

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

**INTERAÇÃO PROFISSIONAL NA PERCEPÇÃO
DE ALUNOS E DE PROFESSORES SOBRE O
TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA**

**FLORIANÓPOLIS
2006**

ANA CAROLINA SEARA

**INTERAÇÃO PROFISSIONAL NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E
DE PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM SALA
DE AULA**

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Psicologia, Programa de Pós-Graduação
em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro
de Filosofia e Ciências Humanas.**

Orientadora: Profa. Olga Mitsue Kubo

**FLORIANÓPOLIS
2006**

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA CAROLINA SEARA

INTERAÇÃO PROFISSIONAL NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E DE PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: _____
Prof. Dra. Olga Mitsue Kubo
Departamento de Psicologia, UFSC

Co-orientador _____
Prof. Dr. José Gonçalves Medeiros
Departamento de Psicologia, UFSC

Prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé
Departamento de Psicologia, UFSC

Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo
Departamento de Psicologia, UNESP

Dedico a todos que direta ou indiretamente
contribuíram para o desenvolvimento desta
pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Olga M. Kubo pela paciência, estímulo nas horas mais difíceis, dedicação, comprometimento com o seu trabalho, pelas contribuições e, principalmente, pela disponibilidade em aceitar me orientar no meio do processo.

À minha família pelo suporte afetivo e instrumental recebido. À minha mãe pelo carinho, apoio e auxílio, sem o qual não seria possível desenvolver esse trabalho no mesmo período de tempo. Ao meu pai pelo apoio e compreensão; Ao meu irmão, pela paciência e auxílio na resolução de problemas advindos da relação homem –máquina.

Aos colegas e professores do curso, que contribuíram para o desenvolvimento de um novo olhar sobre as relações de ensino e de aprendizagem.

Ao professor José Gonçalves Medeiros pelas contribuições, compreensão e por ter aceitado me co-orientar no meio do processo.

Ao professor Sílvio P. Botomé, pelo auxílio nos momentos de dificuldade e colaborações realizadas ao trabalho, sempre visando propiciar novas aprendizagens.

Aos alunos e professores que foram participantes da pesquisa, por suas disponibilidades.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Ao professor Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo, membro da Banca, por ter aceitado o convite e pelas contribuições ao trabalho.

À meus grandes amigos, pelo apoio, paciência, carinho recebido durante boa parte do processo.

Aos meus familiares, pelo incentivo sempre.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
não somos o que iremos ser,
mas graças a Deus, não somos o que éramos.

Martin Luther King

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| RESUMO | ix |
| ABSTRACT | x |
| PERCEPÇÕES DE ALUNOS E DE PROFESSORES SOBRE O DESEMPENHO DOCENTE EM SALA DE AULA | 01 |
| 1 O trabalho do professor e relações entre ensino e aprendizagem | 02 |
| 2 Avaliação do desempenho ou avaliação da aprendizagem? | 07 |
| 3 Auto-avaliação e avaliação do trabalho docente | 11 |
| 4 Dificuldades terminológicas para caracterizar o desempenho do professor | 14 |
| MÉTODO: O PROCESSO DE IDENTIFICAR A PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O DESEMPENHO DOCENTE EM SALA DE AULA | 20 |
| 1 Participantes | 20 |
| 2 Características do Curso de Graduação em Psicologia | 23 |
| 3 Equipamento e Material | 25 |
| 4 Situação e Ambiente | 25 |
| 2.4.1 Alunos | 25 |
| 2.4.2 Professores | 25 |
| 5 Procedimento | 26 |
| 5.1 Escolha do Curso | 26 |
| 5.2 Escolha dos participantes | 26 |
| a) Alunos | 26 |
| b) Professores | 26 |
| 5.3 Construção dos instrumentos de observação | 27 |
| a) Relativo aos alunos | 27 |
| b) Relativo aos professores | 28 |
| 5.4 Contato com a Organização | 29 |
| 5.5 Contato com os Participantes | 30 |
| a) Alunos | 30 |
| b) Professores | 30 |
| 5.6 Coleta de dados | 30 |
| a) Alunos | 30 |
| b) Professores | 31 |
| 5.7 Tratamento dos dados | 31 |
| a) Relativo às questões de preocupações do professor | 31 |
| b) Relativo às questões sobre avaliação do desempenho docente..... | 32 |
| RESULTADOS: PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AO INÍCIO, AO MEIO E AO FINAL DE UMA DISCIPLINA E PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE ESSAS PREOCUPAÇÕES | 34 |
| 1 Quais são as preocupações dos professores em relação ao início, ao meio e ao final de uma disciplina e quais são as percepções dos alunos sobre essas preocupações | 35 |
| 1.1 Resultados concernentes ao Prof. A e à Turma 1 | 35 |

| | |
|---|-----------|
| 1.2 Resultados concernentes ao Prof. BF e à Turma 1 | 39 |
| 1.3 Resultados concernentes ao Prof. C e à Turma 2 | 42 |
| 1.4 Resultados concernentes ao Prof. D e à Turma 2 | 45 |
| 1.5 Resultados concernentes ao Prof. E e à Turma 3 | 49 |
| 1.6 Resultados concernentes ao Prof. BF e à Turma 3 | 52 |
| 2 Outros aspectos preocupavam professores e alunos | 56 |
| 3 Conhecimentos a serem ensinados e objetivos de ensino são duas das mais importantes preocupações dos professores com relação às disciplinas pelas quais são responsáveis e os alunos também as percebem como preocupações desses professores | 62 |
| RESULTADOS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E DE ALUNOS SOBRE ASPECTOS DOS DESEMPENHOS DOS PROFESSORES: NO QUE CONCORDAM E DISCORDAM | 74 |
| 1 Aspectos do desempenho do professor sobre os quais professores e alunos concordam ou discordam | 74 |
| 2 Notas que alunos atribuem ao desempenho do professor tendem a ser discordantes das notas atribuídas pelos próprios professores ao seu desempenho | 86 |
| PROFESSORES E ALUNOS: PERCEPÇÕES DIFERENTES SOBRE ASPECTOS DO TRABALHO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA | 98 |
| REFERÊNCIAS | 104 |
| LISTA DE FIGURAS | 109 |
| LISTA DE TABELAS. | 111 |
| APÊNDICES | 113 |
| Apêndice 1: Instrumento de coleta de dados direcionado aos alunos | 113 |
| Apêndice 2: Instrumento de coleta de dados direcionado aos professores | 122 |
| Apêndice 3: Tabela de distribuição das características gerais e acadêmicas dos alunos - Turma 1 | 135 |
| Apêndice 4: Tabela de distribuição das características gerais e acadêmicas dos alunos - Turma 2 | 138 |
| Apêndice 5: Tabela de distribuição das características gerais e acadêmicas dos alunos - Turma 3 | 141 |

RESUMO

Um dos aspectos fundamentais que define o papel social de uma instituição de ensino superior é produzir conhecimento e tornar esse conhecimento acessível a quem necessitar. Para torná-lo acessível, um dos meios mais importantes é caracterizado pelo desenvolvimento dos processos de ensinar e de aprender. No entanto, a definição desses dois processos, para a maioria dos professores, é reduzida ao que o professor faz em sala de aula. O comportamento do professor, por sua vez, está vinculado ao comportamento do aluno, por isso, é inviável analisar o processo de ensinar sem analisar o aprender, como dois processos em que a existência de um (ensinar) depende do outro (aprender). Ao considerar a avaliação de desempenho do aluno, há necessidade de considerar também o desempenho do professor em relação aos alunos, haja vista estarem ambos implicados nos processos de ensinar e de aprender. Estudar os comportamentos apresentados pelo professor e suas decorrências na aprendizagem dos alunos é uma maneira de dar maior visibilidade aos processos de avaliar desempenho e de avaliar ensino. Se a percepção dos comportamentos do professor não for analisada de forma precisa e clara, os estudos desenvolvidos não servirão para auxiliar na compreensão e no aprimoramento desses processos. Assim, fez-se relevante responder à pergunta “quais são as percepções de professores e de alunos sobre o desempenho docente em sala de aula?”. Participaram 64 alunos de um curso de graduação em Psicologia de uma instituição de ensino superior brasileira e cinco professores que lecionavam disciplinas para esses alunos. Os alunos faziam parte de três fases distintas do curso: uma inicial, uma intermediária e uma final. Para verificar a percepção de professores e alunos sobre o desempenho docente, foi desenvolvido um conjunto de questões com alternativas para escolha e apresentado aos alunos no formato de questionário. Questionários equivalentes foram desenvolvidos para professores e para alunos a fim de verificar as percepções de professores sobre seus próprios desempenhos e as percepções dos alunos em relação ao desempenho de seus professores. As percepções foram aferidas por meio de atribuição de notas a aspectos distintos do trabalho docente. Os dados permitiram verificar que há algumas distinções entre as percepções de professores e alunos sobre o trabalho docente que variam dependendo do aspecto avaliado, da fase na qual os alunos se encontravam e em relação a cada professor. Assim, foi possível identificar diferenças de percepção entre alunos e professores em relação aos aspectos envolvidos no trabalho do professor, mais especificamente em como essas diferenças ocorrem, se por uma percepção melhor do que o professor (com notas superiores) ou uma percepção pior (com notas inferiores) por parte dos alunos.

