

Avaliação do Ensino: Mito ou Realidade?

Éder Paschoal Pinto

RESUMO

O objetivo principal que se definiu para este artigo é provocar discussões sobre os equívocos que levam instituições do ensino superior ao desenho de perfis de desempenhos docentes com viés. Para tanto, pesquisou-se o Curso de Administração de Empresas de uma universidade do sul do país. O universo da pesquisa é constituído de 761 discentes dos cursos de graduação, de 21 discentes do mestrado e de 70 docentes. Foram selecionados 30% do corpo discente por meio de sorteio e o mesmo percentual de docentes, por conveniência. Responderam à pesquisa 242 pessoas. Constatou-se, utilizando o método "Qui2", que em todas as comparações da amostra total houve relação estatisticamente significativa. Semelhantemente, na maioria esmagadora dos cruzamentos das variáveis dos extratos houve dependência muito significativa. Ou seja, as variáveis demográficas – idade, estado civil, papel na instituição e sexo – se relacionam com diversos fatores do processo aprendizagem-ensino, como conteúdo, didática e relacionamento. Verificaram-se diferenças relevantes nas percepções das partes quanto

aos fatores que facilitam a aprendizagem, as características do "bom" professor e o que o discente leva em consideração no ato de avaliar o professor.

Palavras-chave: Avaliação – Desempenho – Confiabilidade – Aprendizagem – Ensino.

Introdução

Por meio desta sinopse, convido-o para uma viagem com destino à epistemologia da denominada "avaliação do ensino". Faremos uma breve escala na conhecida, mas misteriosa, "cidade dos principais ruídos" que leva instituições do ensino superior ao desenho de perfis de desempenhos com viés. Ao chegarmos ao destino, indicaremos algumas pistas para se desenvolver um sistema à gestão satisfatória do ensino.

Quatro pilares quinta-essenciais sustentam este ensaio: (1) a investigação das razões que inibem a eficácia, a eficiência e a efetividade dos sistemas convencionais de gestão de desempenho e os tornam pouco significativos – mitos e princi-

Éder Paschoal Pinto
Doutor em Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, SP; Professor da Universidade Regional de Blumenau, SC.

pais fatores que promovem viés; (2) a falsa magia do envolvimento do discente e das retroações; (3) o que os resultados incoerentes produzem no contrato psicológico e; (4) o que fazer para que a avaliação do ensino se transforme em análise do ensino e atinja seu objetivo-fim: promover o desenvolvimento do ser humano e suas contribuições à sociedade.

Realizaremos uma breve passagem pela teoria e prática, visando verificar alguns distúrbios na definição de objetivos de sistemas de gestão de desempenho, na elaboração de formulários, nas consultas e na gestão dos resultados, a partir de perguntas-chave usadas para se elaborar um plano de ação: para quê?, o quê?, como?, quem?, onde?, quando? e quanto?

As suposições que embalaram a investigação foram: (1) discentes e docentes são céticos quanto à eficácia da avaliação convencional do ensino; (2) há dissonância na percepção do docente sobre o quadro de valores dos discentes. Isto é, estes têm um referencial de aprendizagem-ensino diferente dos docentes; (3) o julgamento individual pode apresentar dissonâncias cognitivas, afetivas, motoras e psicossociais e produzir um espelho inconsistente da realidade e; (4) há oportunidade para se desenvolver o sistema.

A nossa aeronave é o Curso de Administração de Empresas, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, de uma universidade do sul do país.

A população a bordo foi extraída de um universo de 761 discentes da segunda à oitava fase dos cursos de graduação, de 21 discentes do mestrado e de 70 docentes.

Foram selecionados 30% do corpo discente por meio de sorteio realizado em sala de aula e o mesmo percentual de docentes, por conveniência. Responderam à pesquisa 242 pessoas (28,5% da população-alvo).

Constatamos, utilizando o método "Qui2", que em todas as variáveis as diferenças com as repartições de referências foram muito significativas na amostra total. E, na maioria esmagadora dos cruzamentos entre as variáveis, houve dependência muito significativa. Ou seja, as variáveis demográficas – faixa etária, estado civil, papel na instituição e sexo – se relacionam com diversos fatores do processo aprendizagem-ensino.

Verificamos no sistema pesquisado – semelhante aos convencionais – que 38% dos discentes e 40% dos docentes atribuem até no máximo nota cinco à sua validade e que as percepções das partes são incongruentes quanto: aos fatores que facilitam a aprendizagem, às características do "bom" professor e o que o discente leva em consideração no ato de avaliar.

Constatações de resultados aproximados – que não demonstraremos neste trabalho – observamos em pesquisa feita no Curso de Ciências Contábeis dessa instituição.

Neste trabalho, veremos esforços para: (1) desmascarar mitos e falácias de sistemas convencionais, (2) iniciar um processo de discussão da temática e (3) sugerir uma filosofia e passos que conduzam um sistema ao alvo-chave: aperfeiçoar o ensino.

Esboçamos o perfil de um sistema de participação ativa e conjunta das partes no processo de análise e melhoria do processo aprendizagem-ensino que implica em

preparação das partes – docentes, discentes e gestores – para que a análise possa ser eficiente, eficaz e efetiva. Ou seja, que dê o significado ao que se propõe.

Breve passeio pela teoria e prática em análise de desempenho

Em minha missão educativa tenho insistido em dizer que os articuladores da gestão do desempenho institucional poderiam se empenhar mais na construção e na gestão do sistema.

Vamos analisar a problemática a partir de algumas perguntas-chave usadas para elaborar um plano de ação: para quê?, o quê?, como?, quem?, quando?, quanto? e onde?

Um sistema de gestão de desempenho requer resposta à pergunta “para quê?”.

Entende-se que a principal finalidade de um sistema de gestão de desempenho é obter melhoria contínua, a partir do conhecimento da situação.

A falta de um “norte” claro pode levar a um desenho indesejável do contrato psicológico.

Spitzer (1997, p.65) diz que “quando as expectativas não são claras, os funcionários se sentem ansiosos e às vezes se comportam de forma errada. Desperdiçam enormes quantidades de energia trabalhando nas tarefas erradas, alcançando resultados errados e tornando-se extremamente frustrados nesse processo”.

Um sistema de gestão de desempenho requer sábia resposta às questões: “como?”, “o quê?” e “quem?”.

