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Esses, por sua vez, são traduzidos em Objetivos de Aprendizagem Específicos (OAE), que tem como uma de suas características básicas a possibilidade de mensuração.

Outro ponto importante a ser observado no PPC, além dos objetivos de aprendizagem, é a forma pela qual as diversas disciplinas que compõem o programa podem contribuir com o cumprimento dos objetivos. Dito de

outra forma, é preciso que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados por conhecimentos, atitudes e habilidades que são abordados nas disciplinas do curso. Objetivos de aprendizagem e disciplinas precisam estar inter-relacionados.

Há dois tipos básicos de relacionamentos entre disciplinas e objetivos de aprendizagem (Figura 3). O primeiro é um relacionamento tipo aquisição (A). Esse tipo de relacionamento pressupõe que uma disciplina contribui com a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionados ao objetivo de aprendizagem.

**Figura 3: Objetivos Gerais e Específicos de Aprendizagem do MBM**

<p><b>OAG 1: Utilizar conhecimentos das várias áreas da Administração para propor soluções a problemas de gestão ou de negócios.</b></p> <p>OAE 1.1. Os alunos demonstrarão capacidade de identificar e aplicar conceitos das várias áreas da Administração, quando deparados com questões de gestão ou de negócios.</p> <p>OAE 1.2. Os alunos demonstrarão capacidade de integrar conhecimento de diferentes áreas da administração quando deparados com questões de gestão ou de negócios.</p> <p><b>OAG 2: Aplicar habilidades analíticas no processo de gestão organizacional.</b></p> <p>OAE 2.1: Os alunos serão capazes de buscar informações que os auxiliem na análise de problemas de gestão.</p> <p>OAE 2.2: Os alunos serão capazes de aplicar métodos quantitativos e raciocínio lógico no desenvolvimento de soluções para problemas de gestão.</p> <p><b>OAG 3: Comunicar-se com diferentes públicos.</b></p> <p>OAE 3.1: Os alunos serão capazes de produzir documentos profissionais de qualidade.</p> <p>OAE 3.2: Os alunos serão capazes de fazer apresentações efetivas, utilizando-se dos recursos tecnológicos apropriados.</p> <p><b>OAG 4: O aluno estará preparado para identificar e analisar dilemas éticos.</b></p> <p>OAE 4.1: O aluno será capaz de identificar dilemas éticos em decisões de gestão.</p> <p>OAE 4.2: Será capaz de considerar as questões éticas em suas tomadas de decisão e as consequências associadas a elas.</p>
--

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso

O segundo tipo de relacionamento é o de reforço (R). Nessa tipologia, a disciplina contribui com dado objetivo ao reforçar conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em outras disciplinas.

Esses relacionamentos e, portanto, as contribuições de todas as disciplinas para os objetivos de aprendizagem do curso, são objetos de consenso entre a coordenação do curso e o corpo docente, alcançado por meio de um processo de negociação que envolve o desdobramento dos objetivos do curso em objetivos das disciplinas (*top-down*) e também realimentação dos professores (*bottom-up*). Esse ponto é muito importante para a lógica do programa, pois pressupõe que haja, de fato, uma construção coletiva do Projeto Pedagógico. O coordenador do curso, por mais experiente que o seja, não seria capaz de enxergar todas as relações entre as disciplinas e os objetivos de aprendizagem sem um trabalho conjunto com toda a equipe de docentes. A figura 4 (**Apêndice 1**) apresenta os relacionamentos dos objetivos de aprendizagem com todas as disciplinas do MBM.

### 5.1. O modelo de avaliação integrada proposto do curso

Já quando o assunto é a avaliação do curso como um todo, em seus diversos aspectos, com o objetivo de gerar dados e informações para a tomada de decisões visando o melhoramento contínuo do curso, o MBM desenvolveu um modelo integrado de avaliação com características abrangentes e complementares.

Como esclarecimento, medidas diretas são aquelas realizadas com o uso de instrumentos que conseguem detectar diretamente o nível de desempenho em termos dos conteúdos, habilidades e atitudes pretendidos. Já as medidas indiretas são aquelas que buscam avaliar esse desempenho de forma indireta, como, por exemplo, pela percepção dos envolvidos.

Para se ter uma visão geral das formas de avaliação utilizadas pelo MBM e sua relação com as características apresentadas apresenta-se a figura 5.

