

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação



1290003457



FE

(CC/UNICAMP G5861)

MÍRIAN LÚCIA GONÇALVES

**HABILIDADES DOCENTES
E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

CAMPINAS
2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2007.02.01.12

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

MÍRIAN LÚCIA GONÇALVES

**HABILIDADES DOCENTES
E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Dra. Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri.

CAMPINAS
2007



© by Mirian Lúcia Gonçalves, 2007.

UNIDADE.....	FE
º CHAMADA:	
TCC/UNICAMP	
G586h	
EX:	
TOMBO:	3457
PROC.:	129/08
C:	
PREÇO:	11,00
DATA:	01/03/08
NO. PRO:	426001

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

G586h Gonçalves, Mirian Lúcia.
Habilidades docentes e a relação professor aluno na educação superior /
Mirian Lúcia Gonçalves. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Sílvia Maria Riceto Ronchim Passeri.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Avaliação. 2. Professores e alunos. 3. Relações educativas. 4. Prática
docente. 5. Habilidades. 6. Ensino superior. I. Passeri, Sílvia Maria Riceto
Ronchim. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

07-680/BFE

Dedico este trabalho à minha mãe, à memória do meu pai, e à minha irmã que sempre acreditaram no meu sonho, algumas vezes, mais do que eu mesma, por terem valorizado e comemorado comigo cada conquista, e por estarem sempre presentes em cada lição, em cada palavra amiga, em cada olhar que me encorajava a continuar e ter chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha orientadora, Sílvia Passeri, pelas lições ao longo desses dois anos em que atuei como estagiária no Núcleo de Avaliação e Pesquisa em Educação Médica da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, pela amizade, e, pelo carinho e dedicação junto a mim neste trabalho.

Ao Professor Dr. Sérgio Leite, segundo leitor deste trabalho, por suas contribuições pela melhoria do mesmo.

Aos amigos da Comissão de Ensino de Graduação da Faculdade de Ciências Médicas, que me acolheram e proporcionaram um ambiente de trabalho onde, além do aprendizado, pude fazer grandes amizades.

Aos estatísticos da Faculdade de Ciências Médicas pela contribuição na Análise dos dados.

Às amigas da faculdade, cúmplices de tantos momentos incríveis nestes quatro anos de graduação, por terem proporcionado o equilíbrio necessário, entre tantos risos e lágrimas, para que eu conseguisse realizar este trabalho,

À minha mãe, irmã e cunhado, pela confiança creditada em mim e pelo apoio nos momentos difíceis.

RESUMO

Tem-se discutido muito a importância do papel docente, no sentido de identificar as características e comportamentos que gerem maior satisfação dos estudantes e melhor qualidade de ensino. A relação professor-aluno é um elemento significativo e influente na opinião do aluno quando este avalia às habilidades docentes.

Este estudo foi desenvolvido na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas onde o Núcleo de Avaliação e Pesquisa em Educação Médica identificou entre 239 formulários de avaliação, que o conceito que o aluno atribui ao relacionamento com o professor está correlacionado com o conceito que ele atribui às outras habilidades docentes, o que implica em afirmar que esta relação é importante e merece uma atenção por parte dos docentes e profissionais que atuam com desenvolvimento docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I: O ENSINO SUPERIOR.....	03
CAPÍTULO II: ATUAÇÃO DOCENTE.....	09
CAPÍTULO III: O RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO.....	17
CAPÍTULO IV: AVALIAÇÃO.....	24
OBJETIVOS.....	35
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	36
ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	39
DISCUSSÃO.....	46
CONCLUSÃO.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
ANEXOS.....	59

O compromisso da Educação Superior deve estar centrado na formação de um cidadão capaz de pensar o mundo em que vive a partir dos seus conhecimentos específicos e, assim, organizá-los e adequá-los à sua sociedade, a fim de transformá-la para melhor. Neste sentido, os cursos universitários procuram adequar seus currículos, investir em infra-estrutura, estimular a capacitação docente, enfim, agregar meios para a manutenção da qualidade do ensino.

A avaliação interna institucional, sob o ponto de vista dos estudantes, é um instrumento importante que subsidia ações em benefício do curso. Ela também auxilia o professor na reflexão sobre sua atuação no processo de aprendizagem, e pode apresentar-se como um estímulo para o desenvolvimento profissional docente. Por muito tempo este instrumento de avaliação foi criticado e hoje, parecer haver uma compreensão maior da sua funcionalidade.

A Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp utiliza a Avaliação Interna Institucional como meio de identificar o ponto de vista dos alunos e docentes em relação ao ensino médico desenvolvido. Por meio do Núcleo de Avaliação e Pesquisa em Educação Médica, da Coordenadoria do Curso de Graduação em Medicina, são desenvolvidos estudos sobre este processo avaliativo, gerando temas para discussões nas Comissões de Ensino.

Existem ainda algumas dificuldades em motivar os alunos no preenchimento dos questionários. No entanto, a abrangência destes é significativa e muito bem recebida pelo Corpo Docente, o que nos motivou a utilizá-los como estudo.

Observando as manifestações dos estudantes diante das avaliações realizadas, pôde-se perceber que o relacionamento professor-aluno é muito citado, principalmente nas atividades do Internato Médico, onde esta relação torna-se mais intensa pela própria característica da atividade.

O formulário de avaliação estimula também a avaliação de outras habilidades docentes, entre elas: a habilidade de transmitir informações; o domínio do conhecimento na área em que atua; o estímulo do raciocínio e da formação do espírito crítico; a postura ética na atuação docente.

Considerando que o desenvolvimento docente é primordial para a qualidade do curso, pretendemos analisar algumas habilidades docentes, sob o olhar do estudante, por meio da Avaliação Interna Institucional. Para isso, apresentamos a seguir uma breve introdução ao Ensino Superior. Em seguida abordamos aspectos da atuação docente, o relacionamento professor-aluno e a avaliação como instrumento de referência à manutenção da qualidade do curso.

CAPÍTULO I - O ENSINO SUPERIOR

A universidade moderna desenvolveu-se da universidade clássica, e uma preocupação central, desenvolvida com o Iluminismo do século XVIII, era o enfoque na formação da pessoa e não apenas a inculcação do conhecimento. (FEATHERSTONE, 2000)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, em seu artigo 43, preceitua como especificidade do ensino superior que a educação superior terá que estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborar na formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta, uma relação de reciprocidade. O ensino na Educação Superior deve ser bastante abrangente, com a função de educar o cidadão socialmente, independente da sua área de conhecimento e não somente por meio de técnica.

O objetivo da Universidade deve estar centrado na construção de um *“recanto privilegiado onde se cultive a reflexão crítica sobre a realidade e se criem conhecimentos com bases científicas”* (LUCKESI, 2000). A estrutura curricular de ensino deve permitir atividades em ambientes diversificados

estimulando a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem deve estar voltada para a formação ampla do profissional e não se limitar apenas ao aspecto cognitivo da aprendizagem.

Ainda segundo o autor, o ensino universitário deve estar baseado na:

“participação em iniciativas construtivas. Nestes termos, todo o corpo universitário, professores-alunos-administração, precisa comprometer-se com a reflexão, criando-a provocando-a, permitindo-a e lutando continuamente para conquistar espaços de liberdade que assegurem a reflexão.” (LUCKESI, 2000)

A Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI, Visão e Ação (Unesco, 1998), em sua segunda parte, trata das “Missões e funções” da Educação Superior e apresenta uma nítida separação entre estas. As missões estão ligadas à promoção de “valores fundamentais”: educar, formar e realizar pesquisas, enquanto que as funções apresentam-se vinculadas à tarefas historicamente relevantes: ética, autonomia, responsabilidade e prospectiva. (CASTANHO, 2002)

“Por educar entende o documento tanto a capacitação profissional quanto a preparação para cidadania, envolvendo conhecimentos teórico-práticos de alto nível. Por formar, entende o abrir-se para a participação ativa na sociedade e no mundo.” (CASTANHO, 2002 p. 42)

Uma marca predominante no Ensino Superior tem sido a valorização do conjunto de informações que se repassa ao aluno e que supostamente representa os conteúdos selecionados para garantir densidade

teórica aos egressos, a fim de que respondam às demandas do mercado de trabalho. Considerava-se, assim, a competência profissional como uma grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas. Como consequência dessa lógica, docentes e estudantes eram submetidos à ditadura do relógio curricular. As vozes dos alunos eram silenciadas para permitir que o professor ensine mais, mesmo que esse ensino, muitas vezes, não era garantia da aprendizagem. (SORDI, 2002)

Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Declaração Mundial sobre Educação Superior enfatizam a necessidade de formar um cidadão apto para atuar socialmente, na prática, o que acontece ainda em alguns lugares é que os alunos são pouco ouvidos. Muitas vezes é ignorada a necessidade de uma formação que permeie as relações sociais que acontecem dentro e fora da sala de aula e nem sempre os cursos disponibilizam no mercado, profissionais de acordo com expectativa da sociedade.

Desta forma, ignora-se o fato de que a Universidade está inserida na diversidade e complexidade de relações sociais e prepara homens para atuarem em lugares sociais, contribuindo para a inserção social dos indivíduos. (SILVA, 2002) É preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana. *“Precisamos pensar a Universidade para os atuais e desafiadores tempos.”* (CASTANHO, 2002)

Podemos ainda discutir a educação superior atual de duas maneiras: A educação que temos e a educação que queremos. A educação que queremos está num modelo ideal de educação discutido pelas leis e

teorias, a educação que temos deve, portanto, percorrer um caminho de trabalho que visa chegar cada vez mais perto da educação que queremos.

