

---

# ANÁLISE DAS PREFERÊNCIAS DE ENSINO DE ALUNOS DE UM CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO DE MINAS GERAIS

---

ARTIGO – ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

*Marcos Antônio de Camargos*

Doutorando em Administração no CEPEAD – UFMG. Professor e Coordenador do Curso de Administração do Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH.

E-mail: mcamargos@cepead.face.ufmg.br

Recebido em: 12/07/2005

Aprovado em: 02/09/2006

*Mirela Castro Santos Camargos*

Doutoranda em Demografia no CEDEPLAR – UFMG.

E-mail: mirela@cedeplar.ufmg.br

*Carla Jorge Machado*

Ph.D. em Dinâmica de População pela Johns Hopkins University – Baltimore, USA.

Professora do Departamento de Demografia da UFMG.

E-mail: carla@cedeplar.ufmg.br

## RESUMO

A opinião do aluno é fundamental para o ambiente de ensino e para aqueles que nele atuam como professores e gestores escolares. O objetivo do presente estudo é identificar as preferências dos alunos, a fim de avaliar sua percepção das condições de ensino: didática e formas de avaliação utilizadas pelos professores; interação professor-aluno; comprometimento/comportamento dos professores. A pesquisa foi realizada em uma amostra, estratificada por turno e por período (213 alunos), representativa do quadro discente dos quatro anos de um curso de Administração de uma instituição de ensino superior particular de Belo Horizonte, Minas Gerais. Para isso, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário composto de 60 afirmativas, cujas respostas foram estruturadas por meio de uma escala tipo *Likert*. Para analisar as respostas dos alunos, aplicou-se uma análise fatorial, que permitiu avaliar as opiniões gerais manifestadas pelos sujeitos. De acordo com as preferências relatadas pelos alunos, foi possível observar a existência de quatro fatores, que foram denominados: estruturação e facilitação do ensino, estratégias de avaliação, planejamento do curso e estratégias de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Preferências de Ensino, Análise Fatorial, Ensino Superior.

## **EDUCATIONAL PREFERENCES OF MANAGEMENT STUDENTS AT A UNIVERSITY IN MINAS GERAIS**

### **ABSTRACT**

*Student perceptions, opinions and preferences are important for the academic environment as well as for instructors and educators. For this reason an evaluation was made in relation to the educational situation of didactic and evaluation methods used by the instructors, the interaction of students and instructors and instructor commitment and behavior. A questionnaire, with 60 affirmatives and answers structured by means of a Likert scale, was given to 213 students who were representative of a four year management course in a private university in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. Factor analysis was used to evaluate the student opinions that revealed a preference for the structure and facility of instruction, evaluation strategies, course planning and learning strategies.*

**Key words:** Educational Preferences, Factor Analysis, Undergraduate School.

## 1. INTRODUÇÃO

O rápido crescimento e a expansão e abertura desordenada de cursos de graduação em Administração por todo o país, na última década, acarretaram nos últimos anos uma situação de competição entre as diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, para atrair e manter alunos, visando, algumas, a consolidação de uma imagem institucional e, outras, a simples sobrevivência no mercado a longo prazo.

Se, por um lado, observa-se a dificuldade de atrair e manter o aluno, por outro, no mercado, o avanço tecnológico, principalmente dos meios de comunicação, tem exigido cada vez mais profissionais com capacidade permanente de aprendizado e com novas habilidades e competências. Trata-se de um profissional com capacidade de aprender, redefinir atividades, redesenhar rotinas e processos, reavaliar os resultados e adaptar-se à realidade competitiva.

Nesse sentido, os cursos de Administração passaram a ter que preparar não somente profissionais eficientes, mas também cidadãos flexíveis, criativos, que convivam com mudanças, tenham capacidade de autogerir-se, de articular-se nas redes, e habilidade de aprender a aprender para toda a vida (DIAS, 2002).

Nesse contexto, as IES, enquanto formadoras de mão-de-obra e de pessoas estratégicas para as empresas, desempenham um papel fundamental na preparação e capacitação dessa força de trabalho. Ao desempenhar esse papel, as IES têm que estar sempre atentas, por um lado, às exigências e demandas do mercado e, por outro, à percepção e preferências dos alunos quanto às condições e à qualidade do ensino que lhes está sendo oferecido. Entende-se por *percepção de ensino* neste trabalho a forma de visualizar a realidade vivenciada pelo aluno no seu cotidiano, os diversos ambientes e espaços frequentados, baseada na sua leitura de discursos, gestos, ações, diretrizes, normas e atitudes de professores, funcionários, direção e da IES. Isto é, a forma como vislumbram determinada realidade que lhes é exterior, fazendo daí juízo de valor. Já o termo *preferência de ensino* refere-se à realidade que o aluno gostaria de ter, à forma como gostaria que o professor agisse e o tratasse, à forma como a IES o trata, entre outros aspectos, preferência baseada mais em aspectos cognitivos e

pessoais, a qual lhe é aprazível e desperta o interesse.

A importância da identificação das preferências dos alunos está na sua utilidade direta para o planejamento e estabelecimento de estratégias e diretrizes didático-pedagógicas que possam mudar/melhorar a percepção dos alunos sobre as condições de ensino e a IES como um todo, o que certamente levaria a um ganho de aprendizagem e ao aumento de interesse por parte do corpo discente.

Para se manter atual nesse cenário, as IES foram forçadas a sair de uma atuação cômoda e passiva nas relações com o aluno e o mercado, e adotar uma atitude mais proativa em suas ações e atitudes, principalmente na identificação e satisfação das expectativas e necessidades dos seus alunos, no intuito de atender a contento a um mercado cada vez mais seletivo e exigente, bem como criar e manter uma imagem institucional. Assim, a formação não só de força-de-trabalho mas também de cidadãos com inserção ativa na sociedade assume uma importância fundamental na formação acadêmica.