**Figura 5: Formas de Avaliação do MBM e suas Características**

Formas de avaliação	Tipo de medida		Finalidade		Tipo de informação	
	Diretas	Indiretas	Processo	Finalístico	Quantitativa	Qualitativa
Avaliação clássica pelos docentes	X		X	X	X	
Avaliações integrativas e independentes	X			X	X	
Avaliações de Objetivos de Aprendizagem (AoL)	X	X		X	X	
Avaliação processual pelos <i>Teaching Assistants</i>		X	X		X	X
Avaliação pelos estudantes ao final das disciplinas		X	X	X	X	X
Entrevistas semiestruturadas em grupos		X	X	X		X

Fonte: Elaborado pelos autores

As subseções seguintes descrevem cada um desses componentes do sistema de avaliação integrado do MBM.

### 5.1.3 Avaliação clássica pelos docentes

Para a avaliação dos alunos nas disciplinas, para fins de atribuição de notas e aprovação / reprovação, o MBM se utiliza da forma clássica de avaliação, por meio de provas, trabalhos, casos, participação, simulações etc. Porém, um ponto importante destacado no Projeto Pedagógico, é a maneira pela qual as disciplinas devem necessariamente empregar os diferentes critérios de avaliação. Dito de outra forma, cabe ao professor definir a melhor forma de avaliar o desempenho dos alunos em sua disciplina, desde que obedecidos alguns princípios:

- A nota final deve ser a média ponderada de três notas distintas e independentes, cada uma delas resultado de uma avaliação específica;
- Nenhuma das notas poderá ter peso superior a 40%;
- A avaliação final deve ser escrita, individual e realizada no recinto da Escola.

Esses princípios já posicionam o MBM em região distinta da ocupada pela maioria dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, nos quais o rigor nas avaliações é baixo e a aprovação de todos os alunos é praticamente garantida, a não ser em situações de reprovação por frequência

### 5.1.2. Avaliações integrativas e independentes

A avaliação clássica descrita anteriormente traz uma potencial questão a ser endereçada: como a coordenação do curso pode se certificar que as temáticas abordadas nas aulas estão alinhadas realmente com os tópicos essenciais e aos objetivos pedagógicos do curso através de uma visão neutra, independente dos exames construídos pelos próprios docentes que as ensinaram?

Para superar esse ponto, optou-se por realizar um conjunto de avaliações integrativas, cobrindo o conteúdo de todas as disciplinas, em três momentos do curso, tendo como pressuposto básico a total independência dos docentes envolvidos no MBM. Essas avaliações são desenvolvidas por um grupo formado pelo CEDEA (Centro

de Desenvolvimento de Ensino e Aprendizagem da FGV-EAESP), pela coordenação do MBM e por profissionais externos.

As avaliações integrativas são aplicadas sempre ao final do semestre, conforme Figura 6. Todos os estudantes do curso devem realizá-la, sendo que elas representam um percentual da nota da disciplina do respectivo semestre.

### 5.1.4 Avaliações de Objetivos de Aprendizagem (AoL)

De forma a cumprir um dos requisitos do sistema de *assurance of learning*, que é o de mensurar o alcance dos objetivos de aprendizagem do curso, de forma desvinculada das avaliações dos conteúdos das disciplinas, o MBM desenvolveu instrumentos de avaliação próprios e diretos, para a mensuração de cada um de seus oito objetivos de aprendizagem específicos. Ou seja, instrumentos que olhem “verticalmente” para o Quadro 4 (objetivos), e não horizontalmente (disciplinas). Esses instrumentos assumem as mais diversas formas, conforme as particularidades de cada objetivo de aprendizagem, tais como provas, simulações, projetos, casos, apresentações, testes e releituras de trabalhos anteriores, entre outras.

Além dessas citadas medidas diretas, os objetivos de aprendizagem também são complementarmente avaliados de forma indireta, por meio de uma avaliação de percepção que busca levantar qual a visão dos alunos sobre a contribuição do MBM para o desenvolvimento das competências traduzidas pelos objetivos de aprendizagem.

Em termos operacionais, como essas avaliações são transversais à dinâmica das disciplinas, aproveita-se as datas previstas para a realização das avaliações integrativas, no calendário escolar, para encaixar as avaliações de AoL. Dessa forma, resolve-se a questão da realização de atividades esporádicas (as medidas de AoL tem intervalos de 2 anos entre elas, para cada objetivo de aprendizagem), não associadas ao calendário de aulas e provas, e, portanto, não previstas em calendário escolar. Outro ponto auxiliado por essa estratégia é o engajamento dos estudantes na realização de uma avaliação que, de outra forma, seria visto como algo extra, de interesse apenas da escola.