Palavras-chave: percepções de alunos e professores; desempenho docente; sala de aula

ABSTRACT

One of the fundamental aspects which defines the social role of an institution of higher learning is to provide knowledge and to make it available to those who need it. To make that such knowledge of value available to those who need it, one of the important ways is that characterized by the development of teaching and learning process. However, for most professors the definition of these two processes is reduced to that the professor does in the classroom. In turn, the professor's behavior is associated with the one of the student. Thus, analyzing the teaching process without considering learning, as two processes jointly associated, is unfeasible. In the student performance assessment, there is also the need of taking into account the professor's performance with respect to the students, since both are involved in teaching and learning process. Studying the professor's behavior and its relation in students' learning is a way of giving larger visibility to assessment process both the performance and teaching process. If the perception of the professor's behavior is not clearly and precisely analyzed, then these studies carried out will not be of any help in the comprehension and refinement of the above process. Thus, it is important to answer the following question " what are the professors' and students' perceptions regarding teaching performance in the classroom?". This test encompasses 64 undergraduate students and five professors of a School of Psychology of a Brazilian university. The students belonged to the stages of the school semester: beginning, middle and end. A set of questions in the form of questionnaire was developed to check the professors' and students' perception of teaching performance. Thus, questionnaires were developed for the both professors and students for the purpose of detecting (i) the professors' perceptions of their own performance, and (ii) the students' perceptions regarding their professors' performance. These perceptions were graded with respect to different aspects of teaching activities. The data obtained allowed us to verify that there are distinctions between the perceptions of both professors and students about the teaching activities which vary according to the aspect being assessed, the students' stage, and the different professors. Thus, it was possible to identify differences in terms of perception between students and professors referring to teachers activities, and more specifically how these differences occur on part of students which have to do with a better perception of the professor (owing to better grades) or a worse perception (owing to weaker grades).

Keywords: students' and professors' perceptions; teaching performance; classroom.

PERCEPÇÕES DE ALUNOS E DE PROFESSORES SOBRE O DESEMPENHO DOCENTE EM SALA DE AULA

Quem não recebeu, pelo menos, uma vez um questionário para avaliar o desempenho de algum professor? Que professor não preencheu um instrumento cujo objetivo era avaliar sua atuação profissional? Mas em que dimensão a utilização de instrumentos de avaliação do desempenho docente, por professores e alunos, tem proporcionado melhorias no trabalho do professor em sala de aula? Essas questões suscitam dúvidas a respeito do uso de mecanismos de aferição do desempenho docente: eles cumprem apenas uma função burocrática na Instituição, ou fazem parte de uma necessidade social? Identificar e compreender de que forma estão sendo desenvolvidos esses instrumentos, e com que finalidade, para que possam ser utilizados de forma a contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino, é uma tarefa relevante. Assim, caracterizar como o desempenho do professor é percebido por ele próprio e pelos alunos é condição necessária para compreender melhor os processos de avaliação nos quais o julgamento de ambos incidirá.

Descrever e conhecer a situação em que se encontra o sistema educacional de um país é condição necessária para que mudanças significativas possam ser implementadas. É preciso formar pessoas para um mundo que está em constante transformação e, para isso, novos objetivos para a educação necessitam ser delineados (Balzan, 1995). Segundo Botomé (1997), é importante planejar e implementar novas condições para uma educação que leve em conta as necessidades da população. Esse autor evidencia a importância de esclarecer o que, de fato, acontece e em que aspectos da educação é possível interferir, já que ela deveria estar preparando a população para aprimorar as condições de vida em um país. Questões relacionadas à educação freqüentemente estão em evidência; no entanto, são necessárias cada vez mais pesquisas a respeito desse processo, para que se possa compreender o que, de fato, está acontecendo no sistema educacional e, dessa forma, contribuir para o avanço no conhecimento existente.

Organizar o conhecimento disponível a fim de torná-lo mais acessível e pesquisar para produzir conhecimento sobre comportamento humano relacionado a descobertas científicas recentes podem ser muito importantes para o aumento, explicitação ou descobertas de alternativas em educação (Kubo e Botomé, 2001a). O estudo sobre o trabalho do professor pode fornecer dados valiosos para que essa realidade possa ser melhor compreendida. Para Kubo e Botomé (2001a), descobrir e propor esses comportamentos (o que o docente faz e o que deveria fazer), por meio de produção de conhecimento, pode ser um desafio importante a ser enfrentado para que tais descobertas possam levar a Educação a passar do âmbito do problema para o da solução das dificuldades que o país enfrenta. Por isso, conhecer as percepções de professores e de alunos a respeito do desempenho docente em sala de aula e verificar qual relação entre essas duas percepções pode auxiliar na compreensão das variáveis envolvidas no trabalho desse profissional e propiciar o desenvolvimento de soluções mais adequadas.

1 O trabalho do professor e relações entre ensinar e aprender

O ensino superior no Brasil passa por transformações e, já no final da década de 1980, Doxey (1988) observava que, dentro de sua crise estrutural, o ensino superior passava por uma séria desconfiança interna quanto a seu papel social, havia dúvidas sobre suas prioridades e sobre os métodos para realizá-las. Nessa polêmica sobre a qualidade do ensino universitário, estão problemas relativos aos processos de ensinar e aprender e, para a grande maioria dos professores, a definição desses processos é reduzida ao papel desempenhado pelo professor em sala de aula, ou seja, ao que o professor faz (Doxey, 1988). No entanto, o comportamento do professor em sala de aula está vinculado ao comportamento do aluno, estando ambos implicados nesse processo; por isso, é inviável analisar aprendizagem, sem analisar o ensinar e o aprender, como processos que constituem o cerne desse tipo de fenômeno.

Uma das dificuldades das instituições públicas no Brasil é que seus profissionais e dirigentes são mais “decretados” do que preparados para o trabalho ao qual são designados nessas instituições, ou seja, a preparação específica para a maioria das profissões está mais atrelada ao diploma do que propriamente à capacitação. É possível observar então, em muitos casos, que os profissionais (professores e dirigentes) “improvisam” no exercício de suas funções, já que, para o exercício delas, é

preciso apenas a conclusão de um curso superior e, em alguns casos, tempo de trabalho, e não o desenvolvimento de competências específicas (Botomé e Kubo, 2002).

Profissionais designados para exercício de uma função e não habilitados para isso acabam apenas por realizar tarefas burocráticas o que constitui um prejuízo para todo o sistema de ensino. Segundo Botomé e Kubo (2002), o sistema conceitual presente nas instituições de ensino superior não pode ficar restrito a atividades, rotinas, práticas e costumes, sem exigência de outros níveis mais altos e mais complexos. Essas instituições parecem estar presas em atividades e não nas funções dessas atividades (objetivos, papéis) ou em suas responsabilidades perante a sociedade. Essa realidade das instituições de ensino superior necessita ser transformada, e os professores no exercício de sua profissão precisam estar atentos a sua real função no sistema educacional, já que estão diretamente implicados no processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, alguns questionamentos podem ser feitos: Qual o papel do professor nessa realidade? E qual sua percepção a respeito de sua atuação no contexto de sala de aula? Investigar a sua percepção sobre seu desempenho pode ser um caminho para que se descubra o que eles de fato acreditam estar fazendo em sala de aula.

A formação de professores de ensino superior exige clareza sobre qual é o papel do professor no sistema educacional. De acordo com Botomé e Kubo (2002), formar professores exige capacitar os futuros profissionais para desenvolver os processos básicos de: (1) produzir conhecimento, (2) produzir aprendizagens de nível superior; (3) produzir atualização científica; e (4) produzir aperfeiçoamento tecnológico. Assim vale destacar a importância de se tornar um produtor de conhecimento (cientista) e de aprendizagens (professor), que caracterizam condutas elaboradas, na maioria das vezes, não aprendidas nos cursos de graduação, como deveriam ser (Botomé e Kubo, 2002). Segundo Kienen (2003), a atividade de ensino realizada pelas universidades constitui-se em um dos meios, além da extensão, para tornar o conhecimento produzido acessível à sociedade. E o tipo de relação estabelecida entre professores e alunos influencia o modo como ocorrerá o acesso da sociedade ao conhecimento produzido. É importante notar que várias aprendizagens precisam ser desenvolvidas para que o professor possa cumprir seu papel, e não ficar restrito a ser um “reprodutor de conhecimentos”, muitas vezes de conhecimentos desatualizados. Mas, para que o professor consiga se dar conta das lacunas na sua trajetória profissional e desenvolver

aprendizagens mais condizentes em relação àquilo que deveria estar realizando, precisa avaliar o que está percebendo de sua atuação profissional.

Na década de 1970, Skinner (1972) já constatava que, nas faculdades, o ensino do professor iniciante não recebia preparação profissional. Simplesmente começava ensinando aquilo que lhe foi ensinado e, se havia melhora no ensino, era simplesmente graças a sua própria e desamparada experiência. Pereira, Marinotti e Luna (2004) citam alguns fatores que parecem estar exercendo controle sobre o comportamento do professor nas escolas. São alguns deles: (1) Instâncias superiores, quando o trabalho do professor é controlado por tarefas determinadas por instâncias superiores (relacionadas com o que está “prescrito” nos currículos, com critérios de avaliação definidos pela instituição, etc.); (2) Outros professores, em que o julgamento de seus pares pode influir naquilo que o professor faz, ficando sob o controle daquilo que é valorizado ou depreciado por certos grupos (adotando uma postura mais permissiva, ou rígida no desempenho de suas funções); (3) Plano de aula, no qual observações sistemáticas da instituição são levadas em conta, independente do comportamento do aluno; (4) Comportamento disciplinar do aluno, em que o professor é controlado por uma atuação que enfoca o comportamento disciplinar, ou seja, a escolha dos procedimentos é realizada em função daquilo que vai propiciar menos indisciplina; (5) Qualidade na relação com os alunos, na qual o professor guia sua atuação em função da relação que mantém com cada aluno, como por exemplo exigindo menos de alguns para não afetar sua relação com eles; (6) Crenças sobre a responsabilidade do desempenho do aluno, em relação ao qual sente-se responsável; (7) Exigências burocráticas, em relação às quais o professor destina boa parte do tempo que poderia ser dedicado ao planejamento de sua atuação, realizando atividades de cunho apenas burocrático; (8) Expectativas profissionais, que dizem respeito ao que mantém os professores exercendo suas atividades (como satisfação, ao verificar o avanço na aprendizagem do aluno, ou mesmo aspectos como segurança, estabilidade no trabalho); (9) Formação profissional, ou seja, sua formação, seu preparo para atuação profissional.