Para Franco (1998), uma escola extrapola as fronteiras da materialidade, uma vez que é sua função desenvolver hábitos, costumes, atitudes centradas no compromisso e na responsabilidade social, além de prover conhecimento generalista especializado, ou seja, ciência.

Considerando-se o cenário atual, as IES não podem limitar-se a ser simples fornecedoras de conhecimento. É necessário compreender que o aluno de hoje, em virtude do condicionamento econômico, está visivelmente preocupado com a sua inserção no mercado de trabalho e com a imagem da escola que frequenta. As IES devem adaptar suas estruturas a essas novas exigências para que possam sobreviver num ambiente cada vez mais competitivo (NEVES e RAMOS, 2001).

Conforme Sampaio (1999), uma escola de Administração, espaço do saber e da geração e transmissão de conhecimento, enfrenta o desafio de produzir o ensino com realidades diferentes das atuais, não se restringindo a apresentar belos espaços físicos, a equipar laboratórios e bibliotecas, nem mesmo a contratar professores com mestrado e doutorado com experiência em pesquisa. É preciso ir além: é necessário que todo o corpo docente, independentemente de sua qualificação ou

disciplina, tenha comprometimento e um comportamento ético e profissional nas suas atividades acadêmicas, principalmente na de docência, foco deste trabalho. O comprometimento, neste caso, refere-se a aspectos internos, a uma filosofia, ao interesse, disposição e missão que todo “mestre” deveria ter de transmitir conhecimento e gerar crescimento técnico e intelectual nos seus alunos, visando torná-los profissionais e cidadãos conscientes. Já o comportamento engloba aspectos externos ao professor, ligados a suas atitudes, gestos, maneira de se expressar, vestir, dirigir a palavra a pares e a alunos, entre outros aspectos que são percebidos pelos alunos. É fato que isso aumenta muito a responsabilidade do coordenador na seleção e na gestão do curso junto ao corpo docente e discente, pois além de ter de servir de exemplo, suas ações devem estar sempre voltadas para a obtenção do comprometimento e de um comportamento correto, ético e profissional do corpo docente. Esse desafio é tanto maior quando a IES não oferece as condições adequadas para as atividades ou para o desenvolvimento da gestão acadêmica.

Baseado no atual contexto vivenciado pelas IES particulares, a idéia desta pesquisa surgiu do interesse em conhecer a opinião dos alunos de um curso superior de Administração sobre vários aspectos que interferem no seu processo de aprendizagem, tais como: dinâmica das aulas, didática do professor, metodologias de avaliação, entre outros. O escopo deste trabalho é contribuir para a área de ensino de Administração, por meio de um maior conhecimento das preferências e opinião dos alunos quanto às condições e ao ambiente de ensino-aprendizagem, contribuindo também para a adoção e melhorias de estratégias e técnicas pedagógicas de ensino por parte do corpo docente. Além disso, o conhecimento das preferências e da opinião dos alunos quanto à realidade do ensino que lhes é oferecido pode ser mais um instrumento de mudanças e melhorias por parte da coordenação e da alta direção da IES.

Diante do exposto acima, o objetivo do presente estudo é identificar as preferências dos alunos, para avaliar sua percepção sobre as condições de ensino: didática e formas de avaliação utilizadas pelos professores; interação professor-aluno; comprometimento/comportamento dos professores.

O trabalho baseou-se na pesquisa de Godoy *et al.* (2001), que identificou e analisou as preferências de ensino de um grupo de alunos do curso de Administração de Empresas de uma faculdade particular do Estado de São Paulo, utilizando-se de um inventário composto de quarenta e seis asserções, cujas respostas eram indicadas por meio de uma escala tipo *Likert*, para coletar os dados.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O sistema de ensino brasileiro tem como característica comum a associação da formação universitária a profissões regulamentadas, o que incute no aluno a expectativa de que a formatura em um curso superior inaugurará uma nova etapa em sua vida – a vida profissional. Trata-se assim, por um lado, de uma tradição, com base na qual se espera do ensino superior uma formação profissionalizante, e por outro de um exercício legal de uma profissão, porque credencia os bacharéis e licenciados para o exercício imediato das profissões (CASTRO e SCHWARTZMAN, 1992).

Nesse sentido, conforme assinala Furlani (1998), o fenômeno da globalização impôs um paradoxo ao ensino universitário, justamente quando a universalidade e a formação geral, científica e humanista, idealizadas por filósofos de todos os tempos, poderiam se concretizar por meio do progresso técnico. Em vez disso, a Universidade tende a abandonar o seu caráter universal, humanista, para se tornar um mero instrumento de formação profissional.

Essa tradução e esse desvirtuamento do ensino no Brasil têm reflexos diretos na percepção e na preferência dos alunos quanto às condições e às técnicas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores. Observa-se no aluno de hoje uma busca pelo caminho menos árduo e objetivo, em detrimento da discussão, da troca de idéias e do aprofundamento da reflexão na busca do conhecimento; uma busca pelo conhecimento e desenvolvimento de habilidades técnicas, em detrimento de uma formação amparada por conhecimentos teóricos, de caráter mais universal e humanista. Esse desvirtuamento exige dos professores uma nova maneira de pensar o ensino e a interação aluno-professor, além de estratégias para tentar revertê-lo.

Sobre isso, Santos (1995) assinala que o quadro atual revela a perversão do ensino e da pesquisa universitária, pois ambos priorizam conhecimentos produtivos pragmáticos e instrumentais, abandonando a reflexão e o critério de suas finalidades.

Para Colares-Mendes (2004), a docência no ensino superior não pode eximir-se de seu compromisso com a sociedade. O ensino, a pesquisa e a extensão devem concretizar-se integralmente, tendo como objetivo maior a luta por uma melhor qualidade de vida, por meio da parceria, do enfrentamento dos conflitos e da superação da mera e exclusiva racionalidade técnica, que tem seu espaço de ação. Isso não significa que esta deva ser abandonada de forma generalizada, uma vez que existem tarefas em que a única forma de intervenção eficiente consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. O que não pode ocorrer é considerar-se a ação docente como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica.