Figura 6: As avaliações integrativas do MBM  
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso



#### 5.1.4 Avaliações de Objetivos de Aprendizagem (AoL)

De forma a cumprir um dos requisitos do sistema de *assurance of learning*, que é o de mensurar o alcance dos objetivos de aprendizagem do curso, de forma desvinculada das avaliações dos conteúdos das disciplinas, o MBM desenvolveu instrumentos de avaliação próprios e diretos, para a mensuração de cada um de seus oito objetivos de aprendizagem específicos. Ou seja, instrumentos que olhem “verticalmente” para o Quadro 4 (objetivos), e não horizontalmente (disciplinas). Esses instrumentos assumem as mais diversas formas, conforme as particularidades de cada objetivo de aprendizagem, tais como provas, simulações, projetos, casos, apresentações, testes e releituras de trabalhos anteriores, entre outras.

Além dessas citadas medidas diretas, os objetivos de aprendizagem também são complementarmente avaliados de forma indireta, por meio de uma avaliação de percepção que busca levantar qual a visão dos alunos sobre a contribuição do MBM para o desenvolvimento das competências traduzidas pelos objetivos de aprendizagem.

Em termos operacionais, como essas avaliações são transversais à dinâmica das disciplinas, aproveita-se as datas previstas para a realização das avaliações integrativas, no calendário escolar, para encaixar as avaliações de AoL. Dessa forma, resolve-se a questão da realização de atividades esporádicas (as medidas de AoL tem intervalos de 2 anos entre elas, para cada objetivo de aprendizagem), não associadas ao calendário de aulas e provas, e, portanto, não previstas em calendário escolar. Outro ponto auxiliado por essa estratégia é o engajamento dos estudantes na realização de uma avaliação que, de outra forma, seria visto como algo extra, de interesse apenas da escola.

#### 5.1.5. Avaliação processual pelos *Teaching Assistants*

Uma das preocupações apontadas anteriormente diz respeito ao possível viés que possa existir em uma avaliação de percepção dos estudantes sobre a disciplina e o professor aplicada apenas no final do semestre.

Assim, no MBM, criou-se a figura do *Teaching Assistant* (TA). Trata-se de um estudante do curso de doutorado *stricto sensu* que acompanha 100% das aulas. Uma das funções do TA é emitir um relatório por aula para a coordenação do curso. Objetiva-se assim, que se forme um panorama mais fiel daquilo que ocorre em todas as aulas, não apenas nos últimos encontros do professor com os estudantes.

Outro ponto importante da função do TA é reportar à coordenação do curso aspectos de comportamento da turma. Colocado de outra forma, é preciso também reconhecer que a turma tem um papel importante sem seu próprio aprendizado, e que se deve conhecer os seus aspectos de comprometimento com leituras prévias

demandadas pelos docentes, pontualidade dos estudantes, postura e disciplina. A figura 7 (**Apêndice 2**) apresenta um recorte de um relatório produzido por um TA durante uma determinada aula.

Outro papel fundamental que o TA acaba desempenhando é a realização de uma análise crítica aula a aula de como cada objetivo de aprendizado (que pode ter uma relação de aquisição ou reforço, conforme o descrito anteriormente) são abordados em sala de aula pelo docente. Objetiva-se assim, nunca perder de vista os objetivos colocados no Projeto Pedagógico.

#### 5.1.6. Avaliação pelos estudantes ao final das disciplinas

Um ponto crucial no sistema de avaliação do MBM, continua sendo a medida de percepção do estudante aplicada no final das disciplinas. Todavia além das medições tradicionais que são empregadas na quase totalidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, tais como organização e didática do docente, ligação da disciplina com aspectos práticos ou domínio do conteúdo, há aqui dois pontos que merecem especial atenção.

O primeiro é a medição da percepção sobre a aprendizagem. Busca-se a ligação da percepção dos estudantes com os objetivos que constam no Projeto Pedagógico do curso.

Essa mensuração tem como objetivo também neutralizar uma das principais críticas das avaliações realizadas sob uma ótica mercantilista, isto é, que os estudantes acabam avaliando ao final das disciplinas se eles gostaram ou não gostaram do docente quase como um prestador de serviço.