Muitos autores têm recomendado a definição de objetivos e metas compartilhados (*idem.*; McGregor, 1997, p.163-73; Levinson, 1997, p.205-22; Beer & Ruh, 1997, p.223-38).

Quando o objetivo é elaborado e imposto por “especialistas”, sem consultar os afetados, tende a promover alienação. Sem estar comprometido o envolvido pode criar dúvidas sobre o que dele se espera, carecer de direção e se frustrar.

Meyer, Kay & French Jr. (1997, p.183) também salientam a importância de definição conjunta das metas: “Uma das descobertas mais significativas em nosso experimento foi a observação de resultados superiores quando o gerente e o funcionário definiram juntos as metas específicas a serem alcançadas, em vez de simplesmente discutirem as melhorias necessárias”.

Um formulário definido sem a participação do pesquisado pode gerar capacidade insatisfatória de investigação, visto que no ato de responder o consultado pode (a) ter dificuldade de compreensão do conteúdo do instrumento de pesquisa, (b) achar que algumas questões não são interessantes e que outras deveriam ser incluídas, e/ou (c) não acreditar que seu esforço será utilizado eficiente, eficaz e efetivamente. Essas questões podem resultar em alienação no ato de responder.

Normalmente os gestores “esquecem” de envolver em fases importantes, além dos pesquisados, um dos principais autores do processo aprendizagem-ensino: o docente. Isso pode contaminar suas motivações, em virtude de que poderá entender que é objeto de avaliação, em vez de agente ativo do processo de melhoria do ensino.

McGregor (1997, p.168) diz que a participação ativa do analisado no processo "difere profundamente da convencional, pela mudança de ênfase de 'avaliação para análise' (...) Os subordinados não são mais avaliados (...) para que seus pontos fracos possam ser determinados: ao contrário, eles se auto-avaliam para definir não apenas seus pontos fracos, mas seus pontos fortes e potencialidades. Não se deve subestimar a importância desta mudança de ênfase".

Os métodos convencionais de coleta de dados pouco contribuem para alcance de objetivos de desenvolvimento.

A forma de coletar os dados pode gerar significativo viés. Em situações de sigilo, alguns respondentes podem usar hipocrisias ou construir um mapa fantasiado, tanto superestimando como subestimando o avaliado.

Parafraseando Bergamini (1983), os principais problemas associados à análise sigilosa decorrem:

1. Da situação interior – influência do estado de espírito do respondente no momento da análise;

2. Da expectativa – estabelecer a probabilidade subjetiva de que um dado esforço conduzirá a um específico nível de performance. Isto pode acontecer através de a esperança ser estabelecida em possibilidade, direito ou promessa por meio de filtro contaminado;

3. Da projeção – distorcer a realidade atribuindo a outros as próprias falhas;

4. Da afinidade – superavaliar um indivíduo que é simpático e/ou extrovertido e subestimar um indivíduo que não é simpático, sem levar em conta o desempenho;

5. Da diferença de estilo – avaliar negativamente o outro como decorrência de incompatibilidade de estilo;

6. Da similaridade de estilo - julgar favoravelmente a pessoa com a qual se identifica por pensamentos e ações semelhantes;

7. Do "efeito de halo" – formar imagem com base no desempenho mais recente ou em uma das qualidades, em vez de um julgamento de um período mais amplo e dos diversos fatores que definem o desempenho;

8. Da imagem organizacional - analisar o desempenho pela imagem que a pessoa possui na organização.

O julgamento individual, portanto, pode apresentar dissonâncias cognitivas, afetivas, motoras e psicossociais e produzir um espelho inconsistente da realidade. Por que, então, manter esse procedimento? Por que não fazer análises coletivas e pontuais?

Quando afirmamos a coordenadores de programas de análise institucional que as "análises" sigilosas produzem resultados distorcidos, eles dizem que ocorre viés apenas com as de um ou de outro discente. prontamente vem a afirmação: "interessa-nos saber a opinião predominante ou a média".

Tendo-se em vista que a predominância e a média estão contaminadas com visões oblíquas, para que servem?

Um sistema de gestão de desempenho requer sábias respostas às questões "quando?", "quanto?" e "onde?".

Tenho visto aplicadores entrar em sala e distribuir os formulários durante a aula. O preenchimento nesse momento pode gerar respostas distorcidas por falta de concentração, por pressa em concluir para prestar atenção à exposição etc. Outros

entregam o formulário antes de conclusão da disciplina – por exemplo, antes de os discentes realizarem o trabalho final, o que leva a uma imagem parcial da aprendizagem. Outros entregam o formulário em período distante do encerramento da disciplina, o que pode incorrer em distorções por carência de memória. Outros influenciam os respondentes.

Uma das respostas que ouço à questão “sendo a análise feita no término da disciplina, para que serve?” tem sido “para que o professor faça os necessários ajustes”. Contraponho, “tendo-se em vista que a disciplina foi concluída e ser provável que o perfil e a expectativa de outra turma sejam diferentes, para que servirão os ajustes?”. Sendo contundente: o que adianta saber que determinado método de ensino não promoveu aprendizagem de conteúdo semanas depois, ou quando o módulo está encerrado? Adianta lamentar o leite derramado? Verifique-o durante a fervura.

A avaliação realizada apenas no término da disciplina não confere possibilidade de ajustes, se o professor não lecionar mais para aquela turma. E, mesmo que volte a trabalhar com aqueles discentes, as mudanças terão de ser repensadas, pois conteúdos diversos implicam didáticas diversas. Desenvolvimentos diversos implicam conteúdos diversos. Emoções diversas implicam estratégias e/ou estilos diversos.

Quantidade insuficiente de análise dificilmente consegue ajustes satisfatórios e em tempo adequado.

Tendo-se em vista que diversos tipos de atividades são realizados em uma disciplina, as didáticas e os conteúdos carecem de análises freqüentes.

Os ajustes pontuais são mais bem vindos que os cumulativos. Meyer, Kay & French Jr. (1997, p.183) descobriram que “à medida que o número de críticas aumenta, os funcionários tornam-se claramente mais propensos a rejeitá-las. Isso indica que pode estar ocorrendo um fenômeno de sobrecarga”.