Vários aspectos podem estar controlando o comportamento do professor nas escolas e essa realidade também pode ser verificada em todo o sistema de ensino, bem como nas Instituições de Ensino Superior. Apesar disso, o que realmente deveria controlar seus comportamentos (os seus alunos e os resultados que observa neles, as transformações provocadas em relação aos objetivos propostos) é aquilo que menos

tem controlado seus comportamentos (Pereira, Marinotti e Luna, 2004). Dessa forma, é possível supor que os professores não consigam perceber a atuação desses controles, e que muitos ainda têm dificuldades em perceber comportamentos mais objetivos que realizam em sala de aula. Não é raro encontrar alunos insatisfeitos com a atuação do professor, mas será que esses professores se dão conta dessa insatisfação? E será que percebem sua atuação da mesma forma que os alunos?

Segundo Pereira, Marinotti e Luna (2004), existe diferença entre falar da importância da relação entre professor e aluno e de fato relacionar-se positivamente com o aluno em sala de aula. Isso pode explicar a diferença que existe entre falar ou teorizar (comportamento verbal) sobre determinado comportamento apreciado pela comunidade em geral e comportar-se como tal, de forma que outras pessoas possam observar diretamente. No entanto, tanto o discurso, quanto outros comportamentos que o professor apresenta exercem influência sobre a percepção que o aluno tem sobre o professor. É possível que em uma turma de alunos alguns estejam sob controle daquilo que o professor faz e, dessa forma, modelando seus comportamentos por meio das contingências, e outra parte, daquilo que o professor diz e acredita ser importante e, assim comportando-se sob controle de regras. Dessa forma, uma confrontação entre as percepções de professores e alunos pode revelar essas diferenças, importantes na compreensão da atuação do profissional docente.

Ao analisar os processos de ensinar e aprender e o papel do professor decorrente da compreensão da natureza desses dois processos, Kubo e Botomé (2001a) afirmam que o comportamento do professor influencia a aprendizagem do aluno, uma vez que ensinar e aprender são partes de um processo no qual ensinar é o nome dado à relação entre o que o professor faz e a aprendizagem do aluno que decorre desse fazer. Ensinar e aprender, portanto, são verbos que se referem, respectivamente, àquilo que o professor faz e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer. Para Freire (1997), ensinar não é “transferir” conhecimentos, “conteúdos”, e formar não é a ação pela qual se dá forma a um corpo indeciso. Para esse autor, docência e discência estão interligados, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25). Se professores e alunos estão associados no processo de ensinar e aprender, é importante estudar como esses profissionais são percebidos por eles próprios e pelos alunos e, dessa maneira compreender o que está acontecendo em sala de aula.

A relação entre professor e aluno é uma relação similar a outras desenvolvidas ao longo da vida das pessoas, porém essa relação tem características específicas definidas pelo contexto em que se desenvolve, ou seja, em um contexto em que os processos de ensinar e aprender ocorrem. Embora envolvam múltiplas variáveis, segundo Rizzon (1998), a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende é condição fundamental para a aprendizagem, independente do que será ensinado nessa relação. Ainda de acordo com esse autor, já existe uma relação entre o professor e o aluno, desde o momento em que ele planeja o ensino, decide os objetivos de ensino, reúne o material que integrará as estratégias de aprendizagem, corrige uma redação, ou ainda quando avalia seu trabalho; o que também acontece com o aluno ao estudar o material indicado e fazer pesquisas nas bibliotecas sob instrução do professor. Essa relação entre professor e aluno é o que permite que os processos de ensino e de aprendizagem sejam desenvolvidos. Desse modo, investigar como é percebida essa relação por professores e alunos e conhecer melhor que outros fatores influenciam nessa percepção, pode auxiliar na introdução de condutas mais eficientes no sentido de promover uma melhor relação entre eles e assim contribuir para processos mais efetivos de aprender e ensinar.

O trabalho do professor em sala de aula tem repercussão na vida do aluno, uma vez que ele está diretamente envolvido no processo de formação desse aluno. Segundo Freire (1997), formar é muito mais do que simplesmente treinar o aluno no desempenho de destrezas. Nesse sentido, Codo & Vasques-Menezes (1999) afirmam que “toda ação humana é potencialmente geradora de significados, potencialmente transcendente” (p.44) e determinados gestos realizados podem ter grande influência sobre o comportamento das pessoas e permanecerem em suas vidas. Esses diferentes graus de determinação são observados no caso dos comportamentos emitidos pelos professores, já que estão constantemente em contato com os alunos e envolvidos no processo de ensinar e aprender. Para Rizzon (1998), o professor, ao procurar um novo exemplo para facilitar o entendimento do aluno sobre o que está explicando ou ao informar o aluno que ele precisa reler algum material com mais atenção, está demonstrando afeto, como pessoa e como profissional. Sendo assim, na medida em que forem caracterizadas as percepções de professores e alunos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender ficará mais fácil visualizar os efeitos ou

conseqüências para o desenvolvimento da aprendizagem e será possível auxiliar no aprimoramento do sistema educacional.

Além do componente afetivo (que envolve sentimentos como, por exemplo, atração mútua, amizade e afeição), existem outros componentes presentes na relação entre professor e aluno: (1) componentes técnico-afetivos (fazem referência aos conhecimentos e comportamentos, que incluem, por exemplo, concepções a respeito de ciência, sobre planejamento do ensino e produção de conhecimento); (2) componentes didático-pedagógicos (referentes aos métodos de aprendizagem); (3) componentes políticos sociais e culturais (implícitos ou explícitos, que envolvem concepções de homem, de sociedade, de educação, etc.) (Rizzon 1998). Esses componentes que influem na relação entre professores e alunos podem estar afetando a qualidade da relação desenvolvida entre eles. Mas, como e em que grau esses componentes influem na percepção que os alunos têm do professor? Nesse sentido, é preciso aferir por meio de instrumentos adequados e mesmo desenvolver processos avaliativos que possibilitem medir e informar ao professor sobre a percepção que os alunos têm em relação à sua atuação e assim possibilitar mudanças nesse cenário.

2 Avaliação de desempenho ou avaliação de aprendizagem?

Partindo do pressuposto de que a educação tem como finalidade a aprendizagem do indivíduo, então todas as atividades planejadas para o desenvolvimento da educação deveriam ser consideradas como atividades meio para a finalidade básica que é a aprendizagem do aluno. Conseqüentemente, a avaliação do sistema educacional deveria ter como critério principal o quanto de sucesso foi obtido na direção dessa finalidade (Pereira, Marinotti e Luna, 2004). Se a aprendizagem do aluno está no centro da compreensão do processo de aprendizagem, os processos que possibilitam aperfeiçoá-la estão intimamente relacionados à interação entre os alunos e os professores. A partir dessa compreensão, é necessário que aquilo que está norteando o comportamento do professor possa ser elucidado. Uma das formas de explicitar o que norteia, orienta o comportamento do professor, é investigar suas percepções sobre seu trabalho.

Um dos problemas mais sérios quando se trata de ensino é a repetência aliada à evasão escolar. Elas constituem um alto índice no contexto educacional brasileiro e grande parte disso é de responsabilidade dos sistemas de avaliação utilizados. Para Rizzon (1998), a quantidade de reprovados poderia ser menor se o processo de avaliação deixasse de ser uma sentença irrecorrível e fosse um encaminhamento permanente e imediato a cada desempenho do aluno, ajudando-o a desenvolver suas capacidades, aptidões e condutas na direção desejada. Para o autor, práticas pedagógicas e procedimentos de ensino têm valor na medida em que geram melhor aprendizado. Nesse sentido, é necessário que o desempenho individual do aluno possa ser colocado em foco, quando se olha para os sistemas de avaliação. Por outro lado, se alunos e professores estão implicados nesse processo, também é fundamental conhecer o desempenho do professor na relação com o aluno, ou seja, conhecer os sujeitos atuantes naquilo que se chama “ensino” e “aprendizagem”.

Se existe uma inter-relação entre professor e aluno no processo de ensinar e de aprender, no processo avaliativo isso também ocorre. Para Rizzon (1998), o ensino poderia ser compreendido como um processo comportamental de uma interação profissional, e a avaliação da aprendizagem uma interação entre comportamentos do professor e comportamentos do aluno, que propiciam novos comportamentos do professor e novos comportamentos do aluno, ou seja, por isso um processo comportamental de interação profissional. Embora ainda não muito difundido, já há um esforço em superar as limitações relacionadas ao que é denominado avaliação da aprendizagem. Nesse esforço, há um investimento no estudo e desenvolvimento de procedimentos que visam criar formas de trabalhos com os alunos que sejam mais eficazes educacionalmente e mais consistentes com a natureza dos fenômenos “ensinar” e “aprender” (Botomé e Rizzon, 1997). Dessa forma, para ser possível desenvolver procedimentos mais eficazes, além de conhecer as percepções dos sujeitos implicados nesse processo, é preciso concentrar a atenção no estudo e desenvolvimento dessas novas tecnologias de ensino.