Sob uma ótica pedagógica amplificada, o fato de um conjunto de alunos relatarem que um determinado professor é extremamente empático não significa necessariamente que eles aprenderam de fato o conteúdo da disciplina. Há casos em que professores extremamente não empáticos podem gerar um excelente aprendizado, ou vice-versa, casos de professores que são verdadeiros mestres na empatia e que tornam as aulas mais próximas de um espetáculo de entretenimento, mas que, ao final, os estudantes, pouco ou nada aprendem.

Nada mais natural então que incluir uma parte no questionário para avaliação que objetive medir a percepção sobre a aprendizagem.

O segundo ponto que merece atenção são os chamados tópicos essenciais das disciplinas. Cada uma das disciplinas que compõe o curso tem um conjunto definido de cinco tópicos, apresentados no Projeto Pedagógico, que devem resumir sua essência. Eles são descritos de forma a facilitar sua compreensão, pelos estudantes, que os avaliarão, e para os professores, que podem usá-los como subsídios complementares para a preparação de seus *syllabi*, aulas e dinâmicas.

Esses tópicos também são definidos coletivamente, com o envolvimento dos professores e da coordenação, já que não teria a competência necessária e suficiente para conhecer e traçar os tópicos essenciais de disciplinas de natureza tão distintas, como ética, marketing, operações ou finanças.

A Figura 8 apresenta um exemplo dos dois pontos apresentados nesta seção. As 13 primeiras questões, não mostradas, tratam de aspectos tradicionalmente cobertos em avaliações desse tipo - como organização, motivação, didática e domínio do conteúdo por parte do professor. As questões de 15 a 19 (a 14 é uma questão de controle), por sua vez, avaliam a percepção de aprendizado geral do aluno e suas ligações com os objetivos do curso. Esse bloco é igual para todas as disciplinas do MBM. Por fim, as questões de 20 a 24 mensuram a percepção dos alunos sobre os tópicos essenciais da disciplina. Trata-se, portanto, de um bloco característico de cada disciplina - no caso da Figura 9 a disciplina é "Fontes e Aplicações de Recursos".

### 5.1.7. Entrevistas semiestruturadas em grupos

Os alunos podem complementar o preenchimento da escala da figura 9 (**Apêndice 3**) com comentários e sugestões em um campo de texto livre (comentários e sugestões gerais). Essas informações qualitativas são valorizadas no modelo de avaliação do MBM com a criação de uma atividade específica. Através da leitura e interpretação dos comentários origina-se uma entrevista semiestruturada com os estudantes.

Essas entrevistas semiestruturadas em grupos ocorrem todo semestre; cada turma tem um evento separado, com uma amostra direcionada de seis estudantes, baseada em critérios de desempenho, assiduidade e interesse, e um moderador responsável pela condução da dinâmica.

Essa atividade enriquece as demais avaliações com informações qualitativas complementares e relatos de experiências dos alunos, buscando identificar novas

oportunidades de melhoria para o curso e investigar melhor problemas que foram detectados, mas não devidamente esclarecidos, nas avaliações anteriores.

### 5.1.8. O *Dashboard*: uma forma de controlar o desempenho do curso

Compreende-se nesse trabalho como *dashboard* painéis que mostram métricas e indicadores importantes para alcançar objetivos e metas traçadas de forma visual, facilitando a compreensão das informações geradas (Vasconcellos, 2018). Os *dashboards* podem fornecer uma representação ilustrada do desempenho de um curso.

A integração das diversas formas de avaliação anteriormente apresentadas, por meio do modelo de avaliação do MBM, possibilita a construção desse *dashboard*, ou seja, um quadro completo de informações para a melhoria da gestão do curso, incluindo aí tomadas de decisões com maior qualidade, a realização de diagnóstico e intervenções em tempo hábil, a identificação de oportunidades de aprimoramento e o desenvolvimento de ações de melhoria, entre outros.

O *Dashboard* proposto está dividido em três blocos. O primeiro deriva da **avaliação docente** realizada ao final da disciplina. Nessa parte é possível medir a percepção do estudante em relação à disciplina (1); ao professor (2); à participação da classe (3); à aprendizagem (4).

O segundo bloco retrata a avaliação do **Teaching Assistant** (TA) sobre o **processo**. Nesse item a disciplina é avaliada como um conjunto de todas as aulas, isto é, a nota atribuída é uma média de todas as aulas e tenta cobrir o processo como um todo, não apenas retratando o viés da última aula. Aqui também o TA exerce um papel importante para realizar um diagnóstico sobre a participação e o empenho de cada turma.