“A proposta educacional do século XXI é a de uma visão holística do conhecimento, assim, supõe-se que as disciplinas não sejam ‘mais enfocadas de forma fragmentada, pois a abordagem proposta é a de interação e de integração. Assim, na proposta dos temas transversais, os envolvidos no processo curricular deixam de ser apenas sujeitos cognitivos e passam a ser sujeitos sociais.” (BALBINOT, 2000, p. 68)

O currículo na pós-modernidade tende a uma visão múltipla, temporal e complexa da realidade na qual o conhecimento deve ser realizado de maneira interativa e entrelaçada com o conhecedor. A ciência deve caminhar junto com a ética e a aprendizagem é não-linear e deve acontecer com interação entre professor e alunos. O aluno deve estar incluído na avaliação, deve ser participante ativo do processo de aprendizagem e, por fim, o currículo deve ser integrado, como contrato negociável entre as partes interessadas. (MORAES, 2000)

Na Educação Médica, especificamente, a criação da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), em 1962, trouxe forte estímulo aos trabalhos de revisão dos currículos de educação médica. Em 1971 foi criada, pelo Ministério da Educação, a Comissão de Ensino Médico. Ambas já apresentavam a preocupação com o preparo didático-pedagógicos dos docentes. (BRIANI, 2003). Em novembro de 2001 também foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, que devem ser observadas na organização curricular das Instituições do Sistema

de Educação Superior do Brasil, oferecendo, portanto, sugestões para a qualidade do ensino nos cursos de Graduação.

Estas Diretrizes Curriculares asseguram que a formação do médico deve estar baseada na preocupação em formar profissionais aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde.

“Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo.” (CNE/CES 4/2001)

O artigo IX discorre sobre a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico que deve ser construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor, como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa, e a extensão/assistência.

Quanto à estrutura do Curso de Graduação em Medicina, deve-se, entre outras, utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência e incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno, atitudes e valores orientados.

(*) Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p.38.

O parágrafo II do artigo XVIII trata da obrigatoriedade da avaliação do processo ensino-aprendizagem, assim como no próprio curso. As avaliações devem estar em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pelas Instituições do Sistema de Educação Superior à qual pertence.

Entre as reflexões da Educação Superior Brasileira, as tendências e os modelos de avaliação educacionais surgem com o intuito de focar os problemas a fim de resolvê-los. Por muito tempo, a avaliação foi compreendida como uma ação punitiva; hoje, porém, parece haver um consenso de que esta prática é necessária para a qualidade do ensino. Na Universidade, a realização da Avaliação Institucional permite obter subsídios que servem de referência para a promoção de mudanças, principalmente, quando esta avaliação é construída e praticada pelas pessoas envolvidas no processo.

De acordo com DIAS SOBRINHO (2002) a avaliação assume uma perspectiva formativa na Educação Superior quando não busca apenas mensurar a eficiência institucional, mas apresenta-se como lógica indutora do desenvolvimento institucional no intuito de promover os atores envolvidos no processo de produção acadêmica, buscando a melhoria da instituição e dos processos de gestão no seu interior por meio da humanização do trabalho acadêmico.

A avaliação Institucional, quando aborda a atuação docente, permite a reflexão do professor sob diversos pontos de vista, contribuindo assim para a melhoria do seu desempenho. Muitos autores afirmam, ainda, que este instrumento é o indicativo mais significativo da eficiência na atuação docente.

“Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilitam dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio de outros, colegas, pessoas da família.” (Pimenta e Anastasious, 2002 apud BATISTA; BATISTA, 2005 p.27)

A postura do professor diante do compromisso de ensinar, o domínio do seu conhecimento, a habilidade na transmissão, a sua disponibilidade para esclarecimento de dúvidas e a preocupação com a formação pessoal e profissional do aluno são fatores que merecem atenção especial, pois estão diretamente ligados à didática docente.

Atualmente muitas são as definições encontradas para didática, mas quase todas a apresentam como a ciência, técnica ou arte de ensinar. (GIL,2007). A esta definição de didática, Juif e Dovero (1974) (apud GODOY, 1988, p. 42) ressaltam que *“o professor competente identifica-se com o artista na medida em que, enquanto docente, também faz uso da intuição, da capacidade de comunicação e de processo de criação.”* O autor esclarece

ainda, conforme proposta de Scheffler, que a idéia de ensino, enquanto arte prática, não significa que ele se oriente pelo senso comum, mas sim que deva buscar regras apropriadas. Considerar o ensino como arte não lhe retira o caráter científico, se considerarmos a ciência como *"um esforço honesto para inquirir sobre a natureza"*.

"Considerar a didática como "arte e a ciência do ensino" supõe entendê-la como um campo de estudos dinâmicos que envolve, ao mesmo tempo, a busca de um conjunto ordenado e coerente de conhecimentos sobre o ensino e a utilização adequada destes conhecimentos a nível da prática docente envolvendo a análise da maneira "artística" com que o professor desempenha a sua ação em sala de aula. (GODOY, 1988 p.45)

Didática, segundo o dicionário Silveira Bueno (1996), é a *"doutrina do ensino e do método, direção da aprendizagem"*. Nesta definição pode-se também admitir que seja responsabilidade do professor ordenar seus próprios conhecimentos (doutrina do ensino) e transmiti-los (método) de maneira adequada ao estudante.

O dicionário HOUAISS, (2001, apud GIL, 2007) define didática como *"parte da Pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente"*.

O professor, na atividade educativa, é o responsável por facilitar o processo de aprendizagem, e, para isso, é importante que compreenda que existe a necessidade de organizar seus conhecimentos de maneira que a exposição dos mesmos venha facilitar a compreensão do estudante sobre

determinado assunto. *“Assim o professor, mais do que transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem.”* (GIL, 2007)

O ato de educar necessita de um educador e de um educando, portanto, é definitivamente uma relação de troca. *“O ensinar sempre implica intercâmbio entre, no mínimo, dois indivíduos que se encontram de forma deliberada promovendo o ajuste de ambas as partes e do qual se espera algum tipo de resultado.”* (GODOY, 1988, p.38) A partir do momento em que se admite esta definição de ensino, a preocupação em como estabelecer esta relação de intercâmbio merece especial atenção.

À medida em que, a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender. Neste contexto, educar deixa de ser a “arte de introduzir idéias na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar idéias”. (WERNER, BOWER, 1984, p. 1-15 apud GIL, 2007, p. 07)

A eficácia do Ensino Superior depende de fatores que podem ser agrupados em três categorias de variáveis: relacionadas aos alunos, aos professores e à organização do curso, que estão intimamente relacionados e, portanto, não há como definir qual desses fatores é o mais importante. (GIL, 2007)

Classicamente, no processo de ensino tem sido atribuída uma maior importância ao professor na eficácia da aprendizagem dos estudantes. (GIL, 2007) Este é um problema, visto que o professor universitário no Brasil, além de ser um profissional na sua área, muitas vezes é também um amador

da Educação. Em função das tantas exigências, as habilidades docentes são pouco desenvolvidas. As políticas públicas e a legislação sempre enfatizaram, como exigência para o acesso à carreira docente, o domínio e a profundidade dos conhecimentos na área de atuação somente.

A justificativa para esta situação está assentada no fato de o professor universitário lidar com adultos, portanto, considera-se mais importante que o docente do ensino superior domine conhecimentos referentes à matéria que leciona. Os estudantes, por serem adultos e por apresentarem interesse, sobretudo profissional, estariam assim suficientemente motivados para a aprendizagem e não apresentariam problemas de disciplina como em outros níveis de ensino. (GIL, 1990)

"Para justificar a postura contrária à preparação pedagógica dos professores universitários, chega-se mesmo a invocar razões de ordem etimológica. A palavra pedagogia vem do grego (paidós = crianças e gogear = conduzir). Assim a pedagogia referir-se-ia apenas à educação das crianças. Por essa razão é que alguns atores preferem falar em andragogia (do grego: andragos = adultos) para se referir aos esforços sistemáticos destinados à formação dos adultos." (GIL, 1990).

No entanto, a pedagogia, hoje, refere-se ao conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação tanto da criança quanto do adulto.

A desvalorização da profissão docente deve-se, muitas vezes, à própria universidade, a qual mede o prestígio dos professores pelos cursos de pós-graduação e pesquisas que promove. *"Chega-se, portanto, à irônica conclusão de que "nas instituições denominadas de ensino superior, o "ensino" nem sempre é levado em conta." (GODOY, 1988 a pud GIL, 1990).*

Atualmente, tem se mudado a ênfase no professor como o detentor do saber e único responsável na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ser um *“facilitador da aprendizagem”*, (ROGERS (apud Gil, 2007)), ou seja, tem o papel de ajudar o estudante a aprender, o que não dispensa que este possua algumas habilidades que facilitarão o processo.

O que acontece é que, na educação superior, profissionais tornam-se professores, muitas vezes pelo acaso. A exigência de muitas universidades para que o profissional pesquisador dedique parte de sua carga horária como docente, é um fator que coloca, na profissão de professor, pessoas sem qualquer preparo pedagógico para lecionar.

Uma pesquisa realizada por CASTANHO (2002) demonstrou que tornar-se professor não foi a primeira opção de muitos professores, mas que caminhos traçados, ainda como estudante na universidade, como o monitoramento, por exemplo, levaram a esse caminho. Nesta mesma pesquisa, um professor afirmou que *“não se vira professor de uma hora para outra e que, na verdade, se constrói o ser professor.”* (CASTANHO, 2002 p. 58)

Em outubro de 1998, foi realizada uma conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, na qual se discutiu também sobre o papel do docente neste nível de ensino.

“Deveriam estabelecer-se diretrizes claras sobre os docentes da educação superior, que deveriam ocupar-se, sobretudo, hoje em dia, de ensinar a seus alunos a aprender e a tomar iniciativas, e não ser, unicamente, poços de ciência”
(SANTIAGO)

Para NÓVOA (1995, apud CASTANHO, 2002) ser professor é um processo complexo que necessita de tempo, um tempo para refazer

identidades, para acomodar inovações e para assimilar mudanças. O desenvolvimento docente deve ser realizado nas relações entre os conhecimentos científicos específicos de sua área, os conhecimentos científicos elaborados no contexto da Pedagogia e da Didática e os conhecimentos apropriados a partir da própria prática docente. (BATISTA; BATISTA, 2005)

Assim, discutir a formação de professores universitários implica analisar diferentes formatos das propostas em andamento.