Conforme assinala Furlani (1998), o cotidiano de uma escola é composto de atitudes e gestos humanos carregados de esperança e de esperas pontuais, tanto dos alunos como dos professores e da própria IES. Para essa autora, conhecer a universidade em sua amplitude exige o conhecimento dos vários atores sociais que a compõem, os quais sofrem influência recíproca. Neste trabalho, o foco centra-se no aluno, alguém que tem uma trajetória, experiências, razões e esperanças distintas. Mais especificamente, focaliza suas percepções e opiniões sobre as condições e a realidade do ensino-aprendizagem.

Demo (1998) destaca que a atividade de ensinar e aprender vai além da mera transmissão de “pacotes sucateados”, ou da mera atividade de repassar saber. Segundo ele, o processo de ensino-aprendizagem sugere a expressão “aprender a aprender”, entendida como um desafio para a pesquisa, professores preparados, alunos motivados e estruturas e recursos adequados.

Sobre isso, Moreira (1997) assinala que o processo de ensino-aprendizagem é composto de quatro elementos: i) professor (dimensão do relacionamento; dimensão cognitiva; atitude do educador; capacidade inovadora; comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem); ii) aluno (capacidade cognitiva; a experiência anterior;

disposição e boa vontade; interesse; estrutura socioeconômica; saúde); iii) conteúdo (adequação às dimensões do aluno; significado-valor; aplicabilidade prática) e iv) variáveis ambientais constituídas pelos recursos da IES (sistema de crenças dos dirigentes; entendimento da essência do processo educacional; lideranças; recursos de apoio). Segundo ele, trata-se de uma rede de relacionamentos na qual cada elemento exerce maior ou menor influência no processo, ou, como pontua Lowman (1995) trata-se de fatores que possuem diferentes níveis de importância no que se refere à qualidade do ensino-aprendizagem.

Para Santos (1995), ante as pressões e transformações que cercaram o ensino universitário a partir da década de 60 do século passado, a unicidade dos seus fins abstratos voltou-se para uma multiplicidade de funções, por vezes contraditórias, relacionadas com o aumento de seus estudantes e docentes e a proliferação e expansão do ensino e pesquisa a novas áreas do saber. Essa situação se tornou ainda mais complexa com a proliferação generalizada do ensino superior no país, observada principalmente no final dos anos 90.

A década de 90 foi marcada por uma busca da qualidade e da excelência por parte do Estado, que lançou mão e aprimorou instrumentos como a avaliação institucional e a avaliação educacional. Sobre isso, Morosini (2000) salienta que o professor universitário sofreu uma marcante pressão, proveniente da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação e melhor desempenho, no qual o didático passou a ocupar um papel de destaque. Essa pressão adveio do governo, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino superior, foi imposta pela instituição, para obter credenciamento junto ao MEC e para captar alunos, e foi buscada pelo professor para a manutenção do seu emprego e aumento de remuneração, entre outros requisitos.

Inserido num cenário educacional no qual as ações e políticas governamentais aparentemente primam pela quantidade ao invés da qualidade, conforme assinala Colares-Mendes (2004), há um número significativo de docentes que assumem as salas de aulas nas universidades e faculdades espalhadas por todo o país sem sequer refletir sobre o real papel do professor na formação do aluno. Muitas são as questões que surgem acerca do crescimento do número de docentes: qual o seu

papel na formação do aluno? Quem domina determinado conhecimento, automaticamente está apto a promover o ensino-aprendizagem? Que habilidades são necessárias à construção de uma prática docente comprometida com a reflexão e com a formação de uma sociedade mais justa?

Em pesquisa com docentes da Unicamp, Pimentel (1993) identificou que as práticas pedagógicas dos professores se situavam entre dois paradigmas: i) o primeiro baseia-se na concepção positivista da ciência, caracterizada pela dicotomia entre teoria e prática, pela certeza, prescrição e precisão e por um conhecimento oriundo da tradição e de verdades já prontas e incontestáveis, apresentando uma utilidade limitada para a prática social e para a ação profissional, características exigidas para se enfrentarem problemas de grande complexidade e incerteza; ii) já o segundo, denominado paradigma emergente, é portador de características da pós-modernidade, em que é proposto um conhecimento total que tenta superar a dicotomia ciências naturais/ciências sociais, afirmando que, quanto mais elas se aproximam, mais se aproximam da humanidade e, conseqüentemente, das suas necessidades e problemas, tendendo assim a revalorizar os estudos humanísticos e constituir-se a partir da pluridade metodológica.

Cunha (2000) atenta para a necessidade de preparar pedagogicamente o professor do ensino superior, enaltecendo a urgência de reflexões referentes à prática do ensino desenvolvida na universidade, a qual não deve ser colocada em segundo plano. Neste caso, deve ser construído nas IES um desempenho docente voltado para a excelência, baseado nas seguintes habilidades e competências: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não de forma isolada, mas por meio de redes acadêmicas; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a solução de problemas; dominando o trato da matéria de ensino, dentro do contexto curricular e histórico-social; utilizando formas de ensinar variadas; dominando a linguagem gestual/corporal e buscando a participação do aluno.

Se, por um lado, exige-se o preparo didático-pedagógico, bem como psicológico, do professor, por outro evidencia-se um despreparo dos próprios alunos para o ensino superior. Sobre isso, Folgueras

e Morelli (1989), em interessante pesquisa realizada com alunos de curso superior, evidenciaram a dependência do aluno em relação ao professor, constatando que os próprios estudantes eram conscientes de que uma parte significativa dos problemas vivenciados por eles estava centrada neles mesmos e relacionava-se com a falta de habilidade, de atitudes e de preparo prévio para enfrentar os estudos no curso universitário.