Para que um processo de avaliação seja efetivo em um contexto de uma disciplina pela qual um professor é responsável, é preciso levar em conta algumas etapas ou comportamentos básicos desse professor. São elas: (1) planejar detalhadamente a disciplina; (2) planejar e organizar condições de ensino; (3) registrar comportamentos do aluno; (4) analisar e interpretar os registros; (5) informar o aluno sobre seu desempenho (de forma contínua e apresentada logo após cada

desempenho); (6) apresentar oportunidades para, se for o caso, corrigir, alterar ou confirmar o desempenho apresentado (Botomé e Rizzon, 1997). É possível observar que, para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem, vários comportamentos precisam ser apresentados pelos professores. Mas, o que de fato está ocorrendo em sala de aula? Como esses comportamentos estão sendo percebidos pelos alunos e pelos próprios professores?

É possível notar que muitos equívocos estão sendo cometidos quando se trata de tentar realizar avaliações e isto tem sérias decorrências para todo o sistema de ensino e, conseqüentemente, para as pessoas que estão saindo de escolas e instituições de ensino superior. É comum perceber, segundo Botomé e Rizzon (1997), que o envolvimento e dedicação de professores parecem ser maiores e mais freqüentes com as técnicas de medir e quantificar o desempenho do que propriamente com a função dessas medidas e com a freqüência desejada numa situação de ensino e de aprendizagem. As medidas usualmente empregadas são para quantificar informações e raramente é feita uma verificação de comportamentos ou habilidades relacionadas a essas informações. Como conseqüência desse sistema avaliativo equivocado, é mais comum encontrar profissionais que justificam seus fracassos e erros do que aqueles que examinam e avaliam continuamente efeitos de suas decisões e comportamentos (Botomé e Rizzon, 1997). Assim, seria importante que os professores pudessem perceber que tipos de erros e acertos estão apresentando para, então, modificar suas condutas profissionais em um processo contínuo de aperfeiçoamento. Uma das maneiras de conhecer o que está controlando o comportamento do professor é a utilização de instrumentos avaliativos e auto-avaliativos sobre o seu trabalho.

Instrumentos de avaliação e auto avaliação são uma forma de averiguar aquilo que o professor acredita estar fazendo em sala de aula. Apesar de envolverem, em geral, parcela considerável de comportamentos verbais como forma de aferir o que acontece nas relações de ensinar e aprender, esses instrumentos se constituem em importante passo para revelar ao professor possíveis falhas no objetivo central do ensino: a aprendizagem do aluno. Uma dessas falhas, de acordo com Rizzon (1998), está na utilização de uma variada gama de técnicas que, embora sejam minuciosas, completas, interessantes; com freqüência, estão pouco relacionadas aos problemas de alguém que pretende ensinar e não apenas medir o desempenho do aluno. Para esse autor, nesses casos o professor está envolvido mais com as técnicas propriamente

ditas do que com a possível função educativa dessas técnicas, ou seja, com a real função da avaliação da aprendizagem.

As deficiências dos processos avaliativos equivocados, na maioria das vezes, consistem em utilizar instrumentos de medida de um desempenho específico – em que o desempenho do aluno está restrito ao que ele diz, escreve, pergunta e comenta no momento da avaliação (Rizzon, 1998) – acreditando estar realizando propriamente uma avaliação do aluno. Esses recursos de avaliação de acordo com Rizzon (1998), em alguns casos, tornam-se um instrumento de poder nas relações, já que cabe ao professor atribuir notas aos alunos e, muitas vezes, definir o padrão de relação estabelecido entre professor e aluno. Uma decorrência desse tipo de comportamento é que aquilo que pode estar sendo ensinado nessas práticas não é um comportamento - objetivo da aprendizagem, como, por exemplo, reforçar o comportamento de estudo apenas nos dias que antecedem as avaliações. Uma outra prática comum, ainda de acordo com esse autor, é a de esconder os registros, notas e provas dos alunos, ou ainda só divulgar uma nota final, sem indicar as notas parciais ou intermediárias. Nessa prática, o aluno desconhece seus erros e, desse modo, não tem a oportunidade de corrigi-los. Medir comportamentos de forma pontual, esconder os registros de avaliação do aluno são procedimentos bastante comuns que privam o aluno de um verdadeiro processo de aprendizagem, em que a verificação e correção do erro é parte do processo. Da mesma maneira, os professores, ao conhecerem os erros relativos ao seu desempenho, que podem ser indicados por meio de instrumentos de avaliação, têm a oportunidade de reavaliar sua conduta e aprimorar sua atuação.

Outro problema de concepções e práticas equivocadas, segundo Rizzon (1998), é que essas concepções e práticas têm pouca semelhança com que é chamado de avaliação em sala de aula e o que de fato acontece na vida das pessoas. A correspondência entre esses dois eventos é, na maioria das vezes, muito pequena, para ser capaz de propiciar aprendizagens significativas. Na vida profissional e pessoal, seria de grande utilidade a capacidade da pessoa em verificar rapidamente a adequação do que faz e corrigir sua postura assim que percebe um problema (Rizzon, 1998). É possível perceber nas condutas de avaliação que a responsabilidade sobre ela é do professor e ao aluno cabe comportamento passivo diante desse processo. Assim, a utilização de formas de avaliação em que professores e alunos se auto-avaliassem e fossem um pelo outro avaliados e a devolução dessas informações para ambos, revela-se uma forma alternativa de permitir que cada um deles perceba

como seus comportamentos são percebidos, e que papel está “representando” no sistema educacional. Se essa prática fosse incorporada e realizada com regularidade, professores e alunos poderiam desenvolver a capacidade de verificar com maior rapidez os possíveis erros e corrigi-los.

O aluno é sujeito da avaliação, não podendo realizar avaliação sobre seu próprio desempenho. O professor avalia, mas não é avaliado, nem seus métodos e estratégias, mesmo que a avaliação pudesse melhorá-los. Assim quem detém o poder nessa relação é o professor que emite juízos sobre os alunos, estabelece os critérios, elabora questões, cabendo ao aluno receber passivamente e aceitar os resultados (Rizzon,1998). Essas práticas, apesar de cômodas e de conferirem um *status* ao professor, inviabilizam o aprimoramento da educação. Nesse contexto, é preciso que professores e alunos reavaliem seu papel e, com isso, possibilitem uma maior troca de informações, que poderia ser feita através de *feedbacks* recíprocos em que o aluno mostra sua percepção sobre o professor e vice –versa.

Apesar de não se constituir numa tarefa simples, a concepção e prática de avaliação da aprendizagem apresenta uma perspectiva mais próxima às necessidades do aprendiz. Dessa maneira, é possível conceituar a avaliação da aprendizagem do ponto de vista do que cabe ao professor fazer diante de qualquer desempenho do aprendiz. São condições importantes para poder construir a avaliação: o que o professor entende por “objetivo de ensino”, como ele especifica seus objetivos, como ele os descreve, identifica aprendizagens intermediárias envolvidas, organiza e seqüencia esses objetivos em passos e atividades, planeja as condições antecedentes que cria para facilitar a ocorrência de cada desempenho (cada aprendizagem) do aluno (Botomé e Rizzon, 1997). Essa concepção e prática de avaliação da aprendizagem envolvem vários comportamentos relacionados ao desempenho do professor, como: definir objetivos, descrevê-los, identificar aprendizagens, entre outros. No entanto, é preciso descobrir quais deles os professores já aprenderam a realizar e quais precisam desenvolver, para isso os professores necessitam avaliar sua própria atuação profissional.

3 Auto-avaliação e avaliação do trabalho docente

O interesse pela qualidade da educação, na qual o processo de avaliação do desempenho docente está presente, vem crescendo. Segundo Cantero e Ríos de Deus

(2001), a avaliação da prática docente do professor surge com grande ênfase com o objetivo de melhorar a qualidade das instituições educacionais e atender a exigências legislativas. Entretanto, tal avaliação consiste em um problema na medida em que sua realização ocorre de forma espontânea e produz conseqüências escassas ou nulas na melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e de aprendizagem (Cantero & Ríos de Deus, 2001). Segundo esses autores, a avaliação é útil e viável quando proporciona tomada de decisões válidas e justificadas, permitindo estabelecer procedimentos para melhorar os programas educativos e o trabalho docente, como também controlando a sua qualidade. A avaliação interna realizada pelas universidades, segundo Macedo (2001), é importante como prestação de contas, visto que essas organizações são responsáveis pela satisfação das necessidades e desafios da sociedade a que servem, tendo assim responsabilidade pela qualidade da docência, pela sua investigação e extensão e também pela gestão de seus recursos. Em vista disso, o processo de avaliação do trabalho docente pode transformar-se em um grande aliado para o aprimoramento do ensino, se realizado com seriedade e objetividade. Para tanto, é fundamental a realização de pesquisas que visem compreender melhor o fenômeno da percepção do desempenho docente por parte dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

No Brasil, a verificação do desempenho do professor, segundo Lampert (1996), foi inicialmente desenvolvida por Instituições de Ensino Superior privadas, com a finalidade de verificar se o professor deveria permanecer na instituição ou ser afastado. Essa concepção e esses procedimentos, pela maneira como foram realizados (de forma impositiva e autoritária, sem fundamentação teórica e sem método adequado) perdeu força como política avaliativa permanente, deixando de contribuir para o aperfeiçoamento desse profissional (Lampert, 1996). Dessa maneira, o sistema avaliativo institucional necessita ser melhor estudado para dar visibilidade à atividade do professor e para que seus resultados contribuam para o desenvolvimento profissional docente e aperfeiçoamento da qualidade do ensino.