“As propostas da formação docente têm encontrado na aprendizagem da docência a partir da prática um veio fecundo para privilegiar o diálogo, as trajetórias pessoais, as articulações entre as concepções e metodologias de ensino e a troca de experiências. Tomar a própria prática docente – num movimento de ação-reflexão-ação – como ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano de ensinar e aprender é um instigante caminho a ser trilhado nas práticas de formação.” (MIZUKAMI et al., 2002; BATISTA; BATISTA, 2001 apud BATISTA; BATISTA, 2005 p. 28)

Entretanto, alguns docentes carregam consigo a certeza de que basta o domínio do conteúdo relativo a uma área científica para empreender a tarefa educativa. BATISTA e BATISTA (2005) reconhecem a necessidade de humildade dos docentes, todavia esta humildade é para ousar, criar, conhecer, experimentar e inovar.

“O professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de

mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função.” (Gil, 2007, p.1)

O docente do Ensino Superior precisa, portanto, compreender que a docência está marcada pelo encontro com o outro e é composta pelas concepções, valores, crenças e saberes dos sujeitos em interação, que pensam, refletem e agem sobre e no mundo. (BATISTA; BATISTA, 2005)

O domínio da matéria que ensina e dos métodos de ensino, a capacidade de controlar e avaliar os trabalhos dos alunos são entendidos por LIBÂNEO, (1994 apud BRAGA, 2000) como autoridades profissionais que o professor precisa ter. O autor apresenta ainda a necessidade da autoridade técnica, que é o conjunto de habilidades e hábitos pedagógicos necessários para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimento e, por fim, a autoridade moral, que está ligada ao relacionamento do professor com os alunos, sua dedicação profissional, sensibilidade e senso de justiça.

Essas autoridades desejadas no professor, diferem-se do autoritarismo, quando o professor apresenta-se com superioridade, com uma relação vertical perante os alunos. O autoritarismo leva o aluno a uma imagem negativa do professor. (BRAGA, 2000)

Muitas obras tratam de características desejadas do bom professor. Na obra de McEWAN (2002, apud GIL, 2007), o professor altamente eficaz é positivo, real e é um professor-líder. Ele demonstra qualidades de humanidade, empatia, respeito e justiça como também afeta positivamente a vida dos estudantes, pais e colegas. Estes são os traços pessoais do professor. Ela ainda descreve traços referentes aos resultados pretendidos, e também à vida intelectual do professor. Dos traços que se referem à vida intelectual, é

importante destacar a importância do professor que detém o conhecimento teórico, não apenas dominando o conteúdo da disciplina, mas também dos resultados pretendidos pela escola e pela sociedade. É importante que o professor conheça os estudantes, a escola e a comunidade em que leciona e utilize esses conhecimentos para solucionar problemas no cenário educativo.

O professor, que é criativo em sua prática pedagógica, poderá ter condições mais favoráveis para desenvolver a criatividade de seus alunos. Nota-se nos relatos a presença de características emocionais, por parte do professor, que facilitaram a aprendizagem declarada aos alunos. (CASTANHO, 2002)

“A disciplina de anatomia é extremamente descritiva e o assunto, de difícil memorização. No entanto, esse belíssimo professor colocava-se durante as aulas com as mesmas dificuldades que os alunos e criava, com auxílio da classe, maneira de facilitar o aprendizado do conteúdo. Buscava inter-relações com outras aulas, outras disciplinas, outras situações. Recordo-me que a aprendizagem era inevitável e que não queríamos que a aula terminasse. Fantástico!” (CASTANHO, 2002).

A atuação docente está diretamente ligada à aprendizagem do aluno e, portanto, esta é uma relação que ultrapassa e permeia a aprendizagem.

CAPÍTULO III – A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A relação professor-aluno é muito discutida na educação básica em diversas teorias, o que não ocorre com a mesma freqüência no ensino superior. Entretanto, segundo SANTOS (2001), é essa relação que dirige o processo educativo.

Na formação do cidadão que preceitua a lei, acredita-se que a relação estabelecida entre docente e estudante, seja um importante elemento pelo fato da aprendizagem do aluno poder ser mais ou menos facilitada e orientada de acordo como essa relação se dá, ou seja, o processo de ensino aprendizagem se constrói, também, nas relações professor-aluno.

“A escola constitui uma das mais importantes fontes de socialização, pois é no seu âmbito que se aprendem e se reforçam muitos dos valores, das crenças e das normas de conduta social. É um local privilegiado para o desenvolvimento de grupos de lealdade e de lazer. Não há, pois, como desconsiderar a escola – mais especificamente a sala de aula – como local de relação, já que inevitavelmente no seu interior ocorrem múltiplos relacionamentos entre professores e estudantes.” (GIL, 2007, p. 57)

Uma comunicação eficaz entre professores e alunos os ajudaria a viver em bom entendimento, porque criaria as condições de um trabalho intelectual sereno e de um funcionamento didático feliz.

“Eficaz, sobretudo, porque veicularia, no momento certo, as questões e as respostas, as demandas e os feedbacks, as

estimulações e os reforços, as hipóteses e os argumentos que alimentam o funcionamento cognitivo de uns e de outros e permitem regulações contínuas e pertinentes dos processos de aprendizagem.” (PERRENOUD, 1999)

A credibilidade que os alunos garantem ao professor depende da postura e competência na transmissão de conhecimentos do mesmo. O aluno valoriza o professor que o leva a pensar, discriminar a realidade, enfim, torná-lo mais crítico e atuante em seu meio. Para o aluno, o bom professor é aquele atento e interessado, que trabalha, também, de acordo com suas necessidades. (GAVALDON, 2003)

O aspecto sócio-emocional, ou seja, as relações pessoais entre professores e alunos tornam-se indispensáveis ao trabalho docente. Os vínculos afetivos são de grande importância na medida em que podem favorecer ou não a motivação dos alunos. (LIBÂNEO, 1994 apud BRAGA, 2000)

Professores e estudantes têm papéis distintos, porém complementares na Educação. Aos professores cabe o esforço de organizar, articular e tornar lógico seu campo de conhecimento, para transmiti-los aos alunos com uma autoridade profissional, moral e técnica, conforme já discutidas neste estudo. Aos alunos, cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor. (BRAGA, 2000)

Os professores considerados marcantes na vida do aluno, não são apenas aqueles capazes de transmitir o conhecimento da matéria a ser ensinada de maneira competente, mas, também, aqueles que dão “dicas” aos alunos e que vão além da questão técnica, ou seja, os professores que

apresentam uma postura que extrapole o domínio específico do conhecimento, e que esteja atento à personalidade complexa do educando. Professores com experiência e disponibilidade, e que foram capazes de educar a partir de situações casuísticas, são os mais elogiados pelos estudantes. (CASTANHO, 2002)

Alguns professores acabam sendo tão importantes na vida dos estudantes, que marcam suas vidas, e estes geralmente apresentam características ligadas ao domínio afetivo. A força da palavra do professor sobre a formação do educando pode ser percebida no seguinte relato:

“Meu professor de português do segundo grau viu meus esforços, fez-me um elogio público e disse uma frase que até hoje recordo quando estou em dificuldades: Ele vai vencer. Se estou onde estou hoje, o grande responsável foi esse professor.” (CASTANHO, 2000)

Uma pesquisa realizada por TANGLIAFERRO (2003), por exemplo, mostrou a influência de um professor de português na vida dos seus alunos, principalmente no que diz respeito aos aprendizados relevantes em suas vidas, a médio e longo prazo, como transparece nas falas seguintes:

“E é interessante que, dentro do português, nós discutíamos sobre assuntos diversos: violência, droga, amor, questões políticas, econômicas e também relacionávamos tais assuntos. Ele fazia a gente pensar sobre esses assuntos e ter uma opinião ou pelo menos ter argumentos para não ficar em cima do muro.”

“O que achava legal também, era a capacidade que tinha de tirar do “nada” (de figuras, discussões de livros, contos), temas tão reais e atuais para nós... o poder de reflexão que tentava

trazer para nós e despertar em nós, isso achei fantástico e aprendi bastante!! Me deu essa capacidade e pensava: o que posso encontrar aqui, do nada... até me achava meio louco mas funcionava... pelo menos para aguçar a reflexão um pouco!!”

“A aula dele era dinâmica. Você participava com aluno das aulas; ele fazia com que você participasse sem que fosse uma obrigação; você acabava participando mesmo que não quisesse, porque não tinha aquela obrigação de participar, mas era nessas horas que você aprendia.”

TANGLIAFERRO (2003) conclui que a paixão deste professor pela profissão foi o que provocou mudanças positivas na vida dos alunos e, portanto, reafirma a importância da mediação do professor na relação entre os alunos e os objetos do conhecimento.

A construção do processo de ensino-aprendizagem pode ser facilitada com um relacionamento próximo entre professores e alunos. No entanto, o estudante universitário ainda é um grande desconhecido do professor, conforme pode-se observar na afirmação de BORDENAVE; PEREIRA (1978):

“Talvez, pelo desejo subconsciente de simplificar seu trabalho docente, o professor tende, em geral, a considerar o “corpo discente” como uma massa homogênea e indiferenciada. É possível que apenas três tipos de estudantes escapem desse anonimato: o estudante brilhante, o estudante badalador e o estudante encrenqueiro.” (BORDENAVE; PEREIRA, 1978)

O professor que conhece seus alunos é capaz de compreender suas dificuldades, como também reconhecer o melhor caminho para ensiná-lo.