Masetto (1992a), em pesquisa realizada com base em avaliações feitas por alunos, aponta as seguintes condições como facilitadoras da aprendizagem em cursos superiores: i) *planejamento do curso*: foram analisados as expectativas, os problemas e os interesses dos alunos no início do semestre; foi construído de maneira flexível, permitindo adaptações de tempo e de conteúdos e garantindo uma seqüência lógica de conteúdos; ii) *definição do conteúdo do curso*: orientada pela escolha dos assuntos de interesse dos alunos; iii) *estratégias*: foram utilizadas de forma variada e em grande número, com as técnicas da aula expositiva e do trabalho em grupo, e sofreram modificações e mesmo substituições por técnicas novas e mais dinâmicas; proporcionaram uma maior integração do grupo, maior participação nas atividades; iv) *clima da sala de aula*: foi construído um ambiente de abertura, com possibilidade de questionamentos, de respeito mútuo entre alunos e professor, de trabalho descontraído e espírito democrático; construção de um ambiente de participação; v) *processo de avaliação*: voltado para o que o aluno aprendeu, retroalimentado e enriquecido por comentários; vi) *características do professor*: coerência entre discurso e ação; segurança, abertura à crítica e às propostas dos alunos, capacidade de diálogo; competência específica em sua área de conhecimento; competência didática; clareza e objetividade na transmissão de conhecimento; preocupação com o aluno e seus interesses; incentivo à participação e capacidade de coordenação das atividades; relacionamento pessoal e amigo e paixão pela docência.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. População e Amostra da Pesquisa

A população-alvo do presente estudo é composta de alunos de um curso de graduação em Administração de uma faculdade particular de

Minas Gerais. Os alunos foram selecionados por meio de amostragem estratificada por período, considerando-se um nível de significância e um erro amostral de 5%. A amostra foi constituída de 213 alunos, dos oito períodos do curso, distribuídos conforme a Tabela 1.

Para analisar as preferências e a opinião dos alunos em relação às condições de ensino e às técnicas didático-pedagógicas dos professores, foi aplicado, como instrumento de coleta de dados, um questionário com 60 afirmativas, adaptado de

Godoy *et al.* (2001). O questionário foi construído com base em temas discutidos pela literatura. Realizou-se um pré-teste para confecção do roteiro final. As respostas dos alunos foram dadas por meio de uma escala tipo *Likert*, com as seguintes opções de resposta: *concordo plenamente, concordo, indiferente, discordo e discordo plenamente*. Ou seja, trata-se de uma escala intervalar de cinco itens. Além disso, foram colhidas algumas características do entrevistado, como sexo, idade, período e turno.

**Tabela 1: Amostra de alunos por período e turno**

PERÍODO	TURNO	
	MANHÃ	NOITE
1	21	22
2	9	18
3	8	16
4	7	15
5	10	15
6	7	16
7	6	22
8	6	15
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>139</b>

Fonte: Elaborada pelos Autores.

Os questionários foram ministrados durante o mês de maio de 2006, em diferentes dias, nos oito períodos e dois turnos do curso. O tempo médio utilizado para respondê-los foi de 15 minutos. Os alunos foram orientados a marcar no próprio questionário apenas uma das alternativas. Cada aluno foi convidado a participar voluntariamente da pesquisa e, para preservar sua identidade, seu nome não foi coletado.

Anexadas a este artigo encontram-se as 60 afirmativas que compõem o questionário. Para exemplificar, são apresentadas a seguir as cinco primeiras afirmativas empregadas:

1. Prefiro professores que recomendam/exigem a leitura de textos fora da sala de aula.
2. Prefiro professores que induzem os alunos a refletir sobre o conteúdo apresentado.

3. Prefiro professores que expõem a matéria sem interrupções, deixando reservado para o final um espaço para esclarecer possíveis dúvidas.
4. Prefiro professores que conduzem suas atividades na sala de aula pelo cronograma de conteúdos ao longo do semestre.
5. Prefiro professores que, ao terminar um assunto, fornecem por escrito ou colocam na lousa um resumo do mesmo.

Para analisar os dados coletados, utilizou-se uma técnica da estatística multivariada denominada análise fatorial.

### 3.2. Análise Fatorial

Em um grande número de situações não é possível mensurar diretamente variáveis que se desejam estudar (*e.g.* inteligência, atitude política e

*status* socioeconômico). Essas variáveis não podem ser observadas diretamente, razão pela qual são chamadas de variáveis latentes ou subjacentes. Com o objetivo de medir a variável latente de interesse, podem-se coletar variáveis que serviriam de indicadores da variável latente de interesse e utilizar a análise fatorial, que é um método que visa reduzir o número de variáveis que podem estar correlacionadas entre si. A análise fatorial é adequada principalmente quando as variáveis observadas são mensuradas em uma escala intervalar. No caso deste trabalho, as condições de ensino e as técnicas didático-pedagógicas dos professores são as variáveis latentes (ou o conjunto de variáveis latentes) que se deseja estudar. Neste trabalho, todas as variáveis foram mensuradas em escala intervalar (as 60 afirmativas, além de período e grupo etário), com exceção de sexo e turno.

Assim, a análise fatorial tenta explicar parte da variação de um conjunto de variáveis a partir de um número menor de variáveis subjacentes. Existem vários critérios para a escolha desse número de variáveis subjacentes. Neste trabalho, utilizou-se o critério baseado na observação do diagrama de *autovalores*, que permite conservar aqueles situados acima do ponto de ruptura do declínio da curva da função que relaciona a ordem dos fatores aos *autovalores*. Assim, se dois fatores são associados a *autovalores* bem próximos, eles respondem pela mesma proporção de variabilidade e não há motivo para conservar um em detrimento do outro. Inversamente, uma forte diminuição entre dois *autovalores* sucessivos leva a conservar na interpretação os fatores que a precederam (FLECK e BOURDEL, 1998; BARTHOLOMEW *et al.*, 2002).