O processo de avaliação docente muitas vezes é feito de maneira equivocada, como no caso da realização de avaliações sistemáticas que, de acordo com Cantero e Ríos de Deus (2001), têm proporcionado poucas informações e são realizadas, na maioria dos casos, sob um enfoque sancionador e fiscalizador. Isso é parte do que tem provocado a negação, recusa ou aversão dos próprios professores frente a tudo aquilo que esteja ligado à avaliação. Isso vem impedindo a tomada de decisões válidas e

oportunas para melhorar o trabalho educativo. Para Grillo (1996), a avaliação do desempenho do professor pelo aluno é o método mais conhecido e utilizado nas Instituições de Ensino Superior (IES). Os resultados desse tipo de avaliação, porém, podem produzir reações negativas por parte dos professores, quando não há uma preparação prévia com alunos e docentes colocando-os em condições de atender aos objetivos da avaliação e os métodos utilizados para realizá-la. Desse modo, é necessário discernimento e cuidado no desenvolvimento e manejo de instrumentos de avaliação para que possam ser utilizados como “ferramenta” que auxilie no desenvolvimento docente, o que, por sua vez, exige um conhecimento minucioso dos processos envolvidos nas interações entre professores e alunos.

Ao estudar a avaliação do professor pelo aluno, Pinent & Silveira (1998) afirmam que conhecer as características mais importantes do desempenho do professor, que levariam os alunos a considerá-lo bem ou mal sucedido, e recomendá-lo ou não a seus colegas, é importante para alcançar a excelência docente. Segundo esses autores, esse fenômeno tem despertado interesse cada vez maior das instituições de ensino e salientam que o conhecimento da avaliação do professor realizada pelo aluno passou a representar uma das preocupações do professor, a partir do momento em que as avaliações deixaram de ser vistas como algo ameaçador. O professor, por meio da avaliação de seu desempenho, pode aprimorar sua atuação em sala de aula e, assim, contribuir para a evolução da qualidade de seu trabalho profissional, realizando melhorias no processo de ensino-aprendizagem (Pinent & Silveira 1998, p.144). As avaliações realizadas pelas IES podem revelar aspectos sobre a percepção do desempenho docente e contribuir para a superação de obstáculos presentes nesses contextos, mas elas estão diretamente relacionadas à percepção que alunos e professores têm a respeito do desempenho docente, um fenômeno ainda pouco conhecido como algo fundamental nos processos de avaliação do ensino.

A auto-avaliação institucional, da qual a auto-avaliação do professor faz parte, poderia ser considerada como propiciadora de algum tipo de “tomada de consciência” para a importância do processo de aprendizagem à medida que retrata problemas e favorece ajustes necessários (Peralta, 2002). No processo de averiguação de características do desempenho do professor, é necessário que tanto alunos quanto professores, sejam avaliados. Santeiro e colaboradores (2004) indicam que, para compreender de uma forma mais abrangente as características de um professor como facilitador ou inibidor da criatividade, é preciso também investigar sua auto-percepção,

não bastando apenas o olhar dos alunos a ele dirigido. “Indagar o que os professores também percebem em si mesmos como aspectos que poderiam facilitar ou dificultar a expressão e o desenvolvimento da criatividade dos aprendizes constituiria proposta viável para se compreender melhor o objeto em estudo” (p.101). Tanto os processos de avaliação docente, realizados pelos alunos, quanto os processos de auto-avaliação, realizados pelo professor, são condições que permitem investigar a percepção de alunos e professores a respeito do desempenho docente.

Outro aspecto importante diz respeito à difusão do conhecimento específico acerca das avaliações. Aznar (1996), em um artigo sobre a função social da avaliação, afirma que um dos problemas enfrentados pelos profissionais de intervenção social é a falta de boas publicações sobre experiências práticas em periódicos especializados, para que determinados erros não se repitam e que as “boas práticas” sejam propagadas. É importante superar a carência de estudos e a falta de sistematização e publicação de conhecimento relativos à avaliação. O desenvolvimento de pesquisas na área permitirá avançar no conhecimento e implementar práticas mais eficazes.

A avaliação da docência universitária, de acordo com Cantero e Ríos de Deus (2001), é necessária para melhorar a qualidade do trabalho desempenhado pelo professorado, satisfazer a demanda de informação sobre a relação da aprendizagem dos alunos com o trabalho de ensino existente e proporcionar reflexões oportunas que fundamentem um centro de informações para a avaliação-valorização (interna e externa) das universidades. Esse processo de avaliação produzirá informações importantes para a compreensão das variáveis presentes no trabalho do professor, mas, para tanto, é necessário a superação dos problemas existentes.

4 Dificuldades terminológicas para caracterizar o desempenho do professor

Muitas variáveis estão envolvidas nos processos de ensinar e de aprender, dentre elas, a afetividade. De acordo com Codo & Gazzotti (1999), o trabalho do professor tem, como objetivo, a aprendizagem dos alunos e, para que ela ocorra, outras variáveis estão implicadas, como capacidade intelectual e disposição para aprender, por parte dos alunos, como também conhecimento e capacidade de “transmissão de conteúdos²”, por parte do professor; apoio extra-classe, por parte dos

1 O termo transmissão de conteúdos é questionado por alguns autores dentre eles Paulo Freire. Esse autor faz referência ao tema como “transferência de conteúdos”. Para Freire (1997), esse termo supõe que professor e

pais, entre outras. Segundo esses autores, apenas uma delas poderia acelerar tal processo: a afetividade. Por meio de um contato, em que o professor está disposto a ensinar e os alunos a aprenderem, uma “corrente de elos” de afetividade é formada, propiciando uma troca entre os dois (Codo & Gazzotti, 1999). Para esses autores, entre professores e alunos se desenvolve uma relação, em que o professor conquista a atenção e desperta o interesse do aluno para o conhecimento que ele está tratando, que chamam de “sedução”. Mas a que fenômenos os autores se referem quando falam de “sedução”? Alunos e professores percebem a ocorrência desse fenômeno? Se percebem, de que forma ele é percebido? Em que dimensões? Tais questionamentos acerca do conhecimento sistematizado evidenciam a necessidade de mais conhecimento e investigações, além de mais esclarecimentos a respeito da terminologia utilizada, visto que, muitas vezes, esta parece ser utilizada mais para “impactar” o leitor do que fazer referência a um determinado fenômeno psicológico.

A relação entre a atividade do professor e suas conseqüências sobre os alunos tem sido objeto de estudo de algumas pesquisas. Santeiro e colaboradores (2004), por exemplo, realizaram um estudo com 117 estudantes do curso de Biomedicina de uma universidade particular do nordeste paulista. O instrumento utilizado nessa pesquisa foi um questionário com perguntas abertas, no qual o aluno era solicitado a indicar, dentre seus professores, aqueles que tivessem favorecido ou inibido a expressão de suas habilidades criativas (foi indicado um professor facilitador e outro inibidor) e apresentar uma descrição detalhada do comportamento desses professores em sala de aula. Os autores verificaram que o perfil do professor facilitador de criatividade foi delineado pelo modo como ele “se prepara” e “comunica” essa preparação em sala de aula. Mas, em que consiste “se preparar” e “comunicar” essa preparação em sala de aula? Estudo semelhante foi desenvolvido por Gomes (2001) que investigou a relação de prazer² e desprazer em sala de aula com professores (N=15) e alunos (N= 35) do ensino médio de cinco escolas (três públicas e duas privadas). Com relação à percepção de alunos sobre seus professores, esse estudo sugere que o “professor-prazer” é aquele com quem é agradável o convívio em sala de aula, relativo ao professor que consegue

aluno sejam objetos de uma relação, cabendo ao aluno a passiva recepção de conhecimentos. Dessa forma, o uso de tal expressão estaria equivocado, uma vez que, ao ensinar, o professor aprende e, ao aprender, o aluno ensina, ou seja, é uma relação em que não existe passividade de nenhum dos envolvidos no processo.

2 O prazer experimentado por professores e alunos, segundo Gomes (2001), seria determinado por um “agir pedagógico - a motivação - para resultar em produtividade, ou seria resultante da eficácia ou eficiência desse agir” (p.228)

“prender a atenção”, “infundir confiança” e “fazer render”. Já o professor desprazer seria aquele que “abusa do uso da boca, impondo ao grupo o uso e abuso da mão ou do ouvido” (Gomes 2001, p.255). É possível perceber a existência, em comunicações científicas da área, de uma profusão de termos ambíguos, muitas vezes sem significados claros (preparar-se, comunicar essa preparação, relação de prazer e desprazer). Dessa forma é necessário o desenvolvimento de estudos ainda mais precisos para chegar a expressões claras que façam referências a comportamentos concretos de alunos e professores, e assim avançar no conhecimento sobre a percepção que alunos e professores têm a respeito dos processos que constituem ensinar e aprender, entre esses processos, o de perceber o desempenho.