O problema no Ensino Superior é que, embora muitas vezes com títulos de mestre e doutor, os professores que lecionam nos cursos universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. (GIL, 1990)

Referindo-se ao ensino médico, por exemplo, SONZOGNO (2005) acredita que a relação que se estabelece na função docente, entre o professor de Medicina e o aluno que está se formando, irá se reproduzir na relação deste aluno com seu futuro paciente. *"A interação professor-aluno tem uma relação direta com a interação médico-paciente..." "...é através da mediação que eu vou desenvolver com o paciente, que eu estou ensinando o aluno como ele vai se portar..."* (p.5)

A relação professor-aluno e a relação médico-paciente apresentam-se numa dicotomia na Educação Médica:

"No que se toca à formação, é como se o conhecimento profissional fosse objeto de ensino das ciências biológicas e da saúde, enquanto que os aspectos relativos ao "profissionalismo" propriamente dito deveriam ser tratados pelas ciências sociais e do comportamento." (MAIA, 2005 p. 41)

Embora as Diretrizes Curriculares apontem para um perfil de formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, com capacidade de atuar no processo saúde-doença em seus diversos níveis com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação, é no currículo oculto que predominantemente acontece a formação humanística. (MAIA, 2005)

Currículo oculto, segundo MAIA (apud SILVA, 2000), é o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do

currículo, mas que são implicitamente “ensinados” através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola.

É dentro desse contexto que a relação-professor aluno apresenta-se como fator importante: com um relacionamento que aproxime docentes e estudantes, experiências de ensino e aprendizagem acontecerão num espaço que perpassa o conjunto de formação formal.

“...a formação humanística no ensino superior em saúde ocorre em grande parte de forma “não intencional” no desenvolvimento curricular. Um dos movimentos mais complexos e importantes do planejamento educacional é a investigação contínua e metódica, pela instituição, da realidade externa ao currículo formal (por meio, principalmente, da pesquisa educacional), para incluir nessa dimensão as experiências que se mostrem relevantes para o processo de formação.” (MAIA, 2005 p. 49)

Os docentes devem construir uma prática profissional voltada para uma relação humanizada com seus alunos, que permita sensibilizá-los a uma reflexão voltada para a sua interioridade. A instituição deve prover de forma planejada e continuamente avaliada, todo o suporte necessário ao desenvolvimento das relações que se estabelecem no processo de formação; por exemplo: a relação professor-aluno e médico-paciente. (MAIA, 2005)

Em função dessa necessidade de investigação, como também de renovação e busca de caminhos para que a instituição de ensino consiga adaptar-se à realidade e às exigências contemporâneas e proporcionar ao aluno formação integral, investindo na formação do cidadão, torna-se importante os processos de Avaliação Institucional. (SANCHES E RAPHAEL, 2005).

É importante, portanto, que a construção do conhecimento na Universidade se realize em conjunto, na qual docentes e estudantes estejam integrados, e para isso a relação professor-aluno é elemento fundamental.

A avaliação é uma invenção tardia, nascida com os colégios por volta do Século XVII, em função da escolaridade obrigatória. A avaliação escolar acaba estigmatizando a ignorância de uns enquanto celebra a excelência de outros. (PERRENOUD, 1999)

Dentro desse contexto, onde a avaliação ainda é aterrorizante para muitos alunos, a avaliação institucional pode enfrentar problemas na sua legitimidade pelo fato de que:

“a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico. O julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão determinado. Ele poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior.” (KAGER, 2004, p. 16)

Nesse sentido, o ato de avaliar perde sua credibilidade pelo fato de se tornar um meio de julgar e classificar. (KAGER, 2004)

No Ensino Superior, a avaliação é um terreno complexo. Não há muitos entendimentos sobre o que deve ser a educação superior e conseqüentemente tampouco sobre a avaliação. A avaliação opera com valores em função de um interesse e se funda em princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir efeitos, é portanto, um processo complexo. (SOBRINHO, 2004)

Os processos avaliativos possuem uma capacidade de transformação reconhecida. Uma avaliação bem estruturada pode dar referencial ao aluno sobre o que realmente conseguiu aprender, e, por meio da avaliação docente, pode garantir ao professor uma resposta do seu trabalho frente aos alunos. A partir das respostas geradas pela avaliação, é possível inferir em todo o sistema educativo no intuito de aprimorá-lo.

“A avaliação contribui para a transformação não apenas de seu objeto mais imediato; estende seus efeitos a todo o feixe de relações desse objeto avaliado. Por exemplo, ao pôr em foco um determinado curso, a avaliação contribui para transformar não apenas essa realidade mais diretamente tomada como objeto, mas a totalidade da instituição educativa da qual esse curso faz parte, e, integrando-se a outros conjuntos de avaliação, acaba inferindo em todo o sistema educativo.” (DIAS SOBRINHO, 2004 p.16-17)

A avaliação, ainda hoje, encontra-se numa relação de poder, na qual quem é avaliado está subordinado ao avaliador. O aluno, como objeto histórico desta relação de poder, encontrado sempre como subordinado, vê também na avaliação que realiza do docente a oportunidade de inversão deste jogo, admitindo, seu processo de avaliação, o poder de julgar e classificar o docente.

“A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1984 p. 09). Quando o aluno avalia um docente, geralmente acaba influenciado pela relação estabelecida com este, determinando assim a sua avaliação.

É legítimo tratar a avaliação como uma “medida”, ela certamente diz respeito à epistemologia e à metodologia da medida por tratar-se de uma

operação intelectual que tenta situar um indivíduo em um universo de atributos quantitativos ou qualitativos. No entanto, a avaliação está inscrita em uma relação social específica que une um avaliador e um avaliado: não se pode abstrair o conjunto de vínculos que existem entre estes e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento. Pode se dizer também que a avaliação deve ser concebida como um *jogo estratégico* entre agentes que têm interesses distintos, até mesmo opostos. (PERRENOUD, 1999)

Objeto de diversas discussões entre pedagogos, a avaliação, apresenta-se, em alguns tipos de escolas, como formativa, ou seja, coloca-se a serviço da aprendizagem do aluno e não somente para atender a uma necessidade do sistema. A avaliação mais formativa, dando menos importância à classificação, integrar-se-á melhor às didáticas inovadoras e a uma pedagogia de domínio. No entanto, a avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações. (PERRENOUD, 1999)

"...A avaliação pedagógica tradicional é um jogo de gato e rato, um confronto de estratégias e de contra-estratégias. É muito difícil, nestas condições, criar uma relação verdadeiramente cooperativa entre professores e alunos, porque uma hora ou uma semana depois, os primeiros vão julgar os segundos, às vezes com rigor. Aliás, é por isso que é difícil conjugar, na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e avaliação certificativa: a primeira supõe transparências e elaboração, ao passo que a segunda se situa no registro da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia."
(PERRENOUD, 1999, p.70)

Em busca de uma pedagogia para a humanização, que ultrapasse o autoritarismo, LUCKESI (2000) propõe o resgate da “*avaliação diagnóstica*”, ou seja, a avaliação deverá ser o instrumento dialético de avanço e da identificação de novos rumos, deverá ser o instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação diagnóstica não poderá ser uma ação mecânica, ao contrário, deve ser uma atividade racionalmente definida dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

A avaliação educacional, em geral, deve apresentar-se como meio, e não como fim, em si mesma, estando assim delimitada pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, a avaliação não deve realizar-se num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. (LUCKESI, 2000)

Como atividade central da prática pedagógica, a avaliação sempre esteve tradicionalmente focada no aluno. No entanto, as instituições de ensino perceberam a necessidade de ampliar esse foco para além do rendimento dos estudantes (CALÇAS E DOMINGOS, 2006 apud REQUENA, 1995) e o processo de avaliação passou a atingir todos os participantes e instâncias do processo educativo.

A avaliação, embora burocratizada, tem efeitos concretos e não apenas burocráticos. Os alunos já não trabalham para aprender e sim para compor um histórico escolar, e os professores já não trabalham para produzir o conhecimento científico, e sim para compor um relatório, com todas as

conseqüências desse fenômeno de inversão. (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2002)

A necessidade está assentada em construir-se um modelo de avaliação ou vários modelos de avaliação, em que o seu sentido fundamental fique presente: melhorar o funcionamento do sistema educativo (BARRIGA, 2002)

Segundo DIAS SOBRINHO, 2004:

“o grande objeto da avaliação educativa é melhorar a educação. Como a construção da qualidade educativa é sempre social, a avaliação também deve ser um processo que requer a participação ativa da comunidade educativa em processos de comunicação e de reflexão conjuntos, que são sempre muito ricos de significação formativa.” (p.27)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, no artigo 4º, que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no Plano Nacional de Educação, que, por sua vez, definiu 23 objetivos e metas para a educação superior interna e externa, para os setores públicos e privados, a fim de promover a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Neste processo, a avaliação institucional apresenta-se também como uma maneira de busca por melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos ganham voz ativa e passam a ser elementos importantes na construção de uma educação que venha a privilegiar e facilitar o aprendizado dos mesmos.