A sala de aula não é necessariamente o único local apropriado para a análise dos desempenhos. Em um ambiente menos formal, como à beira de uma piscina – preferivelmente em dia de temperatura agradável –, em um jardim, em um parque, enfim, em um ambiente descontraído pode render mais dividendos ao grupo de estudo dos desempenhos.

A gestão dos resultados é de suma importância.

Aceitando-se que a instituição define objetivo – político, administrativo e eticamente correto – para a análise institucional, especulamos que a pós-pesquisa é tão ou mais importante que as fases iniciais, visto que é a partir dos resultados que as ações de melhoria podem ser implementadas.

Os resultados podem indicar oportunidades e estas podem gerar desenvolvimentos em fatores de aprendizagem.

Outra questão “esquecida” por parte significativa das instituições é a retroação.

Spitzer (1997, p.199) define: “feedback é a forma de comunicar os dados da avaliação de desempenho. Embora todos os dados de mensuração forneçam algum feedback interno, poucas pessoas são capazes de ajustar seu desempenho exclusivamente com base neles”. E explica que um progra-

ma externo pode "ajudar as pessoas a interpretar dados de mensuração, desenvolver planos de ação, receber estímulo e persistir no programa tempo suficiente para ver os resultados".

O conhecimento e a análise dos resultados permitem revisões em direção às melhorias necessárias e contribuem para a aprendizagem da organização. Isso significa que o passado é apenas um referencial e que a ênfase é no futuro. Ou seja, na catalisação e na sinergia de esforços rumo ao desenvolvimento.

Em vez de focar a discussão nos agentes, o foco apropriado é nas condições de aprendizagem-ensino. Contudo, é importante dar aos envolvidos as informações de maneira apropriada: em vez de criticar é melhor realizar feedback. Este, para ser construtivo, enseja auxílio à busca de melhoria em vez de crítica.

Pinto (1999, p.169 e 171) enfatiza que muitas pessoas receiam obter opiniões, não propriamente pelo que elas podem significar – conteúdo -, mas pela forma com são ditas. Nas organizações, a crítica é mais concebida do que o feedback. Uma única falha tem a capacidade de anular ações positivas. Uma fraqueza normalmente anula muitas virtudes. Muitas ações positivas passam despercebidas, mas uma imprópria é prontamente criticada.

Os pesquisados também anseiam por informações. Desejam saber o que foi feito com suas observações. As retroações com os respondentes tanto sinalizando as melhorias previstas como realizadas podem estimulá-los a contribuir mais e mais para a melhoria do processo, em virtude dos benefícios que podem obter.

Em virtude de as organizações não se aterem a importantes aspectos como os acima observados, os sistemas de análise institucional do ensino têm promovido mais problemas que soluções no ambiente organizacional.

O que revelam os dados

As constatações que fizemos na análise dos dados mostram quão sofrível é boa parte dos relacionamentos psicológicos entre discentes, docentes e gestores. É visível o viés causado: (a) pela avaliação de muitos discentes centrada em seus aspectos intrínsecos; (b) pelas diferentes percepções entre docentes e discentes quanto à importância dos fatores de aprendizagem-ensino e; (c) pelo ceticismo sobre o sistema – instrumento, retroações e melhoramentos –, entre outros fatores revelados.

Dados indicam dependências significativas entre discentes da graduação e do mestrado e de ambos em relação aos docentes. Adicionalmente, percebemos diversas diferenças entre sexos, estados civis e idades.

O estilo integrador é preferido por 80% dos discentes. Os demais revelaram preferências por docentes com estilos: competitivo (10%), conciliador (2%), evasivo (7%) e concessivo (1%). (Qui2 = 502, gl = 4, 1-p = >99%).

Isso demonstra que 20% dos consultados preferem professores que não compartilham, ou, não tão profundamente, o processo de ensino.

Para os que preferem o estilo conciliador, o evasivo e o concessivo (10%), um docente que, além de criar emoções positivas relaxantes – descontração, humor

etc –, estimular as emoções energizantes – orientadas para a produção: estilo competitivo e estilo integrador – tende, por isto, a ter seu conceito diminuído por esses alunos no momento de avaliar.

Sabendo que as chances de continuar em determinada instituição são mais intensas se for bem avaliado, o professor pode desejar manter um contrato de economia psicológica com esses alunos atendo-se, sobretudo, à simpatia e à festividade e a não se desgastar com trabalho duro, mesmo que prejudicando a aprendizagem.

Semelhantes resultados aos verificados nesta pesquisa foram observados no cotidiano, por meio de interrogatórios. Ou seja, temos feito perguntas abordando temas ministrados por professores muito bem avaliados e nos desapontamos com a falta de assimilação de conteúdo pelos participantes. Por outro lado, temos notado que muitos professores com avaliações não tão expressivas têm conseguido apreensão de conteúdo mais notória pelos discentes. Isto sinaliza o perigo de o professor se preocupar apenas com sua imagem – conseguir boas avaliações através de simpatia e ambiente festivo – em vez de com o ensino, aviltando a educação.

A tão criticada educação não pode ser objeto de interesses particulares em busca de glamour. É difícil, mas não impossível, destruir este nocivo vírus do contrato psicológico.

É importante salientar que a concorrência está levando diversas instituições educacionais a se preocuparem mais em agradar o discente do que com sua aprendizagem. E que outras conservam sistemas de avaliação mais por exigências externas que para sua própria evolução.

Não há nada de errado em agradar o cliente e/ou órgãos fiscalizadores, mas não refletir sobre como agradá-los é uma péssima ação empreendedora. Ou seja, é desastrosa a estratégia da paz sem oferecer um produto de qualidade: o ensino. Esse tipo de ilusão não permanece por muito tempo. Mais cedo ou mais tarde o mercado vai denunciar tais instituições não absorvendo o trabalho das pessoas por elas certificadas.

Na análise da amostra total – discentes e docentes –, verificou-se que a maioria esmagadora dos discentes (68%) é “centrada em si mesma” no ato de avaliar – no estado de espírito (5%), na reatividade (8%), na afinidade (2%), nas próprias expectativas (53%). Outra parte se baseia nas características do professor – no “efeito de halo” (8%), na imagem geral (19%). O cálculo indica dependência muito significativa ($Qui2 = 474$, $gl = 8$, $1-p = >99\%$).

Cinco por cento responderam que outros fatores são considerados no ato de avaliar. Ou seja, verificou-se a existência dos seguintes núcleos de respostas: (1) do que e da forma que o professor apresenta a disciplina; (2) da contribuição dos diversos agentes do processo; (c) dos conceitos formados pelos discentes ao longo do período.