O terceiro e último bloco é o resultado médio das **avaliações integrativas** que são elaboradas de maneira independente dos docentes das disciplinas.

Figura 8: Parte do formulário de avaliação discente

PARTE 4 - PERCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM	
14. Antes desta disciplina eu já possuía muito conhecimento sobre o seu conteúdo.	→ 1 2 3 4 5
15. Esta disciplina me capacitou a relacionar o que aprendi com as necessidades de gestão de uma empresa.	→ 1 2 3 4 5
16. Sinto me apto a usar as ferramentas aprendidas nesta disciplina em minha vida profissional.	→ 1 2 3 4 5
17. Aprimorei a minha capacidade de resolver problemas profissionais nesta temática.	→ 1 2 3 4 5
18. Sinto me apto a conversar sobre a temática desta disciplina com pessoas que entendem do assunto.	→ 1 2 3 4 5
19. Aprendi bastante nesta disciplina.	→ 1 2 3 4 5
<b>Considerando a proposta do MBM, o conhecimento que adquiri nos tópicos a seguir foi elevado.</b>	
20. Familiaridade com a linguagem contábil.	→ 1 2 3 4 5
21. Interpretação dos demonstrativos contábeis-financeiros.	→ 1 2 3 4 5
22. Utilização das técnicas de análise (horizontal, vertical, índices).	→ 1 2 3 4 5
23. Avaliação do desempenho operacional de uma empresa por meio dos demonstrativos financeiros.	→ 1 2 3 4 5
24. Definição de ações gerenciais a partir da análise das informações contábeis-financeiras.	→ 1 2 3 4 5

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso

Os diversos tipos de recortes, cruzamentos, estratos e filtros disponíveis, incluindo variáveis como disciplinas, professores, turmas, alunos e semestres enriquecem ainda mais esse amplo conjunto de ferramentas disponíveis para o gestor.

A figura 9 (Apêndice 3) um exemplo de um dos dashboards gerenciais utilizados no MBM – as escalas variam de 1 (péssimo) a 5 (excelente).

## 6. Conclusões e Contribuições da Pesquisa para a Prática

Esse artigo objetivou apresentar através de um relato uma forma alternativa de avaliação para os programas de pós-graduação *lato sensu* em administração que busca atacar e superar uma série de relevantes problemas normalmente encontrados nos MBAs brasileiros. Parece não crível que a maioria dos programas pautem seus sistemas avaliativos apenas em opiniões de estudantes ao final das disciplinas. Dentro desse cenário foi proposto um modelo integrado de avaliação, composto por um conjunto de medidas distintas e complementares, que enriquecem em muito o planejamento e a gestão do curso.

Sob uma lógica pedagógica, não se trata de se reinventar a roda. Mas principal contribuição do artigo é a proposição e a interpretação de um quadro gerencial com múltiplas dimensões avaliativas (*dashboard*) que pode fornecer pistas de melhorias mais embasadas para os coordenadores de programas educacionais do que as práticas padrão aplicadas pela maioria das escolas no Brasil. Pode-se, por exemplo, chegar ao detalhe sobre aprendizado insatisfatório de um tópico essencial dentro de uma disciplina específica.

Evita-se dessa forma a situação na qual os estudantes podem “gostar” de um professor extremamente simpático e bem avaliado nesse quesito, mas com quem, de fato, pouco aprendem. Nesse caso os resultados de um baixo aprendizado poderiam ser expostos através da prova integrativa que é desenvolvida de maneira independente do docente, e que é aplicada em três momentos distintos do curso.

Outro ponto que deve ser ressaltado é a figura do TA e o seu papel no curso. Ele é elemento central de coleta de informações imediatas para a coordenação. Muitos docentes podem até se sentir desconfortáveis com esse elemento estranho em sala de aula. Todavia a experiência preliminar do MBM demonstrou que a atuação do TA pode ser benéfica para o curso como um todo, pois ele pode relatar um comportamento inadequado de uma turma, tirando o docente de uma situação na qual ele é potencialmente “refém” dos estudantes. Mas a introdução do TA pode também trazer questionamentos sobre sua real eficácia. Reside nesse ponto uma oportunidade para futuros trabalhos que possam confrontar a participação de outros agentes além do docente no processo de aprendizado.