Portanto, a avaliação, deve constituir-se em um importante instrumento de conhecimento da realidade institucional e de organização das potencialidades e das ações pertinentes a levar a instituição educativa a exercer, com mais qualidade e eficácia, as suas funções científicas e sociais. *“Para isso é muito importante que haja uma ampla e democrática participação da comunidade universitária e que os processos avaliativos tenham um forte sentido de integração.”* (SOBRINHO, 2004 p. 35-36)

4.1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DOCENTE

A avaliação institucional está baseada na legislação que a regulamenta desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 10 de outubro de 1996 (LDBN/1996), até a Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES que determina sua obrigatoriedade, e da Portaria 2.051, de 09 de Julho de 2004, que regulamenta os seus procedimentos. (CARBONARI, 2006 p. 88)

Segundo a lei 10.861 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a avaliação institucional deverá completar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos. Os procedimentos avaliativos do Sinaes integram três modalidades: Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Muitas são as definições atribuídas à avaliação institucional. No entanto, a escolhida para embasar este trabalho é a de CRONBACH (apud RISTOFF, 2003) que define avaliação como a condução de um estudo sistemático do que ocorre com um programa ou instituição, tendo como objetivo melhorar o programa ou instituição e instrumentalizar outros programas ou instituições com objetivos similares. BELLONI, (apud RISTOFF, 2003) completa afirmando que:

“a avaliação institucional é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A auto-consciência

institucional constitui importante subsídio para o processo de tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados” (p. 28)

A definição de BELLONI (apud RISTOFF, 2003) ressalta a importância da avaliação como meio de despertar a consciência de cada indivíduo sobre o seu papel e o da instituição. É por meio da avaliação Institucional, contínua, global e formativa, que a Universidade adensa as suas relações sociais e pedagógicas e, também, define os papéis e os compromissos dos indivíduos na intrincada malha de relações sociais da Instituição. Por ela, todos se sentem agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades sociais da Universidade, de seus processos científico-tecnológicos e pedagógicos que formam, antes de mais nada, o cidadão. (SOBRINHO, 2000)

“A avaliação institucional contextualizada entendida como exigência para a renovação constante do fazer universitário no sentido de garantir padrões de qualidade, deve constituir-se em uma prática permanente na instituição, condição esta imprescindível para a manutenção do seu nível de qualificação e alcance de um grau de transparência que lhe assegure a credibilidade da sociedade”. (SANCHES; RAPHAEL, 2006, p.111)

A avaliação institucional proporciona um auto-conhecimento acerca da realidade local e visa ao aperfeiçoamento, à melhoria da qualidade do

funcionamento da instituição, de suas atividades, das ações desenvolvidas pelos sujeitos dos processos de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão. *“A avaliação é, portanto, um processo global que envolve a instituição em todas as suas dimensões e o sistema em sua totalidade”*. (SANCHES; RAPHAEL, 2006, p.112)

Cada instituição deve orientar a construção do seu processo de avaliação selecionando um roteiro com os indicadores qualitativos que lhe sejam pertinentes. Essa questão é fundamental no processo emancipatório da avaliação institucional porque pressupõe que esses indicadores sejam determinados de forma consensual pelos membros da comunidade acadêmica. (CARBONARI, 2006)

O mérito da avaliação emancipatória reside na utilização do exercício da avaliação como espaço de análise e investigação institucional visando à melhoria da mesma. Para isso deve-se discutir as contradições, os consensos e, até mesmo, os pressupostos éticos e sociológicos envolvidos na conjuntura que permeia a relação entre os sujeitos avaliadores e avaliados.

Faz parte primordial da Avaliação Institucional, a Avaliação Docente. Na avaliação que o aluno realiza do professor, cabe ao aluno indicar sua satisfação, ou não, com o docente diante da postura assumida por este no compromisso da docência. Esta avaliação pode auxiliar o professor na reflexão sobre sua atuação no processo de ensino-aprendizagem e apresentar-se como um estímulo para seu desenvolvimento profissional como docente. As críticas, elogios e sugestões discentes podem oferecer ao professor a oportunidade de se renovar e melhorar o seu trabalho frente aos alunos.

A avaliação docente deve buscar informações dos alunos referentes a comportamentos e atitudes assumidos pelo professor em sala de aula que contribuem, ou não, para o processo de aprendizagem e, portanto, não tem como objetivo verificar se o professor é "simpático", "divertido", "legal", "moderno" etc. (GIL, 2007)

"É possível criar instrumentos de avaliação docente, isentos e eficazes, utilizando alunos como fonte de informações? Que instrumentos são os mais utilizados atualmente? São confiáveis? Medem, de fato, o que se propõem?" (CALÇAS E DOMINGOS, 2006 p.102)

A avaliação, que aborda uma investigação quantitativa e qualitativa, após sofrer muitas resistências, tem reconhecida sua utilidade por reconhecer que as instituições encontraram, desta maneira, uma forma de agrupar resultados formativos e somativos obtidos nas avaliações.

Os critérios para a avaliação docente devem incluir aspectos objetivos e subjetivos. Os aspectos subjetivos incluem, entre outros, a afinidade professor-aluno, motivação e capacidade de motivar e a responsabilidade social, enquanto os aspectos objetivos compreendem as notas. (CALÇAS E DOMINGOS, 2006 apud Darling-Hammond et al, 1983)

"Para Moreira (apud Lampert, 1999. p. 137), avaliar a qualidade do ensino é uma tarefa por demais difícil e complicada para basear-se unicamente na opinião do aluno. Por outro lado, é difícil conceber-se uma avaliação da qualidade do ensino sem levar em conta o que pensam os alunos, pois eles constituem a audiência para a qual o ensino é dirigido." (CALÇAS E DOMINGOS, 2006)

Observa-se, portanto, a importância do ato de avaliar e seus benefícios para a qualidade do ensino, tornando-se objeto de estudos de muitos pesquisadores que procuram incentivar a prática de avaliação expondo o seu valor.

Apresentamos, nos capítulos seguintes, a metodologia utilizada neste estudo e, em seguida, as informações obtidas, após análise estatística, procurando analisar aspectos da avaliação embasados pelos autores aqui relatados.

OBJETIVO GERAL:

Correlacionar a habilidade de relacionamento professor-aluno com outras habilidades didáticas do docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar, nos formulários de avaliação docente dos 4º, 5º e 6º anos do curso médico, o conceito atribuído aos professores no item relacionamento com os alunos.

2. Correlacionar os dados obtidos no item 1 com as seguintes habilidades didáticas:

- A habilidade de transmitir informações;
- O domínio do conhecimento na área em que atua;
- Estímulo do raciocínio e da formação do espírito crítico;
- A postura ética na atuação docente.

AMOSTRA

Esta pesquisa conta com uma amostra de 239 formulários de Avaliação Interna Institucional (anexo I), preenchido pelos alunos do Curso de Graduação em Medicina da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, no ano de 2006.

Neste formulário, o aluno avalia, além do desempenho do docente, a qualidade do módulo, seus aspectos positivos e negativos, a qualidade da estrutura física disponível para realização das atividades, havendo também um espaço reservado para manifestações livres e/ou sugestões relacionadas ao Corpo Docente e ao Módulo.

A avaliação do módulo apresenta oito questões em que o aluno avalia, respondendo sim (S), não (N) ou parcialmente (P):

1. O módulo apresentou carga horária adequada?
2. Os critérios de avaliação foram coerentes?
3. As avaliações foram compatíveis com o conteúdo ministrado?
4. As notas finais representaram o desempenho real do aluno?
5. O módulo apresentou conteúdo repetitivo ou já ministrado em outra área?
6. O módulo apresentou conteúdo muito avançado e de difícil assimilação?
7. O plantão contribuiu de forma positiva para a formação?
8. Houve supervisão adequada nas atividades do plantão?

O aluno é orientado a assinalar X caso a questão não se aplique à atividade desenvolvida.

Para avaliar o docente, o aluno responde, também, oito questões relacionadas à atuação do professor:

- A. O domínio do conhecimento na área em que atua.
- B. Habilidade para a transmissão das informações.
- C. Disponibilidade para esclarecimentos.
- D. Estímulo do raciocínio e da formação do espírito crítico.
- E. Relacionamento com os alunos.
- F. Postura ética na atuação docente.
- G. Preocupação com a formação pessoal e profissional do aluno.
- H. Pontualidade e assiduidade às atividades programadas.

Para cada uma das questões, o aluno é orientado a responder dentro de uma escala Likert, atribuindo para cada docente um conceito que varia de 5=ótimo até 1=péssimo. Caso o docente não tenha atuado, ou o aluno não se lembre da sua atuação, deve assinalar "X".

Foram selecionados apenas os formulários referentes ao ensino do Internato Médico, 4º, 5º e 6º anos, uma vez que estes foram os primeiros a utilizarem os formulários no modelo novo proposto pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa em Educação Médica (Napem).

Para este estudo, professores que obtiveram X ou tiveram questões deixadas em branco em alguma das questões analisadas, foram excluídos integralmente para que os resultados obtidos pudessem analisar de forma efetiva a relação entre as cinco questões abordadas.

MÉTODO E COLETA DE DADOS

Esta pesquisa apresenta a forma de abordagem quantitativa e correlacionará a questão “E” do formulário de avaliação docente, que diz respeito ao relacionamento professor-aluno, com as questões:

- A - Domínio do conhecimento na área em que atua;
- B - Habilidade para a transmissão das informações;
- D - Estímulo e raciocínio do espírito crítico
- F - Postura ética na atuação docente.

Estes formulários são aplicados no final do módulo ⁽¹⁾, sendo o aluno incentivado a responder a avaliação com responsabilidade, tendo a liberdade de identificar-se, ou entregar o formulário respondido anonimamente.

Após preenchimento dos formulários, estes são tabulados pelo programa Excell (Microsoft Office), como pode ser visto na Figura 1 ilustrativa a seguir: os dados tabulados são reescritos aos docentes em forma de Relatório, conforme pode ser observado no Anexo II.

Figura 1

Planilha de tabulação dos dados da Avaliação Interna Institucional –
FCM/Unicamp

MÓDULO 1	ALUNO 1							ALUNO 2								
	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	F	G	H
Professor 1																
Professor 2																
Professor 3																
Professor 4																
Professor 5																
Professor 6																

(1) Módulo: Disciplina inserida numa estrutura curricular modular de forma integrada e com complexidade crescente de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O curso de medicina da FCM/Unicamp possui 55 módulos de ensino integrado que correspondem à grade disciplinar que o aluno deve cumprir ao longo dos seis anos de curso.

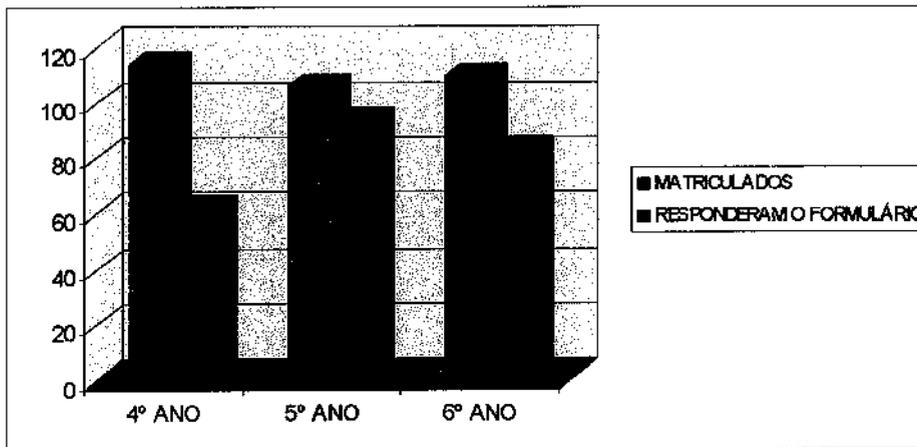
ANÁLISE DE DADOS

As informações obtidas por meio dos formulários de avaliação foram tabuladas e submetidas à análise estatística. Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, foram calculadas estatísticas descritivas (com medidas de posição e dispersão – média, desvio-padrão, valores mínimo, máximo, mediana e quartis) e feitas tabelas de frequência para a avaliação dos professores. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p < 0.05$).