Avaliações que desconsideram o contexto amplo – família, professores, gestores, centro acadêmico, comunidade etc. – podem levar o sistema ao colapso. Ou seja, se a maioria se orienta apenas para seu interior quando é solicitada a expressar sua percepção e não considera o empenho docente e os demais fatores extrínsecos de influência, teremos uma fonte que propicia viés.

O cruzamento das respostas do corpo docente com as do discente revela dependência muito significativa (Qui2 = 12, gl = 2, 1-p = >99%). Enquanto 70% dos discentes responderam que fatores intrínsecos os afetam no ato de avaliar, 56% dos docentes responderam acreditar nessa realidade.

O fator predominante para a aprendizagem, segundo os respondentes, é o empenho próprio. Em seguida vem a didática e o conteúdo. Recursos didáticos e relacionamentos foram os fatores indicados como menos importantes. O fator "características dos professores, como personalidade, memória, inteligência", vem logo em seguida na lista de menor importância.

Noventa por cento dos docentes atribuem no máximo vinte pontos percentuais – de zero a cem, com média de 14,2% por fator – à contribuição do próprio esforço para o processo de aprendizagem-ensino.

Dentre os discentes, 58% dos mestrandos e 63% dos da graduação atribuem mais de vinte pontos percentuais – de zero a cem, com média de 16,6% por fator – à importância do "esforço próprio".

Como se observa, mais discentes que docentes dão mais importância ao empenho próprio.

Diante dos dados acima, poderia se inferir que os professores crêem que o empenho pessoal do aluno é mais importante para o processo aprendizagem-ensino que o próprio esforço. Contudo, as respostas à pergunta "qual é sua percepção da importância que os discentes atribuem aos fatores de aprendizagem?" revelam que

75% dos docentes crêem que o esforço do aluno não é muito importante – atribuíram até vinte pontos percentuais. Recordando as respostas dos discentes, 58% dos mestrandos e 63% dos da graduação atribuem mais de vinte pontos percentuais

Pergunta-se aos docentes: se o empenho próprio e do discente são pouco importantes, de quem será o empenho para a aprendizagem?

Os resultados indicam, portanto, que o quadro de valores dos discentes é diferente do dos docentes.

Na variável meu "próprio desempenho", 65% dos participantes disseram que a melhoria advinda da avaliação do ensino foi satisfatória – soma de "muito significativa" e "significativa". No entanto em nenhuma das outras variáveis essa melhoria é indicada por 50% ou mais dos participantes. Ou seja, a maioria percebe melhoria pouco significativa, não significativa e ausência de melhoria em sete das oito variáveis.

Os fatores que obtiveram menos indicações de melhorias muito significativas e significativas são, conforme percentuais de respondentes: recursos audiovisuais (25%), relacionamentos (28%), desempenho dos alunos (34%) e didática dos professores (34%). Os fatores mais apontados com ausência de melhoria são: recursos audiovisuais (30%), relacionamentos (24%) e didática do professor (22%).

Diante desses indicadores de "satisfação" pergunta-se: Para que está servindo a avaliação do ensino na instituição objeto da pesquisa? Onde está a falha? No instrumento de pesquisa? Nas retroações? Nos esforços pós-avaliações?

Verificou-se que 53% dos docentes, 53% dos mestrandos e 70% dos discentes da graduação avaliaram o instrumento de pesquisa com nota superior a cinco.

As retroações que receberam essa avaliação – 6 a 10 pontos – resultaram de 22% dos docentes, 42% dos mestrandos e 44% dos da graduação. E o progresso no sistema recebeu nota acima de cinco de 24% dos docentes, de 63% dos mestrandos e de 42% dos da graduação.

Os dados revelam, portanto, insatisfação de boa parte dos pesquisados com o sistema vigente, principalmente quanto a retroações e aperfeiçoamento dos mecanismos.

Análise das percepções, segundo a demografia.

As análises a seguir dizem respeito às preferências segundo as características demográficas dos pesquisados. Os cruzamentos das variáveis "estados civis", "sexos" e "faixas etárias", com outras, foram feitas a partir do extrato discente. A não inclusão dos docentes teve o objetivo de descobrir as diferenças demográficas no extrato com frequência predominante (91,7%).

Dentre os respondentes, encontramos as seguintes proporções: (a) 38% são mulheres e 62% são homens; (b) 14% das mulheres são casadas enquanto que entre os homens o índice atinge 30% e; (c) com menos de 30 anos, 76% são do sexo masculino e 89% do feminino.

Analisando as respostas dos casados e dos solteiros, observaram-se diferenças significativas na relação com algumas variáveis.

Com $Qui^2 = 4$, $gl = 1$, $1-p = 96\%$, verificamos diferenças entre solteiros e ca-

sados que atribuem notas altas ou baixas no ato de avaliar o docente. Ou seja, 76% dos solteiros e 33% dos casados responderam atribuir, freqüentemente, conceitos inferiores nas avaliações. Em outras palavras, mais solteiros que casados avaliam com notas menos generosas os professores.

Embora a diferença seja estatisticamente pouco significativa – $Qui^2 = 6$, $gl = 3$, $1-p = 89\%$ – mais solteiros que casados tendem a apreciar o saber e a metodologia do professor. Percentual superior de casados ao de solteiros costuma apreciar o professor a partir do que aprendem. O resultado foi extraído dos que escolheram essas variáveis. Ou seja, excluímos as respostas dadas à variável indicada por aproximadamente metade dos participantes – composta por conteúdo, didática e interação.

Conquanto a diferença seja pouco significativa – $Qui^2 = 3$, $gl = 1$, $1-p = 90\%$, na análise dos que responderam "avaliar o professor a partir das notas que recebem" ou da "satisfação das próprias expectativas", verificou-se haver 14% dos solteiros e 3% dos casados. Constatou-se, portanto, mais solteiros reativos e que se orientam para suas expectativas que casados.

Conquanto a diferença seja pouco significativa – $Qui^2 = 3$, $gl = 1$, $1-p = 92\%$ –, verificou-se que 17% dos solteiros e 6% dos casados atribuem entre 11 e 20 pontos aos audiovisuais. Portanto, há indício de que número maior de solteiros que de casados valoriza mais esse recurso nessa faixa de intensidade.