Quanto à interpretação dos fatores obtidos, sabe-se que a coordenada de uma variável ao longo de

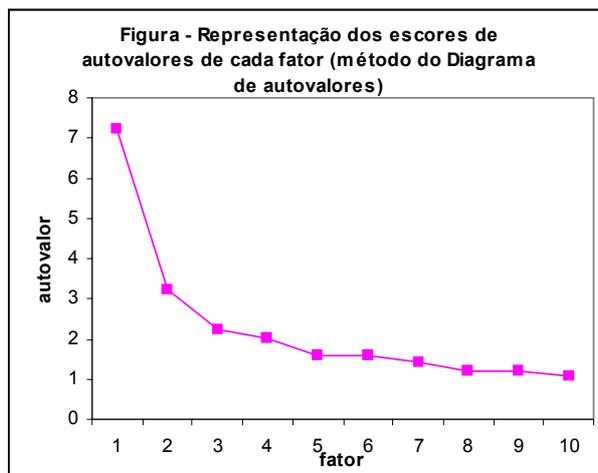
um eixo é o coeficiente de correlação entre essa variável e o fator (*saturação*). O quadrado de sua coordenada é igual à qualidade da representação de uma variável e proporcional à sua contribuição à inércia do eixo. A interpretação do fator é baseada, então, sobre a síntese das variáveis mais ligadas ao eixo. Assim, os coeficientes de saturação obtidos são coeficientes – um número decimal, positivo ou negativo, geralmente menor do que 1 – que expressam o quanto um teste ou variável observada estão carregados ou saturados em um fator. Por outras palavras, quanto maior for a carga de uma variável referente a um fator, mais a variável se identificará com o que quer que seja o fator. Utilizaram-se esses coeficientes para guiar a interpretação dos fatores obtidos e optou-se por suprimir fatores cujo coeficiente de saturação tivesse sido inferior, em valor absoluto, a 0,40.

Neste trabalho, utilizou-se um critério muito comum na rotação de fatores, o critério varimax, que maximiza a variância entre os fatores para a rotação das matrizes fatoriais (BARTHOLOMEW *et al.*, 2002). O *software* utilizado para a preparação dos dados foi o Microsoft Excel versão Office-2003, enquanto os testes da análise fatorial foram efetuados utilizando-se o Statistics Data Analysis (Stata) versão 8.0.

#### 4. RESULTADOS

A Figura 1 apresenta o diagrama de *autovalores*, representando os escores para cada fator. Por meio do diagrama de *autovalores* pode-se notar que de dois a quatro componentes devem ser mantidos, dada a inflexão no terceiro fator. Optou-se por manter quatro fatores, a fim de explorar de forma mais detalhada os resultados encontrados.

Figura 1



Fonte: Elaborada pelos Autores.

A Tabela 2 indica a proporção de variação explicada pelos fatores, além do *autovalor* de cada fator. Em conjunto, observa-se que os quatro fatores respondem por 49% da variação nos dados.

**Tabela 2: Coeficientes de saturação das afirmativas em relação aos quatro fatores (critério de escolha: diagrama de *autovalores*)**

Variável – número no questionário e afirmativa (prefiro professores que...)	Fator 1 7,24 (a) (24%) (b)	Fator 2 3,22 (11%)	Fator 3 2,23 (7%)	Fator 4 2,03 (7%)
37 – envolvem/despertam o interesse no aluno pelo conteúdo que leciona	0,665*			
41 – elogiam e encorajam os alunos no decorrer do aprendizado	0,643*			
39 – são abertos ao diálogo e aceitam críticas/sugestões	0,613*			
51 – são preocupados com a aprendizagem dos alunos	0,607*			
10 – durante a explicação utilizam analogias/dão exemplos relacionados com o dia-a-dia ou com a prática gerencial	0,513*			
50 – são flexíveis e se adaptam às necessidades dos alunos	0,507*			
42 – utilizam humor durante as aulas	0,498			
56 – explicam a matéria mostrando as possibilidades de aplicação prática	0,491			
24 – durante as atividades em grupo esclarecem dúvidas e/ou fornecem "dicas" úteis para facilitar a aprendizagem	0,456			
46 – utilizam/disponibilizam material didático de apoio às aulas	0,430			
26 – empregam mais de um recurso audiovisual durante as aulas	0,429			
29 – utilizam bibliografia atualizada/pertinente ao conteúdo das disciplinas	0,402			

Variável – número no questionário e afirmativa (prefiro professores que...)	Fator 1 7,24 (a) (24%) (b)	Fator 2 3,22 (11%)	Fator 3 2,23 (7%)	Fator 4 2,03 (7%)
35 – desenvolvem quase todo o conteúdo do curso por meio de trabalhos em grupo		0,692*		
21 – não aplicam avaliações individuais (“provas”), avaliando o aluno por sua participação em trabalhos em grupos		0,544*		
28 – além das aulas expositivas, fazem trabalhos em grupo		0,484		
6 – ao invés de avaliações individuais (“provas”), utilizam o sistema de trabalho individual para avaliar o aluno		0,470		
34 – dividem o tempo da aula: metade para explicação da matéria e o tempo restante para outras atividades		0,466		
20 – têm relacionamento estritamente profissional com os alunos			0,524*	
4 – conduzem suas atividades na sala de aula pelo cronograma de conteúdos ao longo do semestre			0,496	
31 – apresentam a ementa, o conteúdo que será ministrado e a dinâmica das aulas no primeiro dia de aula			0,400	
11 – incentivam a leitura de outros livros/textos, além dos que estão indicados na bibliografia				0,579*
17 – incentivam o uso da biblioteca para consulta de livros/artigos				0,544*
1 – recomendam/exigem a leitura de textos fora da sala de aula				0,522*
32 – durante a exposição da matéria, dirigem perguntas aos alunos, visando atrair-lhes a atenção e induzi-los ao raciocínio				0,419
52 – procuram esclarecer as dúvidas dos alunos no decorrer da exposição				0,400

Fonte: Elaborada pelos Autores.