A Faculdade de Ciências Médicas oferece ao aluno a oportunidade de manifestar sua opinião em relação ao curso e estimula que isso seja feito para que o estudante participe de forma ativa no seu processo ensino-aprendizagem, relatando seu ponto de vista diante das atividades programadas. O preenchimento dos formulários de avaliação é voluntário, o que faz, geralmente, o aluno responder na íntegra todas as questões apresentadas. Na Figura 2, apresentamos a participação dos estudantes no processo de Avaliação Interna Institucional da amostra selecionada.

Figura 2

Número de estudantes que participaram no sistema de avaliação do curso



A média de idade dos estudantes dos 4º, 5º e 6º anos do Curso de Graduação em Medicina da FCM/UNICAMP é de 24 anos, e estes praticamente dividem-se de forma igual em relação ao gênero.

Tabela 1

Distribuição dos estudantes, segundo o gênero

	FEMININO	MASCULINO
	n (%)	n (%)
4º ANO	57 (50)	57 (50)
5º ANO	50 (47)	56 (53)
6º ANO	61 (55)	49 (45)

O Corpo Docente da FCM/UNICAMP, em 2006, estava composto por 340 docentes e, destes, 212 participam dos módulos de ensino do Internato Médico, o que corresponde a 62,35% dos docentes.

Tabela 2

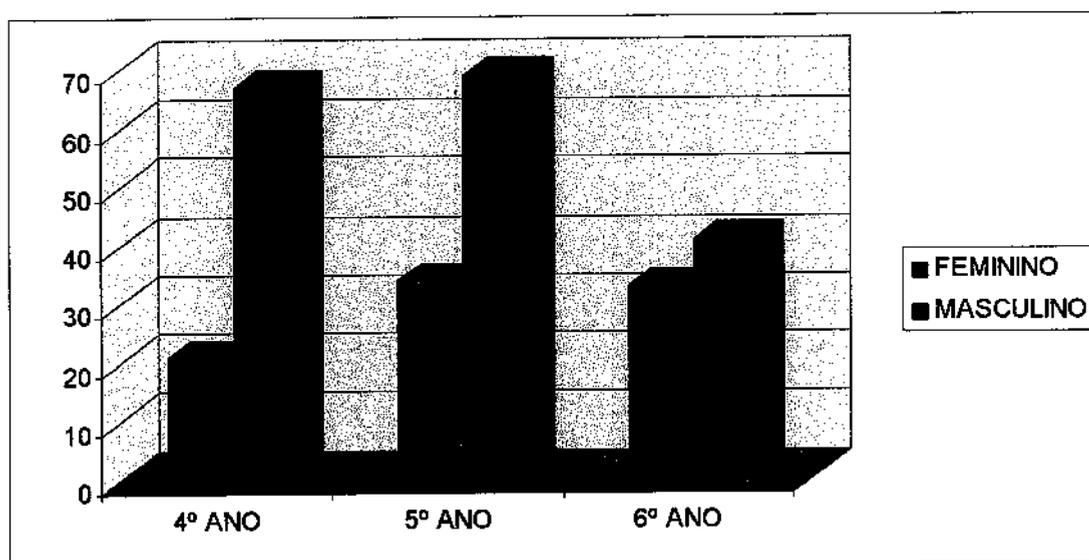
Número dos professores que atuam nos 4º, 5º e 6º anos do curso, segundo ao gênero

	n
FEMININO	88
MASCULINO	177

Há predominância de professores do sexo masculino lecionando nos três anos estudados, mas a diferença mais significativa aparece no 4º ano, no qual 76,14% dos professores são homens, conforme Figura 3.

Figura 3

Distribuição dos docentes segundo o gênero



Há, também, a atuação de médicos no ensino do internato para auxiliar a aprendizagem dos alunos. Pode-se ver a distribuição de quantidade e gênero dos mesmos na Tabela 3.

Tabela 3

Número dos profissionais auxiliares de ensino segundo o gênero nos anos do internato

	MASCULINO	FEMININO
4° ANO	4	2
5° ANO	34	69
6° ANO	32	40

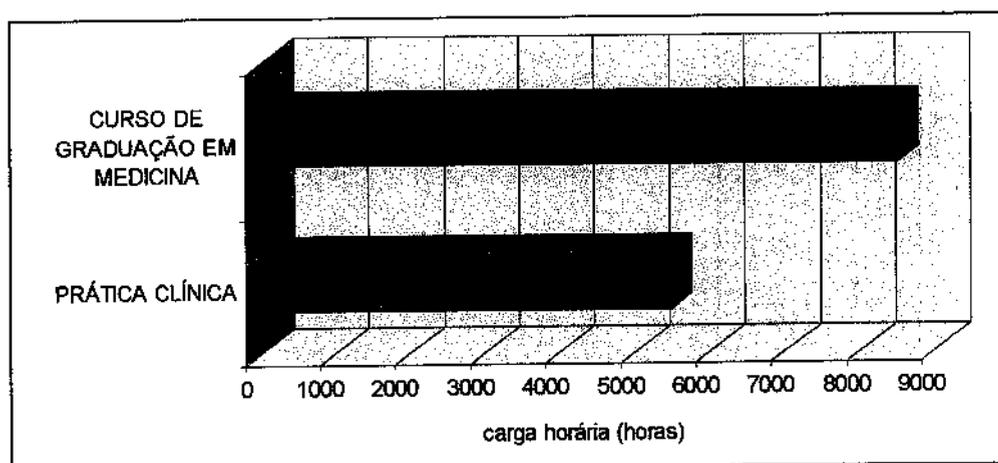
É importante ressaltar que um grande diferencial do curso de Medicina da FCM/Unicamp é a carga horária destinada à prática clínica (64,5%), permitindo ao aluno vivenciar uma experiência significativa para sua formação em cenários diversificados. (PASSERI, 2007).

Essas atividades são desenvolvidas em ambientes diversificados (Hospital de Clínicas da Unicamp, Hospital Estadual de Sumaré, Caism- Centro de Atenção Integral a Saúde da Mulher, Gastrocentro-Unicamp, Hemocentro-Unicamp e mais sete Centros de Saúde localizados em Campinas. Esta prática clínica concentra-se com maior intensidade nos três últimos anos do curso.

Apresentamos, na Figura 4, a distribuição da carga horária voltada à prática médica, comparando-a com a carga horária total do curso.

Figura 4

Distribuição da carga horária voltada à prática clínica



O contato do aluno com o professor, nos três últimos anos do curso, é muito intenso, pois as atividades práticas requerem do professor uma atenção e dedicação ainda maior. Assim o relacionamento do aluno com o professor, neste período, é muito próximo o que faz com que o aluno seja mais criterioso quando realiza a avaliação docente.

A seguir, apresentamos, na Tabela 4, a correlação entre as habilidades docentes no 4º Ano do curso médico, no qual se iniciam as atividades do Internato.

Tabela 4

Correlação entre a relação professor-aluno com as demais habilidades docentes no 4º ano do Curso de Graduação

4º ANO		
	r	(p)
1. Domínio do Conhecimento na área em que atua	0,5665	0,0047
2. Habilidade para transmissão das informações	0,6832	0,0001
3. Estímulo do raciocínio e da formação do espírito crítico	0,7407	<0,0001
4. Postura ética na atuação docente	0,7581	<0,0001

Observa-se, portanto, que há correlação de forma significativa entre as questões, sendo que essa significância está mais acentuada ($p < 0,0001$) quando relacionamos a relação professor-aluno com o estímulo do raciocínio e da formação do espírito crítico e com a postura ética na atuação docente.

No 5º ano médico esta correlação se mantém, reafirmando a influência do relacionamento professor-aluno com o estímulo do raciocínio e da formação do espírito crítico e com a postura ética na atuação docente.

Tabela 5

Correlação entre a relação professor-aluno com as demais habilidades docentes no 5º ano do Curso de Graduação

5º ANO		
	r	(p)
1. Domínio do Conhecimento na área em que atua	0,5312	0,0052
2. Habilidade para transmissão das informações	0,6932	0,0001
3. Estímulo do raciocínio e da formação do espírito crítico	0,772	<0,0001
4. Postura ética na atuação docente	0,7323	<0,0001

Na Tabela 6, a seguir, podemos observar como esta relação se apresenta no último ano do curso, ou seja, após três anos de atividade prática intensiva com os docentes.

Tabela 6

Correlação entre a relação professor-aluno com as demais habilidades docentes no 6º ano do Curso de Graduação

6º ANO		
	r	(p)
1. Domínio do Conhecimento na área em que atua	0,6046	0,022
2. Habilidade para transmissão das informações	0,7488	<0,0001
3. Estímulo do raciocínio e da formação do espírito crítico	0,818	<0,0001
4. Postura ética na atuação docente	0,7679	<0,0001

No 6º ano, conforme observado na Tabela 6, há uma correlação de forma significativa entre as questões, sendo essa significância mais acentuada ($p < 0,0001$), também, quando comparamos o relacionamento professor-aluno com a habilidade do docente na transmissão das informações, além do estímulo ao raciocínio e à formação do espírito crítico e à postura ética na atuação docente.