Com dependência significativa – $Qui^2 = 8$, $gl = 3$, $1-p = 96\%$ –, dentre os respondentes que avaliaram a importância do próprio empenho nas faixas inferiores e superiores, constatou-se que 61% dos

solteiros atribuem até 20 pontos à importância do próprio empenho versus 34% dos casados. Na faixa superior – de 31 a 50 pontos – encontramos 60% dos casados e 38% dos solteiros. Em outras palavras, percentual superior de casados ao de solteiros dá mais importância ao próprio empenho à aprendizagem.

Com dependência muito significativa – Qui2 = 9, gl = 9, 1-p = 99% –, verificou-se que 16% dos casados e 34% dos solteiros atribuem conceitos regulares e insuficientes ao compromisso dos professores. Assim, se percebe mais rigor dos solteiros que dos casados na análise do compromisso do professor.

Conquanto a dependência seja pouco significativa – Qui2 = 2, gl = 1, 1-p = 87% –, constatou-se que 63% dos solteiros e 73% dos casados atribuíram grau pouco significativo e ausência de melhorias nas didáticas dos professores. Diante disso, identificam-se sinais de que os casados são mais rigorosos que os solteiros no julgamento das melhorias verificadas na didática.

Com dependência pouco significativa – Qui2 = 9, gl = 4, 1-p = 95% –, observou-se na soma das percepções de melhoria significativa e muito significativa em relação às características dos professores – memória, inteligência, habilidades etc. – o depoimento de 58% dos casados e 40% dos solteiros. Quanto a melhorias pouco significativas e ausência de melhoria obtivemos o depoimento de 50% dos solteiros e 32% dos casados. Diante dos dados, pode-se inferir que os solteiros são mais rigorosos na análise da evolução das características dos professores.

Em virtude de os casados tenderem a ser mais idosos que os solteiros, pressupõe-se que

os mais jovens se diferenciam de seus pares. Ou seja, o rigor que diferencia o solteiro dos casados deve ser semelhante na relação entre os mais jovens e seus pares. Isto é, os mais jovens devem ser mais rigorosos.

Analisando as respostas de pessoas com faixas etárias distintas – até 29 anos e 30 anos e acima –, observaram-se algumas diferenças significativas na relação dessa com outras variáveis.

Entre os alunos que concedem notas altas ou baixas aos professores, verificou-se diferença muito significativa – Qui2 = 20, gl = 1, 1-p = 99%. Ou seja, 23% dos que estão na faixa etária de menos de trinta anos e 100% dos que estão acima dessa idade atribuem notas altas. Assim, constata-se que os mais idosos são mais generosos que os mais jovens nessa variável.

Com dependência muito significativa – Qui2 = 6, gl = 1, 1-p = 99% –, constata-se que, entre os estudantes que atribuem acima de trinta pontos percentuais à importância do próprio empenho pessoal para a aprendizagem, 28% têm até 29 anos e 45% têm idade superior. Assim, pode-se inferir que mais experientes que jovens atribuem mais valor ao empenho próprio entre os fatores de aprendizagem. Para análise desta variável excluiu-se a faixa acima de 50 pontos que apresentou baixa frequência.

Com dependência significativa – Qui2 = 5, gl = 1, 1-p = 97% –, constata-se que 61% dos estudantes com até 29 anos atribuem conceitos “muito bom” e “bom” ao desempenho do professor, enquanto que 75% dos com mais de 29 anos atribuem este conceito. Assim, percebe-se que mais jovens que idosos são mais rigorosos no ato de avaliar. Em outras palavras, que

mais idosos que jovens são mais generosos na atribuição de conceitos.

A pressuposição de que solteiros e jovens são menos generosos que casados e idosos foi, portanto, confirmada.

Analisando as respostas das pessoas do sexo masculino e do feminino, observaram-se algumas diferenças significativas na relação dessa com outras variáveis.

Com dependência pouco significativa – $Qui_2 = 5$, $gl = 3$, $1-p = 85\%$ –, verificou-se, dentre os respondentes que preferem o estilo integrador, conciliador, evasivo ou concessivo – excluído “competitivo” –, que mais mulheres (95%) que homens (85%) preferem o estilo integrador. Dentre os outros respondentes, mais homens (15%) que mulheres (5%) preferem estilos menos comprometidos com a discussão das divergências do saber (conciador, evasivo ou concessivo).

Excluindo-se as respostas às variáveis “nenhuma das opções” e “apreciação do professor pela aprendizagem” – esta última preferida pela maioria esmagadora dos respondentes –, constatou-se na questão “o tipo de professor que mais aprecia” que dentre os respondentes que apreciam mais o saber que outros fatores 10% são do sexo feminino e 5% do masculino. Enquanto 34% dos homens elegem a didática como principal requisito para o professor, 16% delas têm semelhante preferência. Enquanto que 61% deles se orientam para a sinergia entre conteúdo, didática e interação, 73% delas têm essa atitude.

Em outras palavras, quando se analisa a importância dada à didática verifica-se a preferência de mais deles do que

delas. Quando se analisa o saber ou conteúdo do professor percebe-se mais pessoas do sexo feminino com essa preferência que do masculino. Quando se analisa a composição dessas duas variáveis, com a interação, há ligeira preferência de mais mulheres em relação aos homens. Nos cruzamentos dessas variáveis obtivemos: $Qui_2 = 8$, $gl = 2$, $1-p = 98\%$.

Com diferença pouco significativa – $Qui_2 = 4$, $gl = 1$, $1-p = 94\%$ – constatou-se que, dentre os que se inspiram nos fatores intrínsecos no ato de avaliar o professor – variável identificada na maioria esmagadora dos respondentes –, encontram-se 96% dos homens e 89% das mulheres. Quatro por cento deles e 11% delas se baseiam em fatores do contexto sistêmico. Assim, há indício de que mais elas do que eles se inspiram em um contexto mais amplo no ato de avaliar. Nesta análise, algumas variáveis foram excluídas.

Entre os que atribuem 11 a 30 pontos percentuais à importância dos recursos audiovisuais verifica-se 13% dos masculinos e 24% das mulheres. Como na faixa inferior – até dez pontos percentuais – 87% de homens e 76% de mulheres atribuíram essa importância, verifica-se que mais mulheres do que homens tendem a valorizar mais os recursos didáticos. A diferença é significativa.