O comportamento do professor, em sala de aula, exerce influência direta nas relações entre os processos de ensinar e aprender. Resultados de alguns estudos (Santeiro e col., 2004; Gomes, 2001; Pinent & Silveira, 1998) possibilitam identificar características do professor - ou da relação que ele estabelece com os alunos e seu trabalho - que favorecem a aprendizagem e, assim, alteram a qualidade dessa relação. Rego (2001), ao investigar a relação entre qualidade no ensino superior e processo de ensino-aprendizagem, identificou na literatura alguns importantes comportamentos dos docentes com potenciais efeitos positivos sobre estudantes e, globalmente, sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. São eles: a) *feedback* da aprendizagem pontual e justo; b) preparação dos materiais; c) clareza das explicações; d) pontualidade; e) entusiasmo; f) dinamismo; g) encorajamento da participação; h) atuação amistosa, interesse pelos estudantes e disponibilidade para entender; i) espírito de diálogo e práticas reflexivas partilhadas; j) credibilidade e fiabilidade das avaliações; k) promoção da autonomia e da aprendizagem ativa; l) justiça, cortesia e conscienciosidade no exercício do papel docente. Fukuda & Pasquali (2002) desenvolveram e validaram um instrumento de medida para identificar as características do professor que tornam a sua prática mais eficaz. Para determinar as categorias que estariam presentes no questionário, os autores realizaram um levantamento bibliográfico e, a partir disso, concluíram que as características do professor que propiciam uma maior eficácia no ensino dependem em parte da cultura e sociedade em que estão inseridos. Nas entrevistas com professores brasileiros do ensino fundamental (N=5) e médio (N=1) a respeito das características importantes para o bom desempenho de seus trabalhos e, por meio da análise de conteúdo das

entrevistas, os autores chegaram a algumas características reveladas como importantes: gostar de ensinar, autoridade e liderança em sala de aula, relação positiva com o aluno, apoio da escola, conhecimento do “conteúdo”. Tais características revelam alguns aspectos percebidos pelos professores a respeito de seu trabalho, porém, a relação entre o que o professor faz e a característica em questão não é demonstrada. Que conjuntos de comportamentos são característicos dessas relações?

A questão “que características um professor eficaz deve apresentar?” tem sido investigada por profissionais ligados à Educação. Fukuda & Pasquali (2002), a partir dos dados obtidos em entrevistas e na revisão da literatura científica, apontaram algumas dessas características: 1) ter empatia pelos alunos; 2) gostar de ensinar; 3) conhecer e ter formação adequada na disciplina que leciona; 4) possuir experiência no magistério; 5) relacionar-se positivamente com o aluno; 6) estimular o relacionamento positivo entre alunos; 7) ser didático; 8) manter a disciplina e a organização da sala de aula; 9) ter expectativa alta em relação ao aluno; 10) engajar-se na gestão da escola; 11) manter contato com os pais; 12) ter autonomia em sala de aula; 13) ter o apoio da direção e colegas; 14) expressar autoridade, liderança; 15) tomar decisão e ser capaz de cumpri-las; 16) ter clareza de seu papel e de seus objetivos como professor. Tanto esses autores, quanto Santeiro e colaboradores (2004) e Gomes (2001), fazem referência a termos amplos e utilizam expressões metafóricas que dificultam a percepção e identificação do fenômeno em questão. O que é, em termos de comportamentos, “ter autonomia em sala de aula” ou “relacionar-se positivamente com o aluno?” Para poder ir além das metáforas e de termos amplos, é necessário investigar comportamentos ao invés de características dos professores e, dessa maneira, compreender mais precisamente a relação entre o desempenho do professor e as conseqüências de sua atividade em sala de aula, inclusive a percepção dos mesmos sobre o próprio desempenho.

Em uma análise comportamental de algumas funções da linguagem, Botomé e Souza³ (1982) evidenciaram que a linguagem tem três funções, básicas: informativa, diretiva e expressiva. A função informativa está presente quando alguém ao falar (ou escrever) pretende que outra pessoa domine certos tipos de informações sobre alguma coisa. A função diretiva existe quando alguém deseja, ao falar ou escrever, que outras pessoas ajam de acordo com o que ele quer. A função expressiva é usada para

³ Botomé, S. P. & Souza, D. G. (1982). Linguagem: uma classe de comportamentos com múltiplas funções. (Texto não publicado).

mostrar sentimentos ou emoções e para provocar emoções ou disposições em seus ouvintes ou leitores. O significado da linguagem envolve três componentes: a situação, o que é dito (ou escrito) e o resultado ou produto da ação. De acordo com esses mesmos autores, os componentes de cada função da linguagem possuem determinadas características e envolvem eventos específicos. Com relação à função informativa, seu primeiro componente (situação em relação à qual o organismo age) precisa envolver características relativas aos referentes dos quais o organismo fala ou escreve, às características dos ouvintes e ao objetivo (informar a audiência); o segundo (ação do organismo) precisa abarcar características específicas, como clareza, concisão, precisão e objetividade e o terceiro (produtos da ação do organismo) consiste no ouvinte informado a respeito de algo, apto a examinar a verdade ou falsidade do discurso e utilizá-la para lidar com a realidade. Os autores lembram que cada uma das funções da linguagem não é boa ou ruim em si mesma, porém pode ser mais ou menos adequada em relação aos efeitos que se procura obter. Na análise dos termos utilizados para descrever um bom professor (bem ou mal sucedido, conforme Pinent & Silveira, 1998; professor prazer, segundo Gomes, 2001; facilitador da criatividade, de acordo com Santeiro e colaboradores, 2004; e eficaz, para Fukuda & Pasquali, 2002), é perceptível pouca ênfase na utilização de expressões que evidenciem a função informativa da linguagem, impedindo um exame apropriado das informações divulgadas. Segundo Botomé e Souza (1982), quando alguém trabalha com a produção e divulgação de conhecimento, é necessário o emprego de um discurso científico, que deve, basicamente, ser informativo. Para eles, o resultado predominantemente de um discurso que utiliza “palavras emotivas” ou impactantes não é o de informar a audiência, mas de envolvê-la no que se diz (ou escreve) e provocar certos tipos de disposições ou atitudes em relação aos fatos, pessoas ou situações aos quais é feita referência no discurso. Ao lidar com fatos com objetividade e isenção, é importante evitar a utilização da linguagem expressiva, evitando assim riscos tanto no exame do que for feito, quanto nas ações decorrentes deles (Botomé & Souza, 1982). Portanto, o desenvolvimento de estudos, com o objetivo de investigar, de forma mais precisa e informativa, os comportamentos envolvidos no desempenho docente, é importante na medida em que permite compreender as relações envolvidas no contexto em que os processos de ensinar-aprender ocorrem.

Desenvolver estudos que enfoquem os comportamentos realizados pelos professores e suas decorrências na aprendizagem dos alunos pode ser uma maneira

de dar maior visibilidade e transparência a esse processo. Se a percepção dos comportamentos do professor não for analisada de forma precisa e clara, os estudos desenvolvidos não servirão para auxiliar na compreensão desse problema. Ao identificar a percepção de professores e alunos a respeito do desempenho docente em sala de aula e verificar se há relação entre essas duas percepções, é possível delinear as variáveis envolvidas no trabalho desse profissional e facilitar seu entendimento. Em vista disso, procedimentos que facilitem a verificação da auto-percepção do professor e também percepção dos alunos possibilitariam uma compreensão mais clara da função dos professores no processo de melhoria das condições de ensino em sala de aula e gerar um aprimoramento do processo de ensinar e aprender, propiciando o desenvolvimento de melhores soluções no sistema educacional.

Com base no pressuposto que aspectos implicados no processo de ensinar é uma condição necessária para a aprendizagem do aluno, então explicitar esses aspectos é fundamental para a maximização da relação entre ensinar e aprender. Delinear o que professores levam em conta ao iniciar uma disciplina para a formação de um profissional de nível superior e aferir sua própria atuação ao desenvolvê-la, comparando sua percepção com as de seus alunos, parece ser uma direção promissora para descobrir eventuais lacunas na relação de docência e servir como subsídio para o professor aperfeiçoar sua atuação. Dessa forma, parece ser relevante responder a pergunta de pesquisa: quais são as percepções de professores e de alunos sobre o desempenho docente em sala de aula?

MÉTODO

O PROCESSO DE IDENTIFICAR A PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O DESEMPENHO DOCENTE EM SALA DE AULA

1 Participantes

Participaram 64 alunos de três turmas de um curso de graduação em Psicologia de uma instituição de ensino superior pública, localizada na região sul do Brasil. Os alunos, com idades entre 18 e 52 anos, eram estudantes regularmente matriculados no curso em fases iniciais, intermediárias e finais, no segundo semestre do ano de 2005. As turmas correspondentes a cada fase foram denominadas por meio de números de 1 a 3: Turma 1 (fase inicial), Turma 2 (fase intermediária) e Turma 3 (fase final).

Foram também participantes, cinco professores desses alunos vinculados ao departamento de Psicologia da mesma instituição. Os professores tinham idades variando entre 40 e 51 anos e foram responsáveis por seis disciplinas oferecidas aos alunos das três turmas. Cada professor era responsável por uma disciplina ministrada no primeiro semestre de 2005, com exceção de um deles (daqui por diante chamado professor BF) que foi responsável por duas disciplinas distintas ministradas a duas turmas diferentes. Dois dos professores eram responsáveis por duas disciplinas oferecidas à fase inicial do curso (1), sendo que um dos professores também foi responsável por uma disciplina oferecida para alunos da fase final (3) do curso; outros dois por duas oferecidas à fase intermediária (2) e dois responsáveis por duas disciplinas oferecidas aos alunos da fase final. Para identificação dos professores foram utilizadas letras de A a F, sendo denominados portanto: professor A, BF, C, D e E. O professor BF recebeu denominação especial (composta de duas letras) pela participação em duas disciplinas ministradas às turmas 1 e 3.