De uma forma geral, este estudo demonstrou que, das quatro habilidades docentes comparadas ao relacionamento professor-aluno, todas apresentaram-se correlacionadas de forma significativa, o que nos permite afirmar que essa relação é muito significativa para o aluno, influenciando sua opinião diante das habilidades que o professor desenvolve.

No entanto, algumas habilidades relacionam-se, ainda, de forma mais significativa do que outras. Pode-se observar que o item "domínio do conhecimento na área em que atua", embora apresente relação significativa com a questão "relacionamento com os alunos" em todos os anos, é o que está menos relacionado em relação às outras três variáveis estudadas.

Esta relação menos acentuada pode estar assentada no fato de que o professor universitário, por possuir como titulação mínima o doutorado, e ser exigido como pesquisador da sua área, tem pouco questionado o conhecimento da área em que atua pelos alunos, que podem sentir-se em relação de inferioridade intelectual para julgar essa habilidade docente, o que pode ocasionar em notas altas, deste item, na avaliação do docente. Conforme pode ser observado nos comentários apresentados nas fichas de Avaliação, os alunos partem do princípio de que todos os professores dominam o conhecimento, no entanto, nem sempre conseguem transmitir a informação.

O Domínio do conhecimento na sua área em que atua são exigências mínimas para a docência e, portanto, embora o professor apresente

grande conhecimento sobre a matéria que leciona não, necessariamente, se relaciona de maneira a facilitar a construção do conhecimento pelo aluno.

A avaliação da variável “habilidade para transmissão das informações” apresenta maior correlação com o “relacionamento professor-aluno”, em relação ao item “domínio do conhecimento”, pois é através do relacionamento com os alunos que o docente conseguirá conhecê-los, conhecer seus anseios e suas dificuldades, para assim, organizar uma exposição que venha auxiliar o entendimento e construção do conhecimento pelo aluno.

No 6º ano, onde esta relação está mais acentuada, a fala do aluno, a seguir, revela a importância do professor que se preocupa em ensinar de acordo com a necessidade dos alunos.

“Os casos são complexos, mas os professores se preocupam em discuti-los bem, ajudando na formulação de hipótese, interpretação de exame e análise das condutas”. (Aluno – 6ºano)

Segundo LEITE (2006), as interações em sala de aula estão intimamente relacionadas à atuação docente, incluindo todas as decisões de ensino assumidas, ou seja, a mediação pedagógica do professor é também de natureza afetiva.

O professor que conhece seus alunos é capaz de compreender suas dificuldades, como também reconhecer o melhor caminho para ensiná-lo. (GIL, 1990).

A variável “estímulo do raciocínio e da formação do espírito crítico” é o que apresenta maior correlação com o “relacionamento com os alunos”, em relação às outras três variáveis estudadas, nos 5º e 6º anos médicos, e esta é

especialmente alta no 6ºano. No 4º ano, esta habilidade docente, também apresenta alta relação com o “relacionamento professor-aluno”, só ficando abaixo da variável “postura ética na atuação docente”.

Entendemos que o professor que possui um bom relacionamento com os alunos é aquele que conhece a realidade de seus alunos e, portanto, sabe como direcioná-los em busca do conhecimento, estimulando-os a serem cada vez mais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A fala do aluno, a seguir, declarada como aspecto positivo de um módulo de ensino do 5º ano médico, revela como o aluno valoriza o professor que se preocupa com a sua formação.

“A maioria dos professores são muito interessados em organizar um curso coerente e com preocupação na nossa formação”. (Aluno – 5º ano)

A variável “relacionamento professor-aluno” pode estar tão significativamente relacionada à variável “estímulo do raciocínio e à formação do espírito crítico” devido ao fato de ser também no currículo oculto, como já discutido neste trabalho, que se dá a formação do aluno. Nos momentos onde a educação acontece de maneira não formal, ou seja, quando o professor se disponibiliza para conversas sobre variados assuntos, para solucionar uma dúvida, enfim, quando se mostra atento e disponível diante das necessidades do aluno, é nesta relação de proximidade entre professores e alunos que a formação do aluno é construída.

A “postura ética na atuação docente” é altamente correlacionada com o “relacionamento professor-aluno” nos três anos médicos estudados, sendo que está mais acentuada também no 6º ano.

Uma hipótese que podemos observar é que, no 6º ano, os alunos já tiveram contato intenso com o docente na prática médica e é, a partir do relacionamento que possuem com os mesmos, que julgam sua postura ética, portanto, o docente que se relaciona bem com os alunos, demonstrando respeito, é considerado ético.

SONZOGNO (2005) afirma que a interação professor-aluno relaciona-se diretamente com a interação médico-paciente, na medida em que, por meio da mediação que o docente desenvolver com o paciente, é que estará ensinando o aluno como ele irá se portar.

Entendemos, então, que o relacionamento professor-aluno permeia toda a vivência acadêmica do estudante. O professor que se mostra disponível para relacionar-se com seus alunos, facilita a comunicação dentro e, principalmente, fora da sala de aula. Nos momentos informais, podem acontecer trocas de informações relevantes ao aprendizado do aluno e, portanto, com maior ou menor significância, o relacionamento professor-aluno parece refletir outras habilidades docentes.

Ser professor no século XXI é uma atividade complexa, uma vez que a Instituição de Ensino direciona esta atuação para o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão à comunidade. No ambiente universitário, estimula-se muito o desenvolvimento de pesquisas, há incentivos cada vez maiores para a produção científica; em contrapartida, poucos são os investimentos no ensino.

Neste sentido, o corpo docente das Instituições públicas, por exemplo, está repleto de pessoas altamente qualificadas e cada vez mais especialistas na área de atuação, porém, com pouca, ou quase nenhuma, formação pedagógica que respalde a sua atuação docente. Observa-se, muitas vezes, o domínio do professor sobre o tema abordado, no entanto, sem a capacidade de transmitir a informação.

No intuito de amparar os docentes, os estudos voltados para o ensino na Educação Superior devem ser estimulados, pois aprimoram as bases referenciais que as Instituições procuram na busca ou manutenção da qualidade de seus cursos.

Diante das dificuldades nas quais os professores deparam-se, muito se tem falado em “Desenvolvimento Docente”, termo este que, em muitas Instituições de Ensino, substitui o termo “Capacitação Docente”. Desenvolver a capacidade do professor parece ser uma necessidade urgente: acolhê-lo diante

de suas dificuldades e ofertar o apoio necessário para saná-las, parece ser o desafio atual de muitas Instituições.

A avaliação docente que, até pouco tempo atrás, não era bem recebida pelos professores, pode apresentar-se como ferramenta de estudo que visa a auxiliar o “Desenvolvimento Docente”, que paradoxalmente surgiu das necessidades identificadas por meio de avaliações. Após anos de questionamentos e críticas, ainda não há um consenso quanto à sua subjetividade e seus vieses. No entanto, hoje ela parece ser aceita, mesmo que sua concordância seja questionada.

A imagem que o aluno cria do professor, durante a vida acadêmica, parece estar muito voltada para o relacionamento professor-aluno, ou seja, se esta relação é positiva, todo o seu desempenho como docente parecer ser também, como identificado neste estudo.

O estímulo ao raciocínio e à formação do espírito crítico dos alunos são facilitados quando há uma relação professor-aluno positiva. Neste sentido, o professor é capaz de aproximar-se da realidade dos estudantes para, assim, instigá-los na busca pelo conhecimento.

Neste estudo, observamos que a postura ética do docente está diretamente relacionada à maneira como o professor relaciona-se com seus alunos, ou seja, se existe um bom relacionamento, significa que o professor possui ética. Neste sentido, nós entendemos que há uma imaturidade por parte dos alunos em fazer críticas à ética do docente que praticamente atende aos seus anseios.

O estudo da avaliação institucional, com o envolvimento do Corpo Docente, numa perspectiva que visa à melhoria da qualidade da educação, faz-

se importante, pois apresenta-se como estímulo aos professores. A partir da opinião dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido, poderão identificar os aspectos positivos e negativos da sua atuação.

Acreditamos que uma importante constatação deste estudo está na importância que o aluno credita no relacionamento com o docente. Enquanto a Universidade enfatiza, na avaliação docente, suas publicações e produções científicas, o aluno valoriza o docente disposto a auxiliá-lo na construção do conhecimento para sua formação profissional.

Com isso, entendemos que a especificidade da docência na Universidade ou em outros níveis de ensino, necessita de especial atenção para realmente atender à formação pressuposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Desafios e necessidades que se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das Instituições de Educação Superior (IES), visando à Implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) In. RISTOFF, Dilvo; JÚNIOR, Vicente de Paula Almeida (orgs.). **Avaliação Participativa: Perspectivas e Debates**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira, 2005. (Coleção: Educação Superior em debate, v.1)

BALBINOT, Maura Cristiane. Currículos e parâmetros curriculares: Breve reflexão. In BERBEL, Neusi Aparecida Navas Barbel (org.). **Reflexões sobre questões do ensino na universidade: as conversas continuam...** UEL. Londrina, 2000

BARRIGA, Angel Díaz. A avaliação no marco das políticas para a educação superior. Desafios e perspectivas. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – v.7, n.2 junho, 1996**

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Batista. Desenvolvimento Docente em Medicina: a prática como elemento estruturante. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H.; ABDALLA, I. G. (Orgs.) **Ensino em Saúde: Visitando conceitos e práticas**. Editora Arte & Ciência. São Paulo, 2005.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M.. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Editora Vozes. Petrópolis, 2004.

BRAGA, Carla Maria Lima. A estreita relação entre professor e aluno. In. BERBEL, Neusi Aparecida Navas Barbel (org.). **Reflexões sobre questões do ensino na universidade: as conversas continuam...** UEL. Londrina, 2000

BRIANI, Maria Cristina. **História e Construção social do currículo na educação médica: a trajetória do curso de medicina da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. Edição revisada e atual. Por Helena Bonito C. Pereira, Rena Signer. – São Paulo: FTD: LISA, 1996.