\*Coeficientes de saturação superiores a 0,50, (a) *Autovalor* e (b) Porcentagem da variância explicada pelo fator. Coeficientes de saturação inferiores a 0,40 foram suprimidos.

Nota-se que o primeiro fator é correlacionado com afirmativas relacionadas ao envolvimento do aluno e do professor com o conteúdo. Tais afirmativas mostram que a afinidade do professor com a matéria e com os alunos demanda a necessidade de abordar a aplicação prática do conteúdo lecionado. Assim como fizeram Godoy *et al.* (2001), para esse fator foi dado o nome de *estruturação e facilitação do ensino*. O segundo fator é correlacionado com afirmativas que refletem a preferência dos alunos por trabalhos em grupo; nesse fator, denominado *estratégias de avaliação*, as formas de avaliação ficam ressaltadas. Já o

terceiro fator possui uma correlação mais elevada com afirmativas que refletem a preferência dos alunos por um ambiente escolar no qual a interação de aluno e professor com a matéria não é tão valorizada, como no caso do primeiro fator, diferentemente da postura do professor diante da turma e a plena satisfação das expectativas geradas. Para esse fator, conforme Masetto (1992b), foi dado o nome de *planejamento do curso*. Finalmente, o quarto fator, aqui denominado *estratégias de aprendizagem*, reflete a preferência por um ambiente escolar em que haja o incentivo por parte do professor à busca de outros conhecimentos.

Em relação ao fator *estruturação e facilitação do ensino*, observa-se a preferência por parte dos entrevistados por professores que são: preocupados com a aprendizagem (97,7%), abertos ao diálogo (97,7%), flexíveis (88,3%) e bem-humorados (89,2%). Além disso, os alunos preferem professores que buscam despertar o interesse pelo conteúdo proposto (95,8%), utilizar analogias (97,7%), mostrar as possibilidades de aplicação prática (94,8%) e encorajá-los no decorrer da aprendizagem (91,1%). Dos alunos entrevistados, 93,9% preferem que seja disponibilizado material didático de apoio às aulas, 86,9% valorizam a utilização bibliografia atualizada e 76,1% o uso de mais de um recurso audiovisual durante as aulas. Para 96,2%, é importante que os professores, durante as atividades em grupo, esclareçam dúvidas e/ou forneçam "dicas" úteis para facilitar a aprendizagem.

Quanto às *estratégias de avaliação*, não existe uma unanimidade por parte dos respondentes. O que se observa é que 39,4% preferem ser avaliados por meio de trabalhos em grupo, 37,1% por avaliações individuais ("provas") e 23,5% se mostram indiferentes. Por outro lado, quando são dadas as opções de trabalho individual *versus* avaliações individuais, 20,1% se mostram indiferentes, 55,4% preferem a primeira opção e 24,5% a segunda. Dos entrevistados, 96,2% relatam que gostam da combinação de aula expositivas e trabalhos em grupo, muito embora, quando perguntados sobre professores que desenvolvem quase todo o conteúdo em trabalhos em grupo, apenas 40,8% sejam favoráveis a esse tipo de estratégia, 40,0% contrários e 19,2% indiferentes. Quanto a dividir o tempo da aula, metade para explicação da matéria e o tempo restante para outras atividades, nota-se que 40,8% se mostram indiferentes, 17,4% são contrários e 41,8% favoráveis.

Ao se analisar o fator *planejamento do curso*, pode-se observar que 73,4% dos entrevistados valorizam os professores que conduzem suas atividades na sala de aula seguindo um cronograma de conteúdos ao longo do semestre, e 78,9% gostam que sejam apresentadas na primeira aula informações sobre a ementa, o conteúdo que será ministrado e a dinâmica das aulas. Ademais, 62,4% dos alunos relatam que não gostam de professores que têm um relacionamento estritamente profissional com seus alunos, muito embora 37,6%

se mostrem indiferentes e 11,7% preferiram esse tipo de comportamento por parte do professor.

No que diz respeito ao fator *estratégias de aprendizagem*, pode-se observar que os alunos valorizam professores que dirigem perguntas aos alunos visando atraí-los a atenção e induzi-los ao raciocínio (80,3%) e que conseguem esclarecer todas as dúvidas dos alunos no decorrer da exposição (95,8%). Além disso, os alunos têm preferência pelos professores que incentivam a leitura (63,4%), o uso da biblioteca (80,3%) e a busca por outros livros/textos, além dos que estão indicados na bibliografia do curso (77%).

## 5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo surgiu da vontade de conhecer a percepção dos alunos de um curso superior de Administração, a partir de suas preferências quanto a vários aspectos que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem, tais como: dinâmica das aulas, didática do professor, metodologias de avaliação, entre outros.

De acordo com as preferências relatadas pelos alunos, foi possível observar a existência de quatro fatores, que foram denominados: *estruturação e facilitação do ensino*, *estratégias de avaliação*, *planejamento do curso* e *estratégias de aprendizagem*.

De um modo geral, no que se refere às preferências dos alunos, ficou nítida a sua preocupação com estratégias, postura e formas de interação do professor com a turma. Afinal, a maioria dos entrevistados prefere professores preocupados com a aprendizagem, abertos ao diálogo, flexíveis, bem-humorados e que conseguem despertar o interesse pelo conteúdo que está sendo ministrado utilizando-se de analogias e de exemplos práticos. No que diz respeito às formas de avaliação, não existe unanimidade quanto ao uso de trabalhos em grupo ou às avaliações individuais. Relativamente à dinâmica das aulas, a grande maioria relata que gosta da combinação de aulas expositivas e trabalhos em grupo. A maior parte dos alunos prefere professores que apresentam a ementa, o conteúdo a ser ministrado e a dinâmica das aulas no início do curso e que conduzem suas atividades por um cronograma ao longo do semestre. Por fim, observa-se que os alunos também

têm preferências por professores que no decorrer das aulas lhes dirigem perguntas, são capazes de esclarecer dúvidas, incentivam a leitura e o uso da biblioteca.