Para a perspectiva do estudante de doutorado que atua como TA, sua participação possibilita inclusive o aproveitamento de seu estágio docente obrigatório. E num dos casos, esse aluno após ter atuado um ano como TA, acabou tornando-se um docente de destaque de uma das disciplinas obrigatórias do curso. Abre-se assim a possibilidade de uma trajetória para um doutorando do curso de *stricto sensu* atuar como docente num curso de *lato sensu*, e iniciar uma trajetória profissional na instituição.

Os custos para a implantação da lógica avaliativa proposta também devem ser considerados, de acordo com a realidade de recursos de cada instituição. O sistema proposto não deve ser encarado como única possibilidade de melhoria na lógica avaliativa dos programas. Evidente que há outras vias. Mas o ponto central defendido no artigo foi posicionar um caso de um sistema integrado de avaliação e apresentar suas diferenças em relação ao modelo tradicional, composto basicamente por uma avaliação na qual o que muitas vezes se mede é se os estudantes gostam ou não gostam de um professor ou de uma disciplina. Parte-se do pressuposto de que eles devem aprender. Claro que o melhor dos mundos é a combinação desses dois componentes, gostar e aprender. Mas um programa que realmente preze pela qualidade de aprendizagem no longo prazo deve entregar o que promete em seu Projeto Pedagógico, e as alternativas avaliativas devem ir muito além de um questionário subjetivo aplicado numa última aula.

## Referências

- Association for the Advancement of Collegiate Schools of Business (2018). *The Association to Advance Collegiate School of Business*. Recuperado de <http://www.aacsb.edu/accreditation/accreditedmembers.asp>.2018.
- Association for MBAs (2016). *MBM Accreditation criteria 2016*. Disponível em <http://www.mbaworld.com>. 2016.
- Bacellar, F. C. T., & Ikeda, A. A. (2005). Objetivos e expectativas de alunos de MBA executivo. *Revista de Administração da UNIMEP*, 3(3), 70-90.
- Boff, D. (2017). *Os programas de MBA Brasileiros: uma análise sob a perspectiva de gestores*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Economia e Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007 do Conselho Nacional De Educação (CNS/CNE). Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.

- Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018 do Conselho Nacional De Educação (CNS/CNE). Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências.
- Carlos, M. G. O., & Maia, C. (2011). Aluno: cliente ou produto? Estudo da percepção e preferência de alunos do Ensino superior em cursos da área de negócios no Ceará. *Anais do III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ*, João Pessoa, PB, Brasil.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional.
- Domingues, R. C. L, Amaral, E., & Zeferino A. M. B. (2007). Autoavaliação e avaliação por pares – estratégias para o desenvolvimento profissional do médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(2), 173-175.
- Elias, G. S. (2011). Quanto vale um MBAs brasileiro? *Portal de notícias UOL*. Recuperado em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/04/26/quanto-vale-um-mba-brasileiro.htm>.
- Fonseca, D. M. (2004). Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, n. 2, Nov/2004.
- Fonseca, M., & Fonseca, D. M. (2016). The academic management of lato sensu graduate education: The role of the coordinator for the quality of the courses. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 151-164.
- Guia de MBAs. Estadão. Recuperado em 17 agosto 2018, de <http://guiadombaestadao.com.br/mba/wp-content/uploads/2018/04/guia-2017.pdf>.
- Giuliani, A.C., Netto, A. F. N., Ponchio, M. C., Neto, M. S., & Batista, C. M. (2007). MBAs, Mestrados Acadêmicos, Mestrados Profissionais e Doutorados em Administração: suas contribuições para o ensino e a pesquisa. *Revista de Administração da UNIMEP*, 5(1), 52-73.
- Ikeda, A., Campomar, M. C., & Veludo-de-Oliveira, T. M. (2005). A pós-graduação em Administração no Brasil: definições e esclarecimentos. *Revista Gestão e Planejamento*, 1(12).
- Lima, C. H. P., Pereira, G. B., & Vieira, A. (2006) Papéis sociais no Ensino superior: aluno-cliente, professor-gerente-educador, Instituição de Ensino-mercantil? *Revista de Ciências da Administração*, 8(16), 216-241.
- Maccari, E. A. (2008). *Contribuição à gestão dos programas de pós-graduação Stricto sensu em Administração no Brasil com Base nos Sistemas de Avaliação Norte Americano e Brasileiro*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Economia Adm. e Contab. da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
- Marquesin, D. F. B., Penteado, A. F., & Baptista, D. C. (2008). O coordenador de curso da instituição de ensino superior: atribuições e expectativas. *Revista de Educação*, 11(12), 7-21.
- Martins, G. A. (2008). Avaliação do Desempenho Docente. In M. J. C. Domingues & A. Silveira (Coord.), *Gestão de Ensino Superior: temas contemporâneos*. Blumenau: Edifurb.
- Mazaro, R. E. (2004). *O desempenho docente no ensino superior: uma análise dos fatores de qualidade*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Ministério da Educação (2015). *Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial*. Recuperado de <http://emec.mec.gov.br/documentospublicos/Manuais/40.pdf>
- Mintzberg, H., & Lampel, J. (2001). Do MBAs make better CEOs? Sorry, Dubya, it ain't necessarily so. *Fortune*.
- Oliveira, R. P. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(108), 739-760.
- Pereira, E. A, Martins, J. R., Alves, V. S., & Delgado, E. I. (2009). A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 3(1), 154-161.
- Rizzo, C. (2009). *Gestão estratégica do aluno/cliente nas instituições de ensino superior privadas: um estudo de caso*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Roesch, S. M. A., Becker, G. V., Mello, M. I. (2009). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. 3.ed São Paulo: Atlas.
- Silva, A. L., & Gomes, A. M. (2018). Avaliação Educacional: Concepções e embates Teóricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(71), 350-384.
- Shiroma, E. O., & Schneider, M. C. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. *Revista Inter Ação*, 38(1), 89-107.
- Torres, L. (2017). *A Mercantilização da Pós-Graduação Lato Sensu no Brasil*. Appris Editora, 2017.
- Vasconcellos, L. H. R. (2018) Gestão do desempenho na cadeia de suprimentos. *GV-executivo*, 17(2), 42-47.
- Vergara, S. C., & Amaral, M. M. (2010). Reflexões sobre o conceito aluno cliente de instituições de ensino superior brasileiras. *Anais do XXXIV Encontro da Anpad - Enanpad*, Rio de Janeiro.
- Yin, R. K. (2015). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wood Jr., T. (2001) Cuidado: MBAs pensando. *Carta Capital*.