CALÇAS, Antonio de Queiroz Pereira & DOMINGOS, Neide Aparecida Micelli. A avaliação do Docente na perspectiva do alunado. In **Revista da Rede de Avaliação Insitucional da Educação Superior – RAIES** v. 1, n.1 jul. 1996.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt. Programa de avaliação institucional: possibilidades, desafios e perspectivas. In **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES** v. 11, n.1 mar. 1996.

CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Metodologia do ensino superior: textos selecionados**. Editora EDUFES. Vitória, 1998.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: CASTANHO, Maria Eugênia L. M.; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.) **Pedagogia Universitária: A aula em foco** – Editora Papirus. 2ª Ed. Campinas, 2002

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Editora Papirus. Campinas, 2001.

CASTANHO, Sérgio. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: CASTANHO, Maria Eugênia L. M.; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.) **Pedagogia Universitária: A aula em foco** – Editora Papirus. 2ª Ed. Campinas, 2002

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 4/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38.

FEATHERSTONE, Mike. **Da universidade a pós-modernidade: Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação**. In: FILHO, José C. dos Santos; MORAES, Sílvia E. (orgs.) **Escola e universidade na pós modernidade**. Mercado das Letras; São Paulo, 2000.

GIL, A. C.. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo : Atlas, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. **Didática para o Ensino Superior**. Editora Iglu, São Paulo, 1988.

KAGER, Samantha. **As dimensões afetivas no processo de avaliação**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

LEITE, Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, Antônio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1ª Ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** – 10ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2000

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade: uma proposta metodológica** – 11ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

MACKENZIE, Norman; ERAUT, Michael; JONES, Hywel C.. **Arte de ensinar e arte de aprender. Introdução aos novos métodos e materiais utilizados no ensino superior**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de documentação, serviço de publicações. Rio de Janeiro, 1974.

SANTOS, S.C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior. **Caderno de Pesquisas em Administração** v. 08, n. 01. São Paulo, p. 69-82, 2001.

SILVA, Enio Waldir. O papel da extensão no cumprimento da função social da universidade. In: SILVA, Enio Valdir; FRANTZ, Walter. **As funções sociais da universidade – o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Unijuí. Ijuí, 2002.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação como instrumento de formação cidadão e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; JÚNIOR, Vicente de Paula Almeida (orgs.). **Avaliação Participativa: Perspectivas e Debates**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira, 2005. (Coleção: Educação Superior em debate, v.1)

SOBRINHO, José Dias. Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. In: SOBRINHO, José Dias; BALZAN, Newton César (orgz.) **Avaliação Institucional teoria e experiências – 2ª ed.** – São Pualo : Cortez, 2000.

SOBRINHO, José dias; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.) **Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate**. Editora Insular. Florianópolis, 2003.

SONZOGNO, Maria Cecília. Concepções sobre a Função Docente em Medicina – Lugar do Sujeito. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Batista; ABDALLA (orgs) **Ensino em Saúde: visitando conceitos e práticas**. Arte & Ciência Editora. São Paulo, 2005.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: CASTANHO, Maria Eugênia L. M.; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.)

MAIA, José Antonio. Formação Humanística no Ensino Superior em Saúde: intencionalidades e acasos. In BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Batista; ABDALLA (orgs) **Ensino em Saúde: visitando conceitos e práticas**. Arte & Ciência Editora. São Paulo, 2005.

MORAES, Silvia E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: FILHO, José C. dos Santos; MORAES, Silvia E. (orgs.) **Escola e universidade na pós modernidade**. Mercado das Letras; São Paulo, 2000.

PASSERI, S.M.R.R; ZEFERINO, A.M.B; MONTE ALEGRE, S. (org.) **Projeto Pedagógico**. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: p.438. 2007

PERRENOUD, P.; **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Editora Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 1999.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.. **As competências para ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Editora Artmed. São Paulo, 2002.

RISTOFF, Divo I. Algumas definições de avaliação. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Divo I (orgs.) **Avaliação e Compromisso público. A educação superior em debate**. Editora Insular. Florianópolis, 2003

ROMANOWSKI, Joanal Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação: Que realidade é essa? In **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – v.7, n.2 junho, 1996**

SANTIAGO, Roberto Martinez. **Ética e formação universitária**. In. <http://www.campus-oei.org/revista/rie29a00b.htm>

Pedagogia Universitária: A aula em foco – Editora Papyrus. 2ª Ed. Campinas, 2002

TANGLIAFERRO, Ariane Roberta. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas** – Casa do Psicólogo. 1ª Ed. – São Paulo, 2006



UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FCM - FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
NAPEM - Núcleo de Avaliação e Pesquisa em Educação Médica

AVALIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA

Prezado(a) Aluno(a)

A Comissão de Ensino de Graduação procura manter a excelência na qualidade de suas atividades e você pode colaborar, pois sua opinião é muito importante para o processo de melhoria contínua.

Leia as afirmações abaixo e preencha as lacunas, conforme as instruções.

AVALIAÇÃO DOCENTE

- | | |
|--|--|
| A) Domínio do conhecimento na área em que atua. | E) Relacionamento com os alunos. |
| B) Habilidade para a transmissão das informações. | F) Postura ética na atuação docente. |
| C) Disponibilidade para esclarecimentos. | G) Preocupação com a formação profissional e pessoal do aluno. |
| D) Estímulo do raciocínio e da formação do espírito crítico. | H) Pontualidade e assiduidade às atividades programadas. |

Para cada questão acima, escreva: 5-ótimo 4-muito bom 3-bom 2-regular 1-péssimo
 Faça um X se o professor não atuou ou caso você não se lembre dele.

MÓDULO
Professor 1
Professor 2
Professor 3
Professor 4
Professor 5

A	B	C	D	E	F	G	H

AVALIAÇÃO DOS MÓDULOS

ENSINO:

- | | |
|---|--|
| 1. A carga horária das áreas apresentou-se adequada. | 5. O módulo apresentou conteúdo repetitivo ou já ministrado em outra área. |
| 2. Os critérios de avaliação foram coerentes. | 6. O módulo apresentou conteúdo muito avançado e de difícil assimilação. |
| 3. As avaliações foram compatíveis com o conteúdo ministrado. | 7. O plantão contribuiu de forma positiva na sua formação. |
| 4. As notas finais representaram o desempenho real do aluno. | 8. Houve supervisão adequada nas atividades do Plantão. |

Para cada questão acima, escreva S (sim), N (não) ou P (parcialmente)
 Faça um X se a questão não se aplica à atividade desenvolvida.

	1	2	3	4	5	6	7	8
MÓDULO								
MÓDULO								
MÓDULO								
MÓDULO								
MÓDULO								
SUB-MÓDULO								
SUB-MÓDULO								
SUB-MÓDULO								
SUB-MÓDULO								
SUB-MÓDULO								
SUB-MÓDULO								



AVALIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA

9. Qual são os aspectos positivos e negativos que você encontrou nesse Módulo?

ASPECTOS POSITIVOS:

MD 540 - BIOÉTICA E ÉTICA MÉDICA I

MD 542 - EPIDEMIOLOGIA E SAÚDE I

MD 543 - SEMIOTÉCNICA DA OBS. CLÍNICA

MD 544 - FISIOPATOLOGIA INTEGRADA I

ASPECTOS NEGATIVOS:

MÓDULO 1

MÓDULO 2

MÓDULO 3

MÓDULO 4

[Handwritten signature and stamp]



AVALIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA

ESTRUTURA FÍSICA DISPONÍVEL

10. Apresente aqui sua manifestação em relação a estrutura física disponível para o desenvolvimento de suas atividades:

11. Qual atividade você julga ter faltado nesse Módulo:

MÓDULO 1

MÓDULO 2

MÓDULO 3

MÓDULO 4

12. Qual é seu nível de satisfação em relação ao Módulo concluído. Assinale com um X.

	ruim									excelente
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MÓDULO										
MÓDULO										
MÓDULO										
MÓDULO										
SUB-MÓDULO										
SUB-MÓDULO										
SUB-MÓDULO										
SUB-MÓDULO										
SUB-MÓDULO										
SUB-MÓDULO										



UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FCM - FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
NAPEM - Núcleo de Avaliação e Pesquisa em Educação Médica

AVALIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA

13. Este espaço está reservado para manifestações livres e/ou sugestões relacionadas ao Corpo Docente e ao Módulo:

MÓDULO 1

MÓDULO 2

MÓDULO 3

MÓDULO 4

Apresente aqui sua sugestão de como podemos melhorar, ainda mais, este formulário:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Ciências Médicas

NAPEM - Núcleo de Avaliação e Pesquisa em Educação Médica
 Assessora Pedagógica: Sílvia Maria Riceto Ronchim Passeri

AVALIAÇÃO DOCENTE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA

Prezado(a) Professor(a)

Estamos encaminhando os resultados da Avaliação Docente, realizada pelos alunos, que tem como objetivo auxiliá-lo no desempenho de suas funções. Ela permite uma reflexão sobre a percepção que o aluno tem do trabalho didático desenvolvido. O aluno é orientado a responder o questionário com responsabilidade e a assinalar nulo quando não se lembrar da atuação do docente.

Avaliação realizada em: XXXX
 Turma: Xº Ano
 Nº de formulários preenchidos: XX

Docente:
 Módulo:

	ótimo	muito bom	bom	regular	péssimo	branco / nulo
A) Domínio do conhecimento na área em que atua.	0%	0%	0%	0%	0%	0%
B) Habilidade para a transmissão das informações.	0%	0%	0%	0%	0%	0%
C) Disponibilidade para esclarecimentos.	0%	0%	0%	0%	0%	0%
D) Estimulo do raciocínio e da formação do espírito crítico.	0%	0%	0%	0%	0%	0%
E) Relacionamento com os alunos.	0%	0%	0%	0%	0%	0%
F) Postura ética na atuação docente.	0%	0%	0%	0%	0%	0%
G) Preocupação com a formação profissional e pessoal do aluno.	0%	0%	0%	0%	0%	0%
H) Pontualidade e assiduidade às atividades programadas.	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Porcentagem calculada com base no nº de formulários preenchidos.