Conforme salientam Neves e Ramos (2001), as IES devem adaptar suas estruturas às novas exigências do mercado, para que possam sobreviver num ambiente cada vez mais competitivo. Nesse sentido, é importante salientar que, num cenário no qual se vislumbra o aumento da competição entre as IES para atrair e manter alunos, o conhecimento das preferências dos discentes pode contribuir para seu planejamento e sobrevivência, levando-se em consideração, obviamente, que essas preferências devem apenas nortear as diretrizes e construção do projeto pedagógico do curso (PPC) e não ser um fim em si mesmas.

Assim como destacam Godoy *et al.* (2001), as informações obtidas sobre o ambiente escolar preferido pelos alunos não devem funcionar como um diagnóstico de condições a serem cumpridas. Resultados como os observados no presente estudo devem servir para que se busque uma aproximação entre as diretrizes propostas pelo MEC e a realidade/desejos de professores, alunos e IES. Além disso, podem servir de direcionadores de ações a serem implementadas pela coordenação do curso junto aos professores, visando melhorar as condições de ensino-aprendizagem e incentivar a sua aproximação por meio do conhecimento das preferências discentes.

É importante considerar que os alunos apresentam trajetórias, experiências, razões e esperanças distintas, o que faz com que suas preferências quanto ao planejamento e à didática utilizada nas aulas e quanto à forma pela qual o professor interage com a turma, assim como realiza a avaliação, também sejam distintas. Desse modo, um dos grandes desafios lançados aos professores é o de tentar conciliar as diferenças, fazendo com que a transmissão de conhecimento e o incentivo à aprendizagem estejam dentro das expectativas do aluno e dos desafios impostos pelo mercado de trabalho e pelo Ministério da Educação.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHOLOMEW, D. J.; STEELE, F.; MOUSTAKI, I.; GALBRAITH, J. I. *The analysis*

*and interpretation of multivariate data for social scientists*. Florida: Chapman & Hall/CRC, 2002.

CASTRO, M. H. M.; SCHWARTZMAN, S. *A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: o momento da formatura*. São Paulo: NUPES, 1992.

COLARES-MENDES, M. A. *Docência no ensino superior: uma construção permanente*. Montes Claros: Unimontes, 2004.

CUNHA, L. A. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF D. I. (Orgs.) *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS, Tânia M. C. Inovações no processo de ensino aprendizagem da administração: interdisciplinaridade x interdisciplinaridade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 13., 2002, Rio de Janeiro – RJ. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANGRAD, 2002. 1 CD-ROM.

FLECK, M. P.; BOURDEL, M. C. Método de simulação e escolha de fatores na análise dos principais componentes. *Revista de Saúde Pública*, v. 32, p. 267-272, 1998.

FOLGUERAS, D.; MORELLI, M. R. Levantamento das dificuldades enfrentadas por alunos no terceiro grau. *Revista Ciência e Cultura*, v. 37, n. 1, 1989.

FRANCO, É. *Utopia e realidade: a construção do projeto institucional no ensino superior*. Brasília: Universo – UCB, 1998.

FURLANI, L. M. T. *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo: Cortez, 1998.

GODOY, A. S.; SILVA, D.; ANCHIETA, O. B.; MARIZ, M. E. A. Preferências de ensino: estudo exploratório com alunos de um curso superior de administração de empresas. In: ENCONTRO

NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 12., 2001, São Paulo – SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: ANGRAD, 2001. 1 CD-ROM.

LOWMAN, J. *Mastering the techniques of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1995.

MASETTO, M. T. Ensino-Aprendizagem no 3º Grau. In: D'ANTOLA, A. (Org.). *A prática docente na universidade*. São Paulo: EPU, 1992a. p. 19-26.

\_\_\_\_\_. *Aulas Vivas*. 3. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992b.

MOREIRA, D. A. (Org.) *Didática do ensino superior: técnica e tendência*. São Paulo: Pioneira, 1997.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência*

e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NEVES, Adriane B.; RAMOS, Cleber F. Ensino de graduação: a percepção dos acadêmicos do curso de administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 12., 2001, São Paulo – SP. *Anais Eletrônicos...* São Paulo: ANGRAD, 2001. 1 CD-ROM.

PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1993.

SAMPAIO, H. Heterogeneidade e qualidade: desafios para o ensino superior privado. *Estudos: Revista da ABMES*, a. 17, n. 24, p. 11-44, jun. 1999.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

## 7. ANEXO

**Quadro 1: Afirmativas do questionário utilizado como instrumento de coleta de dados**

1 – Prefiro professores que recomendam/exigem a leitura de textos fora da sala de aula.
2 – Prefiro professores que induzem os alunos a refletir sobre o conteúdo apresentado.
3 – Prefiro professores que expõem a matéria sem interrupções, deixando reservado para o final um espaço para esclarecer possíveis dúvidas.
4 – Prefiro professores que conduzem suas atividades na sala de aula seguindo um cronograma de conteúdos ao longo do semestre.
5 – Prefiro professores que, ao terminar um assunto, fornecem por escrito ou colocam na lousa um resumo do mesmo.
6 – Prefiro professores que, ao invés de avaliações individuais (“provas”), utilizam o sistema de trabalho individual para avaliar o aluno.
7 – Prefiro professores que, no decorrer da exposição, solicitam exemplos para o assunto que está sendo explicado, promovendo discussões.
8 – Prefiro professores que, ao usar trabalhos em grupo, determinam o número de pessoas que deverão compor cada grupo.
9 – Prefiro professores que, ao usar trabalhos em grupos, deixam a cargo do próprio grupo a escolha das questões ou temas a serem discutidos.
10 – Prefiro professores que, durante a explicação da matéria, utilizam analogias ou dão exemplos relacionados com o dia-a-dia dos alunos ou com a prática gerencial.