Os professores participantes das fases iniciais do curso ministravam aulas em disciplinas classificadas como Processos Básicos em Psicologia (Professor A) e Metodológicas (Professor BF). Nas fases intermediárias, os professores ministravam disciplinas classificadas como de Aprofundamento em Teorias Específicas

(Professor C) e Psicológicas em interseção com outras áreas de conhecimento (Professor D). Nas fases finais do curso, os participantes eram professores de disciplinas como de Aprofundamento em Teorias Específicas (Professor E) e Psicológicas/organizacional (Professor BF).

Nas tabelas 2.1 e 2.2, estão elencadas, respectivamente, as características gerais e acadêmicas do grupo de alunos participantes, com a distribuição percentual dessas características.

Tabela 2.1 Distribuição percentual das características gerais dos alunos de três turmas (1, 2 e 3) de um curso de graduação em Psicologia.

| Características | | Turmas | | |
|--------------------------------|---------------|--------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Idade (anos) (%) | 18-21 | 95,7 | 68,2 | 11,1 |
| | 22-25 | 0 | 27,2 | 77,8 |
| | 26-29 | 0 | 4,6 | 5,5 |
| | ≥ 30 | 4,3 | 0 | 5,5 |
| Sexo (%) | Masculino | 16,7 | 18,2 | 11,1 |
| | Feminino | 83,3 | 81,8 | 88,9 |
| Etnia (%) | Branco | 83,3 | 81,8 | 100 |
| | Mestiço | 4,2 | 0 | 0 |
| | Não Resp. | 12,5 | 18,2 | 0 |
| Estado Civil (%) | Solteiro | 95,8 | 100 | 94,5 |
| | Casado | 4,2 | 0 | 5,5 |
| Quantidade de filhos (%) | Nenhum | 95,8 | 100 | 94,5 |
| | Um | 4,2 | 0 | 0 |
| | Mais de um | 0 | 0 | 5,5 |
| Reside (%) | Sozinho | 20,8 | 4,6 | 5,5 |
| | Com os pais | 54,2 | 36,3 | 50 |
| | Com os amigos | 16,7 | 50 | 33,3 |
| | Outros | 8,3 | 9,1 | 11,1 |
| Total de alunos | | 24 | 22 | 18 |

Tabela 2.2 Distribuição percentual das características acadêmicas dos alunos de três turmas (1, 2 e 3) de um curso de graduação em Psicologia no primeiro semestre de 2005.

| Características | | Turmas | | |
|--------------------------------|------------|--------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Créditos cursados (%) | de 15 a 22 | 4,7 | 9,1 | 44,4 |
| | de 23 a 30 | 79,1 | 90,9 | 44,4 |
| | de 31 a 38 | 12,5 | 0 | 12,2 |
| Pesquisa (%) | Sim | 0 | 27,2 | 16,7 |
| Extensão (%) | Sim | 0 | 45,4 | 22,2 |
| Estágios (%) | Sim | 4,3 | 63,6 | 66,7 |
| Trabalho (%) | Sim | 16,7 | 22,7 | 22,2 |
| Publicação (%) | Sim | 4,3 | 63,6 | 77,8 |
| Contato anterior Prof. 1* (%) | Sim | 95,6 | 89,5 | 77,8 |
| Contato anterior Prof. 2** (%) | Sim | 0 | 0 | 0 |

* O Prof. 1 refere-se ao professor A para a Turma 1; ao professor C para a Turma 2 e ao professor E para a Turma 3.

** O Prof. 2 refere-se ao professor BF para as Turmas 1 e 3 e ao professor D para a Turma 2.

Nas tabelas 2.3 e 2.4, são apresentadas as características gerais e profissionais, respectivamente, dos professores participantes.

Tabela 2.3 Distribuição das características gerais dos professores A, BF, C, D e E, responsáveis pelas disciplinas ministradas a três turmas de um curso de graduação em Psicologia.

| Características | Professores | | | | |
|-----------------------|-------------|---------|---------|---------|---------|
| | A | BF | C | D | E |
| Idade | 40 | 43 | 46 | 51 | 50 |
| Sexo | M | F | M | F | F |
| Etnia | Branca | Branca | Branca | Branca | Branca |
| Estado civil | Casado | Casado | Casado | Casado | Casado |
| Qde. de filhos | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| Residência | Própria | Própria | Própria | Própria | Própria |
| Renda (Qde sal. min.) | +de 13 | +de 13 | +de 13 | +de 13 | 9 a 13 |

Tabela 2.4 Distribuição das características profissionais dos professores A, BF, C, D e E, responsáveis pelas disciplinas ministradas a três turmas (1, 2 e 3) de um curso de graduação em Psicologia.*

| Características | Professores | | | | |
|--|---|---------------------------------|--|--|-------------------------|
| | A | BF | C | D | E |
| Tempo de docência (anos) | 10 | 8,5 | 20 | 12 | 23 |
| Tempo na org. em que atua (anos) | 10 | 19 | 20 | 12 | 23 |
| Titulação | Doutor | Doutor | Doutor | Doutor | Especialista |
| Qde de h/aula em 2005-1 (Graduação) | 4 | 11 | 7 | 4 | 4 |
| Tempo de dedic. extra-classe (h/sem.) | 20 | 4 | 10 | 40 | 10 |
| Campo de atuação | Psic.Desenv. | Org. Orient. Profiss. | Clínica | Clínica | Clínica |
| Regime de trabalho (h/tipo**) | 40h - DE | 40h - DE | 40h - DE | 40h - DE | 20h |
| Área de formação (última) | Psic. Experimental | Ergonomia | Psicanálise | Psic. Clínica | Psicanálise |
| Contato anterior com a disciplina | Sim | Não(turma1) Sim(turma3) | Sim | Sim | Sim |
| Contato anterior com a turma (ano/semestre) | Sim (2004-2) | Não(turma 1) Não(turma 3) | Não | Não | Não |
| Atividades além da docência (n° de h/sem.) | Pesquisa (10) Ativ. adm.(12) Orientação de alunos (6) | Supervisão Estágios (6) | Extensão (10) Supervisão Estágios (7) Ativ. adm.(12) | Pesquisa (10) Extensão (5) Supervisão Estágios (5) Orientação de alunos (8) | Supervisão Estágios (4) |
| Outras Atividades como docente na org. (n° de h/sem.) | Pós-graduação (5) | Ativ extensão (4) | Cursos e/ou palestras (1) Consultoria (1) | Cursos e/ou palestras(1) Especialização (3) Pós-graduação (1) | |
| Atividades como docente em outras organizações | | Especilização (3) remunerado | Cursos e ou palestras (1) Consultoria (1) Ativ. remun. | Cursos e ou palestras (1) Especilização (3) Ativ. remun. | |

* Fonte: Documento oficial sobre as atividades dos professores e respectivas cargas horárias do departamento ao qual o professor estava vinculado no primeiro semestre de 2005.

** DE - Dedicção Exclusiva

2 Características do Curso de Graduação em Psicologia

O curso de graduação em Psicologia no segundo semestre de 2005 era mantido por uma instituição pública de ensino da região Sul do Brasil e foi criado no ano de 1976. Oferecia as habilitações: Bacharelado (3708 horas), Licenciatura (3654 horas) e Formação de Psicólogo (4680 horas, sendo 360 horas em disciplinas optativas).

O curso de Formação de Psicólogo era estruturado em 10 fases, que poderiam ser cursadas em cinco anos, distribuídas, conforme a Tabela 2.5.

Tabela 2.5 Distribuição das disciplinas para formação de psicólogo de um curso de graduação em Psicologia.

| Fases | Quantidade total de disciplinas | Quantidade segundo sua classificação | Classificação geral das disciplinas | Quantidade de estágios | |
|---|--|---|---|---|--|
| 1 ^a 2 ^a 3 ^a | 21 | 3 | Metodológicas | | |
| | | 1 | Língua portuguesa | | |
| | | 2 | Filosóficas | | |
| | | 3 | Sociológicas | | |
| | | 4 | Biológicas | | |
| | | 5 | Processos básicos em Psicologia | | |
| | | 3 | Instrumental | | |
| 4 ^a 5 ^a 6 ^a | 20 (duas optativas) | 9 | De aprofundamento em teorias específicas | | |
| | | 2 | Psicológicas com caráter social | | |
| | | 3 | Psicológicas em interseção com outras áreas de conhecimento | | |
| | | 1 | Processos básicos em Psicologia | | |
| | | 3 | Procedimentos de medida | | |
| 7 ^a 8 ^a 10 ^a | Licenciatura 07 obrigatórias 02 optativas | 1 | De aprofundamento em teorias específicas | 1 | |
| | | 3 | Educacionais/pedagógicas | | |
| | | 1 | Filosóficas | | |
| | | 1 | Psicológicas em interseção com outras áreas de conhecimento | | |
| | | 1 | Psicológicas com caráter social | | |
| | 10 ^a | Bacharelado 11 obrigatórias 02 optativas | 2 | Psicológicas/Escolar | |
| | | | 4 | Psicológicas/organizacional | |
| | | | 3 | Procedimentos de medida | |
| | | | 1 | Psicológicas em interseção com outras áreas de conhecimento | |
| | | | 1 | Psicológicas com caráter social | |
| 9 ^a 10 ^a | Formação Psicólogo 01 obrigatória | 1 | De caráter social | 2 | |

Na sétima fase, o curso se diversifica em: Licenciatura e Bacharelado (podendo o aluno optar por uma das habilitações ou ambas). Nas fases seguintes, o curso de Licenciatura tem como pré-requisito um estágio obrigatório, com carga horária de 12 horas. Para a Formação do Psicólogo, nas 9ª e 10ª fases, são obrigatórios dois estágios de 20 horas cada um, podendo ser realizados nos campos da Psicologia Organizacional, Psicologia Escolar ou Psicologia Clínica.