## Apêndices

### Apêndice 1

Figura 4: Quadro de alinhamento e tipos de relacionamento entre disciplinas e objetivos de aprendizagem

		OAG 1. Utilizar conhecimentos das várias áreas da Administração para propor soluções a problemas de gestão ou de negócios		OAG 2: Aplicar habilidades analíticas no processo de gestão organizacional.		OAG 3: Comunicar-se com diferentes públicos.		OAG 4: O aluno estará preparado para identificar e analisar dilemas éticos .	
		OAE 1.1	OAE 1.2	OAE 2.1	OAE 2.2	OAE 3.1	OAE 3.2	OAE 4.1	OAE 4.2
		Conhecimento em Administração	Integração de Conhecimentos	Busca de Informações	Métodos Quantitativos e Rac. Lógico	Comunicação Escrita	Comunicação Oral	Identificação Aspectos Éticos	Incorporação de Aspectos Éticos
Disciplinas do Curso	Consumidores e Ofertas	A	A	R		R	R	R	
	Pessoas na Organização	A	A	R		R	A	R	R
	Processos e Sistemas	A	A	R					
	Fontes e Aplicações de Recursos	A	A	R	R			R	
	Análise das Oportunidades	A	A	R	R	R		R	R
	Visão Econômica do Mercado	A	A	R	R	R	R	R	R
	Análise Mercadológica	A	A	A	A	R	R		
	Ética e Sociedade					R	R	A	A
	Relações com o Governo	R	R	R	R	R		A	A
	A Empresa e a sua Cadeia de Valor	A	R	R	A				
	Indicadores de Desempenho da Empresa	R	A		R		R	R	
	Análise de Empreendimentos	R	R	A	A	R	R		
	Inteligência de Negócios	R	R	A	A	R	R		
	Geração de Valor na Empresa	A	R	R	A	R		R	R
	Inovação para Sustentabilidade	A	A					R	R
Orientação para o Trabalho de Conclusão	R	R	A		A		R	R	
Projeto e Gestão da Trajetória	A	R	R		R	R	A	A	
		Os alunos demonstrarão capacidade de identificar e aplicar conceitos das várias áreas da Administração, quando deparados com questões de gestão ou de negócios.	Os alunos demonstrarão capacidade de integrar conhecimento de diferentes áreas da administração quando deparados com questões de gestão ou de negócios.	Os alunos serão capazes buscar informações que os auxiliem na análise de problemas de gestão.	Os alunos serão capazes de aplicar métodos quantitativos e raciocínio lógico no desenvolvimento de soluções para problemas de gestão.	Os alunos serão capazes de produzir documentos profissionais de qualidade.	Os alunos serão capazes de fazer apresentações efetivas, utilizando-se dos recursos tecnológicos apropriados.	O aluno será capaz de identificar dilemas éticos em decisões de gestão.	Será capaz de considerar as questões éticas em suas tomadas de decisão e as consequências associadas a elas