11 – Prefiro professores que incentivam a leitura de outros livros/textos, além dos que estão indicados na bibliografia (básica ou complementar) do plano de ensino.
12 – Prefiro professores que procuram esclarecer as dúvidas dos alunos no decorrer da exposição.
13 – Prefiro professores que avaliam os alunos por meio de avaliações individuais e da participação dos alunos nos trabalhos de classe.
14 – Prefiro professores que, durante as atividades em grupo, permanecem sentados ou realizando outras atividades, deixando o grupo mais à vontade.
15 – Prefiro professores que se aproximam dos alunos por meio de conversas informais.
16 – Prefiro professores que, ao final da exposição do conteúdo, dirigem perguntas aos alunos, promovendo a discussão do assunto.
17 – Prefiro professores que incentivam o uso da biblioteca para consulta de livros/artigos.
18 – Prefiro professores que gastam algum tempo da aula conversando com os alunos sobre assuntos gerais.
19 – Prefiro professores que promovem trabalhos em grupo nos quais se discutem questões utilizando-se de textos de apoio.
20 – Prefiro professores que têm um relacionamento estritamente profissional com os alunos.
21 – Prefiro professores que não aplicam avaliações individuais (“provas”), mas sim o aluno por sua participação em trabalhos em grupos, realizados durante o curso.
22 – Prefiro professores que usam seminários (dividindo a classe em grupos e encarregando cada um de preparar e expor um tópico do programa) para desenvolver seus conteúdos.
23 – Prefiro professores que organizam a aula pensando no coletivo, não se preocupando com problemas pontuais ou dificuldades de alguns alunos.
24 – Prefiro professores que, durante as atividades em grupo, sentam com os alunos para esclarecer dúvidas e/ou fornecer “dicas” úteis para facilitar a aprendizagem.
25 – Prefiro professores que indicam apenas um livro, que contenha toda a matéria do curso.
26 – Prefiro professores que empregam mais de um recurso audiovisual durante as aulas.
27 – Prefiro professores que ditam a matéria para os alunos copiarem.
28 – Prefiro professores que variam a sua forma de dar aula, intercalando aulas expositivas com exercícios, estudos de casos e outros recursos didáticos.
29 – Prefiro professores que utilizam bibliografia atualizada e pertinente ao conteúdo das disciplinas.
30 – Prefiro professores que começam a aula colocando na lousa um resumo do que será explicado naquele dia.
31 – Prefiro professores que apresentam a ementa, o conteúdo que será ministrado e a dinâmica das aulas no primeiro dia de aula.
32 – Prefiro professores que, durante a exposição da matéria, dirigem perguntas aos alunos, visando atraí-los a atenção e induzi-los ao raciocínio.
33 – Prefiro professores que se dispõem a ouvir os alunos sobre assuntos de natureza informal.
34 – Prefiro professores que dividem o tempo da aula, usando metade dela para explicação da matéria e o tempo restante para outras atividades.
35 – Prefiro professores que desenvolvem quase todo o conteúdo do curso por meio de trabalhos em grupo.
36 – Prefiro professores que, além das aulas expositivas, costumam fazer trabalhos em grupo.

37 – Prefiro professores que têm a capacidade de envolver/despertar o interesse no aluno pelo conteúdo que leciona.
38 – Prefiro professores que aplicam avaliações objetivas e compatíveis com o conteúdo ministrado em sala de aula.
39 – Prefiro professores que são abertos ao diálogo e aceitam críticas/sugestões.
40 – Prefiro professores que promovem visitas técnicas.
41 – Prefiro professores que elogiam e encorajam os alunos no decorrer do aprendizado.
42 – Prefiro professores que utilizam humor durante as aulas.
43 – Prefiro professores que são sempre pontuais.
44 – Prefiro professores que conseguem ministrar todo o conteúdo do plano de ensino ao longo do semestre letivo.
45 – Prefiro professores que indicam textos com um vocabulário de fácil compreensão.
46 – Prefiro professores que utilizam/disponibilizam material didático de apoio às aulas.
47 – Prefiro professores que usam, quase que exclusivamente, aulas expositivas.
48 – Prefiro professores que pedem para que os alunos façam leituras de textos durante as aulas.
49 – Prefiro professores que recapitulam a matéria da última aula antes de iniciar um novo assunto.
50 – Prefiro professores que são flexíveis e geralmente se adaptam às necessidades dos alunos.
51 – Prefiro professores que são preocupados com a aprendizagem dos alunos.
52 – Prefiro professores que conseguem esclarecer todas as dúvidas dos alunos no decorrer da exposição.
53 – Prefiro professores que repetem a explicação várias vezes até que todos os alunos da classe consigam acompanhar o raciocínio.
54 – Prefiro professores que são mais diretos e objetivos durante as explicações.
55 – Prefiro professores que utilizam a internet como recurso didático.
56 – Prefiro professores que explicam a matéria mostrando aos alunos as possibilidades de sua aplicação prática.
57 – Prefiro professores que aplicam avaliações com várias questões, com uma maior diluição dos pontos.
58 – Prefiro professores que incentivam os alunos a exporem seus trabalhos diante da turma.
59 – Prefiro professores que incentivam os alunos a utilizar a internet como fonte de informação complementar ao conteúdo visto em sala de aula.
60 – Prefiro professores que chegam à sala de aula e expõem o conteúdo, sem promover debates ou polêmicas.