Com cálculos revelando dependência pouco significativa – $Qui_2 = 2$, $gl = 1$, $1-p = 87\%$ –, nota-se que 36% dos estudantes e 26% das estudantes avaliam o próprio empenho acima de 30 pontos percentuais como fator de aprendizagem. Em outras palavras, parece haver indício de que eles valorizam mais o empenho próprio do que as mulheres entre os fatores de aprendizagem.

Com cálculos revelando diferença significativa – Qui2 = 5, gl = 1, 1-p = 97% –, nota-se que 24% deles e 38% delas atribuem, com freqüência, graus regulares e inferiores nas avaliações dos compromissos dos docentes. Assim, mais elas do que eles demonstram rigor na análise dos compromissos.

Mais mulheres do que homens revelaram não saber se houve melhorias nas seguintes variáveis: didática (10% delas e 5% deles), recursos audiovisuais (8% delas e 4% deles), características dos professores (18% delas e 9% deles), relacionamentos (15% delas e 10% deles), desempenho dos alunos (15% delas e 12% deles), desempenho dos professores (12% delas e 3% deles), próprio desempenho (4% delas e 1% deles). Assim, depreende-se que menos eles que elas se “desligam” da observação de melhorias no conjunto dos fatores de aprendizagem-ensino.

Com dependência pouco significativa – Qui2 = 2, gl = 1, 1-p = 85% –, constatou-se que, entre os que disseram conhecer melhorias nos desempenhos dos alunos, 34% deles e 44% delas disseram que houve significativas e muito significativas. Assim, elas mais do que eles concebem melhorias, ou são mais otimistas, quanto ao desempenho discente.

Com dependência pouco significativa – Qui2 = 4, gl = 1, 1-p = 95% –, constatou-se que entre os pesquisados, 60% deles e 73% delas afirmam que houve melhoria significativa no próprio desempenho. Assim, mais mulheres que homens afirmam melhorias em seus desempenhos.

Tendo-se em vista que mais elas do que eles se afirmaram carentes de noção de melhorias e menos eles do que elas

identificam melhorias, percebe-se certa compensação entre os sexos. “Mulheres, não fiquem desapontadas com o “apagão” de parte de seu gênero, pois mais vocês do que eles identificam melhorias. Ou, são mais generosas.

Destacamos que importância da variável “relacionamento” não apresenta dependência nas percepções entre os sexos.

Os reflexos no contrato psicológico

Vamos analisar os reflexos de um sistema distorcido no contrato psicológico. Ou seja, no pacto que as pessoas estabelecem consciente ou inconscientemente sobre como devem ser suas interações.

Thomas Jr. (1997, p.37-54) define contrato psicológico como “as expectativas mútuas do indivíduo e da organização conforme articuladas por seus gerentes”.

Com o passar do tempo as relações tácitas – acontecimentos não prescritos ou prescritos, negados ou confirmados, e não questionados – passam a fazer parte integrante do contrato psicológico. Assim, os acontecimentos não questionados na Universidade fazem parte do contrato psicológico entre as partes. No momento em que expectativas são frustradas as partes tendem a romper seus compromissos.

A seguir vamos reproduzir alguns dos depoimentos que exemplificam os rompimentos psíquicos.

“A (...) possui professores com perfis bem diferentes, alguns altamente qualificados e comprometidos com o aprendizado, mas outros ‘arranham’ a sua imagem (...) com suas metodologias arcaicas e deficientes, deixando os alunos paraplégicos no ato de aprender”.

"A (...) faz, em todos os semestres, avaliações com os professores, mas em minha opinião estas avaliações não influem em nada, pois se os alunos avaliam mal o professor, no semestre seguinte ele está lá com as mesmas metodologias (...) Espero que estas palavras sejam levadas em consideração pois eu e meus colegas esperamos um pouco mais do meu curso de administração".

"Desejo que se esclareça o que a (...) espera dos alunos e que permita que eles excluam professores arcaicos".

"Até hoje não houve nenhum retorno para nós alunos, nem nos problemas apurados, nem nas soluções adotadas".

"O que posso observar, em muitos professores, é a falta de estímulo para dar aula. Mau humor constante, explicações vagas e muitas teorias e poucas práticas. Muitos professores já perceberam isso e mudaram sua forma de ensino e a maneira de tratar os alunos, mas a maioria ainda precisa de um curso de socialização".

"Deveríamos mudar a forma ou maneira de fazer as avaliações. Os alunos não são motivados para responder, não há uma preparação. Quem aplica as avaliações também não sabe o que está fazendo".

"O grande problema é que, embora seja um instrumento importante de mensuração do processo ensino-aprendizagem, não há retorno das informações aos alunos. Além disso, é um instrumento de medida (estatística) e não um instrumento de discussão administrativa, que seria mais importante".

Conclusão e recomendações

Tendo-se em vista que as avaliações realizadas produzem mais contaminações que saúde no ambiente institucional, a pergunta aparentemente óbvia é: Por que avaliar? Questão ainda mais realista pode ser: Por que utilizar o atual sistema?

Para transformar a avaliação de desempenho em análise de desempenho, ou seja, para que seja eficaz, eficiente ou com mérito e também efetiva ou relevante é fundamental fazer redefinições.

Propomos as seguintes etapas:

1. Definir o sistema – filosofia, valores, objetivos, estratégias e mecanismos operacionais – com o envolvimento de representantes da comunidade interna e externa.
2. Disseminar o sistema em palestras, workshops, simulados etc.
3. Aprender com as opiniões dos participantes. Isto é, ouvir suas sugestões e modificar o que for preciso.
4. Implementar em uma unidade, analisar os resultados e fazer as correções necessárias.
5. Ampliar o sistema na instituição.
6. Manter, sempre, acesa a tocha da análise orientada para melhoria contínua.
7. Aprender, aprender e aprender continuamente.

Recomendamos:

1. Que haja intensa preparação de todos – discentes, docentes e gestores. É importante a consciência coletiva de que o sistema tem como principal propósito melhorar o desempenho e os resultados, em vez de punir ou recompensar.
2. A cada turma eleger seu representante para realizar análises pontuais com o do-

cente e com os gestores – envolver todos diretamente causa dificuldade de comunicação.