Apêndice 2

Figura 7: Relatório elaborado pelo TA do MBM por aula

Data	PROFESSOR E DISCIPLINA			PROFESSOR		TURMA	
	Conceito	A/R/NA	Nota	Conceito	Nota	Conceito	Nota
AULA 5  08 / 03 / 2018	Contribuíram para a capacidade de propor soluções a problemas de gestão	A	Otima	Organização	5	Dedicação	4
	Desenvolveram a habilidade analítica no processo de gestão	R	Otima	Didática	4	Motivação	4
	Estimularam a comunicação com diferentes públicos das empresas (stakeholders)	NA	Otima	Clareza	5	Frequência e pontualidade	5
	Contribuíram para a capacidade de identificar e analisar dilemas éticos	R(4.1)	Otima	Relacionamento	4	Postura em sala	5
				Pontualidade	4	Nível de aproveitamento	4
				média aula	4,40	média aula	4,4
OBSERVAÇÕES	A disciplina atingiu a todos os conceitos propostos. A professora adota muito exemplos práticos - tanto análise de alguns problemas organizacionais, quanto referências das melhores práticas.			A professora é excelente. Tem dinâmica e energia em sala de aula, envolve os alunos com o conteúdo e sabe relacionar o conteúdo teórico com as práticas organizacionais. No entanto, falta leituras prévias para aprofundar os conceitos e teorias tratados em aula.		Os alunos pareciam mais cansados na primeira parte da aula, a participação foi um pouco reduzida em relação a aula anterior. Na segunda parte da aula, os alunos resolveram um caso e demonstraram mais proatividade.	

Fonte: Material do curso MBM

Apêndice 3

Figura 9: Exemplo de quadro gerencial empregado no MBM

Disciplina / Professor	T12 - N1							T13 - N2				
	Análise de Oportunidades de Mercado	Ética e Sociedade	Visão Econômica do Mercado	Projeto e Gestão da Trajetória Profissional	Análise Mercadológica	Relações com o Governo	A Empresa e sua Cadeia de Valor	Fontes e Aplicações de Recursos	Consumidores e Produtos	As Pessoas na Organização	Processos e Sistemas	
AVALIAÇÃO DOCENTE	Parte 1	4,74	4,22	3,49	3,64	4,31	3,20	4,45	4,66	3,94	4,47	4,58
	Parte 2	4,79	4,73	2,14	4,34	4,45	3,45	4,7	4,83	3,32	4,70	4,54
	Parte 3	3,87	3,86	2,77	3,70	3,76	2,73	4,26	4,41	3,79	4,00	4,35
	Parte 4a	4,22	3,81	2,2	3,54	3,78	2,64	3,92	3,94	3,48	4,31	4,06
	Parte 4b	4,39	4,29	2,26	3,79	4,04	3,01	4,36	4,30	3,73	4,53	4,31
PROCESSO TA	Professor	4,94	4,25	3,64	4,29	4,75	3,75	4,75	4,84	4,44	4,93	4,79
	Turma	4,38	4,44	3,82	4,43	4,41	3,83	4,54	4,97	4,56	4,32	4,82
Integrativa	% Acertos	63,70	55,33	48,57		40,00	33,33	57,14	45,32	40,83	45,32	40,83
RESULTADO GERAL		4,48	4,23	2,90	3,96	4,21	3,23	4,43	4,56	3,89	4,47	4,49

**Legenda Avaliação Docente**

- Parte 1 - Avaliação da Disciplina
- Parte 2 - Avaliação de Desempenho do Professor
- Parte 3 - Participação da Classe
- Parte 4a - Percepção de Aprendizagem
- Parte 4b - Conhecimentos adquiridos

  Abaixo de 3,50  
  Entre 3,50 a 4,00  
  Acima de 4,00

Fonte: Material da coordenação do curso