3. Que os fatores de sucesso sejam definidos por todos os envolvidos, visando compromissos.

4. O envolvimento do gestor – coordenador, vice-diretor e ou diretor – seja intenso nos primeiros encontros e que seu principal papel seja de preparar os envolvidos para a autogestão. Para isso é importante que na etapa da preparação o gestor seja capaz de negociar conflitos e gerir o sentido dos relacionamentos.

5. Se necessário, solicite o apoio de pessoas com habilidades de lidar com conflito.

6. À medida que as partes forem assimilando a filosofia, elimine a burocracia.

7. Que se defina o contorno do contrato psicológico, analisando-se fatores de aprendizagem, como: conteúdo, metodologia, relacionamento, empenho docente, empenho discente e outros fatores que os envolvidos definirem como necessários para que os desempenhos sejam bem-sucedidos.

8. Que, além das análises semestrais ou anuais, sejam realizadas análises ao longo das disciplinas – pouco adianta verificar pontos a desenvolver depois de encerrada a disciplina, pois cada turma tem seu quadro de valores e expectativas.

9. Que a instituição assuma real compromisso com a melhoria contínua da educação.

Nos programas e disciplinas de curta duração é recomendável não burocratizar. Isto é, não recorrer a cansativos preenchimentos de formulários. Para tanto, docente e discente podem definir os fatores de sucesso para a aprendizagem diante do programa previsto ou modificado. E que se incentive as retroações e redefinições, enquanto a disciplina estiver em curso.

As perguntas abaixo auxiliam a identificar mudanças necessárias, durante a disciplina:

1. Quais os objetivos percebidos nesta atividade?

2. Quais as principais mensagens que o trabalho – preleção, texto, vivência etc. – propicia?

3. O que vocês estão sentindo neste momento? Há cooperação, criatividade e aprendizagem?

4. Em que situações de trabalho vocês podem aplicar este conhecimento?

5. Que aspectos de suas vidas particulares podem ser modificados?

6. A metodologia em uso está facilitando a aprendizagem?

7. Que congruências vocês percebem entre o objetivo, a metodologia e o conteúdo?

8. Vocês sugerem alguma modificação para facilitar a aprendizagem?

Questões como essas, feitas de maneira informal e pontual, em ambiente coletivo, cria um ambiente de cooperação e de orientação para resultados relevantes. O contrato psicológico será revigorado com a objetivação de realidade pela equipe de trabalho.

Em uma de nossas publicações enfatizamos as principais diferenças da avaliação convencional em relação à análise coletiva de desempenho:

1. No sistema convencional a confiança da análise é inferior em virtude da potencialidade de viés. Ou seja, a análise isolada pode expressar o momentâneo estado de espírito, a própria imagem, a semelhança ou divergência de estilo, a falta de compromisso e o efeito de halo.

2. Na multianálise, uma equipe composta de diversas pessoas analisa os resultados e transforma a visão particular

em coletiva, portanto, mais próxima da realidade; facilita o aperfeiçoamento do indivíduo, o alcance de níveis superiores de qualidade e de produção.

3. Na análise simples, ou individual, a perspectiva é basicamente de cima para baixo enquanto que na multianálise ela é circular. Assim, enquanto no sistema convencional a gerência hierárquica planeja, organiza, dirige e controla as ações dos envolvidos, na multianálise a equipe interna, fornecedores e clientes internos e externos participam ativamente de todas as ações, visando melhorar o desempenho individual e o coletivo dando, assim, novo colorido às decisões que dizem respeito ao trabalho.

4. O sistema convencional se orienta para a fiscalização, punição e/ou premiação. Por meio da multianálise o gestor desempenha um papel de líder, de seguidor, de torcedor e estimula o caráter coletivo, o auto-reconhecimento e a auto-realização.

5. Como a análise coletiva tem um potencial de expressão superior à convencional ela é, em virtude disso, mais indicada.

Para botar um pouco mais de lenha nesta fogueira, vamos à questão dialética de ambos os sistemas.

Tanto o convencional como a gestão coletiva do desempenho exercem poder sobre os indivíduos. Isto se dá pelo próprio caráter dialético do poder. Ou seja, ele causa liberdade e prisão.

Ao mesmo tempo em que a liberdade de expressão tende a fortalecer o indivíduo, pois como membro de equipe ele tem o direito de: (a) planejar, organizar, liderar e controlar atividades; (b) tomar decisões em conjunto; (c) compartilhar informações; (d) estabelecer hie-

rarquia circular em vez de piramidal; (e) exercer e conceder papéis importantes e; (f) estabelecer recompensas e ser recompensado; ela – a liberdade – o aprisiona por esses próprios motivos. Ou seja, a liberdade torna seus membros dependentes, ou prisioneiros, do sistema “moderno”, principalmente porque esse modernismo é escasso – a maioria das organizações atua dentro de conceitos convencionais de gerência.

A análise coletiva de desempenho tende a ser confiável e se aproximar da realidade, pois:

1. expressa a opinião de várias pessoas, em vez de uma única percepção, e

2. estimula o indivíduo a mudar suas atitudes,

3. em virtude de a chance de acuidade que ela propicia ser maior, bem como,

4. pode funcionar como pressão sobre o indivíduo se suas respostas não estiverem em consonância com as expectativas da equipe,

5. em uma realidade organizacional contemporânea. Ou seja, o trabalho em equipe,

6. em que as observações e interações, promovidas pela multianálise são quotidianas e sistematizadas, em vez de esporádicas e informes, e

7. o papel do gestor se basear em orientações, em estímulos e em aconselhamentos em vez de aplicar punições ou premiar.

Diante dos resultados obtidos e das recomendações feitas, vamos analisar alguns mitos e fornecer mais algumas sugestões.

Mito: Para fazer uma boa avaliação – análise – de desempenho, basta ter bom senso.

Realidade: além de bom senso, é importante ter filosofia orientada para o aperfeiçoamento; definir objetivos, estratégias e mecanismos facilitam à instituição realizar sua missão com sucesso.

Mito: A gestão institucional do desempenho tem estimulado o docente a aperfeiçoar seu desempenho e, em contexto mais amplo, o nível da educação.

Realidade: Especula-se que poucas instituições têm conseguido melhorias significativas por meio das avaliações convencionais. A pesquisa no Curso de Administração de empresas – objeto desta pesquisa – constatou poucas melhorias advindas do sistema de avaliação. Resultado semelhante apurou-se na pesquisa com os alunos do Curso de Ciências Contábeis – dados em tabulação.

Mito: Para que um sistema funcione bem basta definir um formulário, aplicá-lo e demonstrar os resultados.

Realidade: Instituições que envolvem os participantes na construção da filosofia, dos objetivos, das estratégias e dos procedimentos táticos – formulários, retroações, implementações de melhorias etc – tendem a obter resultados superiores.

Mito: A responsabilidade da análise institucional de desempenho é de um setor específico. Mais propriamente de “Recursos Humanos”.

Realidade: Para que haja compromisso é importante a participação ativa de todos no processo.

Mito: Os discentes se sentem motivados para responder a um questionário

sobre desempenho do docente e da instituição como um todo. Sentem emoções que geram energias positivas, oriundas da participação, do poder e do significado de suas contribuições.

Realidade: A literatura é unânime em afirmar que apenas as instituições que envolvem os discentes e a comunidade externa “de corpo e alma” em todo o processo – principalmente na implementação de planos de melhorias pós-análises – é que conseguem boa vontade e respostas sinceras.

Mito: Ser avaliado é sempre desagradável, sempre gera insegurança, receios, insatisfações e conflitos.

Realidade: Os sistemas têm causado emoções negativas. No entanto, se aplicados os conceitos acima a chance de sucesso é maior.

Mito: Avaliadores, avaliados e gestores se colocam em nível de igualdade no ato de avaliar e se sentem importantes.

Realidade: Certos gestores se consideram deuses. Muitos avaliados, vítimas. Muitos avaliadores, impotentes.

Pergunta-se: Os deuses estarão interessados em compartilhar o poder, após lerem este trabalho? Os avaliados estarão predispostos a reverem seus referenciais e à melhoria de seus desempenhos, para o bem comum? Os avaliadores estarão interessados em se empenhar para seu crescimento e para o bem da educação como um todo? Estamos dispostos a contribuir para que a educação ocupe a posição que merece?

Recebido em: 15/10/2001

Aceito para publicação em: 14/03/2002

ABSTRACT

The main objective that it was defined to write this article is to provoke discussions about the mistakes that lead universities to design sloping performance. To reach that, the administration course of a Brazilian south university was investigated. The research universe is constituted for 761 pupils of graduate's courses, 21 of the master degree and 70 teachers. Simple random selected 30% of pupil board and; the same percentage of teachers was investigated by convenience. 242 people answered the forms. It was finding out, using the Qui2 statistical method, that in the total sample all compared variables related significantly. Similar relationships occurred at the major total sample extracts confronts. That is, the demographic variables – chronological age, married status, role and sex – significantly related to several learning-teaching process factors, as contents, didactics and relationships. It was find out relevant differences on the parts perceptions – pupils and teachers – in terms of learning facilitation factors; the "good" teacher characteristics and; what do the pupil take in account at the moment to appraise teachers.

Keywords: Appraisal – Performance – Reliability – Learning – Teaching.

RESUMEN

El objetivo principal que se definió para este artículo es provocar discusiones sobre los equívocos que llevan a las instituciones de enseñanza superior al diseño de perfiles de desempeños docentes con bias. Con este fin, se pesquisó el Curso de Administración de Empresas de una universidad del sur del país. El universo de la pesquisa está constituido de 761 discentes de los cursos de graduación, de 21 discentes de la maestría y de 70 docentes. Fueron seleccionados el 30% del cuerpo discente por medio de sorteo y el mismo porcentual de docentes, por conveniencia. Respondieron a la pesquisa 242 personas. Se Constató, utilizando el método "Qui2", que en todas las comparaciones de la muestra total hubo relación estadísticamente significativamente. Semejantemente, en la mayoría de los cruzamientos de las variables de los extractos hubo dependencia muy significativa. O sea, las variables demográficas – edad, estado civil, papel en la institución y sexo – se relacionaron con diversos factores del proceso aprendizaje-enseñanza, como contenido, didáctica y relación. Se verificaron diferencias relevantes en las percepciones de las partes cuanto a los factores que facilitan el aprendizaje, las características del "buen" profesor y lo que el discente lleva en consideración en el acto de evaluar al profesor.

Palabras clave: Evaluación – Desempeño – Confiabilidad – Aprendizaje – Enseñanza.

Referências Bibliográficas

- BEER, M.; RUH, R. A. Crescimento dos funcionários através do gerenciamento de desempenho. In: *GESTÃO de pessoas não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho*. Tradução de: Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. (Harvard business review book) Tradução do original: *Manage people, not personal*.
- BERGAMINI, C. W. *Avaliação de desempenho humano na empresa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1983. (Recursos humanos).
- LEVINSON, H.. Administração por objetivos de quem. In: *GESTÃO de pessoas não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho*. Tradução de: Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. (Harvard business review book) Tradução do original: *Manage people, not personal*.
- McGREGOR, D. Uma análise apreensiva da avaliação de desempenho. In: *GESTÃO de pessoas não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho*. Tradução de: Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. (Harvard business review book) Tradução do original: *Manage people, not personal*.
- MEYER, H. H.; KAY, E.; FRENCH JR., J. R. P. Divisão de papéis na avaliação de desempenho. In: *GESTÃO de pessoas não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho*. Tradução de: Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. (Harvard business review book) Tradução do original: *Manage people, not personal*.
- PINTO, E. P. *Multianálise do desempenho e do potencial: um novo e revolucionário paradigma para uma real gestão participativa*. São Paulo: STS, 1995.
- _____. *Negociando para compartilhar interesses com seu fornecedor: análise de casos reais, conceitos e dicas para consumidores, profissionais e empresários realizarem excelentes transações*. Fortaleza: Práxis, 1999.
- SPITZER, D. R. *Supermotivação: uma estratégia para dinamizar todos os níveis da organização*. Tradução de: Priscilla Martins Celeste. São Paulo: Futura, 1997. Tradução do original: *Supermotivation: a blueprint for energizing your organization from top to bottom*.
- THOMAS JR. R. R. Nota da Harvard Business School: como gerenciar o contrato psicológico. In: *GESTÃO de pessoas não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho*. Tradução de: Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. (Harvard business review book) Tradução do original: *Manage people, not personal*.

Correspondência:

e-mail: ederpraxis@uol.com.br