No ano de 2005, o departamento de Psicologia ao qual eram vinculados os cinco professores era formado por: 40 professores efetivos, desses 36 doutores, três mestres e um especialista; e por seis professores substitutos. Dez desses 40 professores estavam realizando atividades administrativas no referido semestre e 21 deles estavam vinculados a programas de pós-graduação em Psicologia.

3 Equipamento e material

Para a coleta de dados com os alunos e professores, foram utilizados questionários impressos em papel A4, com instruções, questões e espaços para o registro de suas respostas (Apêndices 1 e 2) e caneta esferográfica.

4 Situação e ambiente

4.1 Alunos

A coleta de dados com a maior parte dos alunos (58 alunos) foi realizada em suas salas de aula. Eles estavam apropriadamente sentados em cadeiras com apoio (ou cadeiras e mesas). As salas de aula estavam, de modo geral bem ventiladas, com boa iluminação e não havia interferência de ruídos. A coleta ocorreu durante o período da manhã com as Turmas 1 e 2, e da noite com a Turma 3. Alguns dos alunos (6) da Turma 3, fase final, receberam o questionário em mãos e o responderam em outro local de sua escolha, para a posterior devolução à pesquisadora.

4.2 Professores

O instrumento de coleta de dados, questionários para os professores foram entregues aos participantes pela pesquisadora na própria organização onde trabalhavam. Foi solicitado que fossem respondidos em um local apropriado, sem fluxo

de pessoas ou ruídos, com boas condições de iluminação, ventilação e de acomodação (mesas e cadeiras ou similares confortáveis).

5 Procedimento

5.1 Escolha do curso

Para escolha do curso foi utilizado o critério de conveniência, dada a familiaridade da pesquisadora com o currículo e com a estrutura do curso de graduação em Psicologia e pelo conhecimento de alguns dos professores do departamento de Psicologia que poderiam facilitar o acesso aos demais professores e alunos do curso.

5.2 Escolha dos participantes

a) Alunos

Foram selecionadas três turmas de alunos de um curso de graduação em Psicologia: uma de fase inicial, uma intermediária e uma final. A fase inicial estava compreendida entre a primeira e terceira fase do curso; a fase intermediária, entre a quarta e sexta fase; a final entre a sétima e nona fase. A escolha de turmas em três níveis distintos de formação possibilitaria a identificação de diferenças decorrentes da experiência acumulada no curso pela progressão em fases.

b) Professores

Após o contato e consentimento da turma, foram listados os professores dentre aqueles que corresponderam aos critérios de: ter ministrado pelo menos uma disciplina obrigatória do currículo do curso de Psicologia no primeiro semestre de 2005 e estar vinculado ao departamento de Psicologia da instituição. Foram escolhidas disciplinas obrigatórias do currículo para minimizar interferências de eventuais preferências que os alunos pudessem ter, como ocorre nas escolhas de disciplinas optativas. Foi observada a necessidade do professor estar vinculado ao departamento de Psicologia, por um critério de conveniência do pesquisador: facilidade do acesso aos professores selecionados. O primeiro semestre de 2005 foi o escolhido por ser o período mais próximo daquele no qual a coleta teve condições de ocorrer.

Após esse levantamento, foi obtido um total de 14 professores que atendiam aos critérios. Desses, cinco haviam lecionado disciplinas para a Turma 1, seis para a Turma

2 e quatro para a Turma 3. Realizou-se então um sorteio de forma que se obtivesse, como participantes, dois professores por cada turma.

Foram então convidados a participar da pesquisa seis professores, dois para cada fase. Um deles, porém, optou por não participar. Dessa forma, foi selecionado um outro professor, que já fazia parte do grupo de professores selecionados para a fase inicial e que consentiu na sua participação em relação a uma outra turma (fase final). Assim, cinco sujeitos formaram o grupo de professores.

5.3 Construção dos instrumentos de observação

Após realizada a análise das variáveis presentes no fenômeno de pesquisa (percepções de alunos e de professores sobre o desempenho do professor) foram desenvolvidos dois questionários. Um com a finalidade de verificar a percepção de alunos sobre o desempenho do professor (Apêndice 1) e o outro abrangendo questões relativas à percepção do próprio professor de seu desempenho em sala de aula (Apêndice 2). Os instrumentos eram bastante similares, com a diferença que o instrumento destinado aos professores continha quatro questões (referentes ao planejamento da disciplina) a mais em relação ao dos alunos.

a) Relativo aos alunos

O instrumento de coleta de dados foi composto por uma folha de rosto, com uma apresentação sucinta a respeito da pesquisa, seguida de uma primeira parte com aspectos referentes à caracterização dos sujeitos, uma segunda parte com questões relativas a preocupações do professor, e uma última, com atribuição de notas a aspectos do desempenho docente e questões relativas ao desempenho do aluno.

A parte relativa à caracterização dos sujeitos foi dividida em características gerais (como sexo, idade, etnia, etc.) e características acadêmicas (com questões relativas à pesquisa, extensão, estágios, publicações, etc.).

A parte relativa às preocupações do professor foi composta de três questões nas quais o aluno indicava entre as alternativas apresentadas quais delas, de acordo com a sua percepção, representavam as preocupações do professor para determinada etapa da disciplina (em relação ao início, em relação ao meio, em relação ao final). Em outras duas questões o aluno foi solicitado a indicar que aspectos estavam sendo levados em conta pelo professor ao, por exemplo, elaborar os objetivos da disciplina ou avaliar o desempenho do aluno. Nessas duas questões os alunos, após fazer a seleção dos

aspectos que acreditavam ser mais importantes para o professor em questão, deveriam elencar daqueles selecionados os três mais importantes para esse professor (deveriam atribuir o número (1) ao mais importante, (2) ao segundo mais importante e (3) ao terceiro mais importante).

Outra parte foi composta de questões nas quais o aluno deveria atribuir notas de 0 a 10 a determinados aspectos relacionados ao trabalho do professor (por exemplo: comunicação do professor, pontualidade e assiduidade, afetividade e humor nas aulas, qualidade das informações estudadas, etc.). Com referência à percepção do aluno a respeito do desempenho do professor, havia uma questão na qual o aluno indicava a frequência do comportamento relativo a determinados aspectos, por exemplo: “foi preciso, claro e objetivo”, “comunicou-se de forma ríspida com os alunos”, “estava preparado para ministrar as aulas” etc. Essa frequência podia ser assinalada entre cinco opções (nunca, raramente, às vezes, quase sempre e sempre).

O aluno atribuiu notas a sete aspectos relacionados ao seu desempenho em sala de aula (pontualidade, integração com a turma, dedicação à disciplina, etc.). Também, em uma outra questão, indicou a frequência de seu comportamento relacionado a oito aspectos (dentre eles, realizou tarefas solicitadas, deu *feedback* avaliativo ao professor sobre o desenvolvimento da disciplina, foi assíduo, etc.). Da mesma forma que a questão relativa ao comportamento do professor, o aluno deveria indicar com um “x” a frequência daquele comportamento entre as cinco opções apresentadas.

b) Relativo aos professores

O instrumento de coleta de dados para os professores foi composto por uma folha de rosto, com uma apresentação sucinta a respeito da pesquisa, seguida de uma primeira parte com aspectos referentes à caracterização dos participantes, uma segunda parte com questões relativas a preocupações do professor, e uma última, com atribuição de notas a aspectos do desempenho docente e questões relativas ao desempenho do aluno.

A parte relativa à caracterização dos participantes foi dividida em características gerais (como sexo, idade, etnia, renda, etc.), características profissionais (com tempo de docência, tempo na instituição de ensino em que atua, titulação etc.) e características das atividades desempenhadas no primeiro semestre de 2005 (como

pesquisa, extensão, supervisão de estágios, atividades administrativas, orientações de alunos, etc.).

A parte relativa às preocupações do professor foi composta de três questões nas quais o professor indicava entre as alternativas apresentadas quais delas, de acordo com a sua percepção, representavam suas preocupações em relação à determinada etapa da disciplina (em relação ao início, em relação ao meio, em relação ao final) e indicava em seis questões que aspectos foram levados em consideração ao, por exemplo, elaborar os objetivos da disciplina, escolher os procedimentos de ensino ou avaliar o desempenho do aluno. Após fazer a seleção dos aspectos mais importantes os professores deveriam elencar daqueles selecionados os três considerados mais importantes (deveria atribuir o número (1) ao mais importante, (2) ao segundo mais importante e (3) ao terceiro mais importante).

Outra parte foi composta de questões nas quais o professor deveria atribuir notas de 0 a 10 a determinados aspectos relacionados ao seu trabalho como professor (por exemplo: comunicação do professor, pontualidade e assiduidade, afetividade e humor nas aulas, qualidade das informações estudadas, etc.). Com referência à sua própria percepção a respeito de seu desempenho, havia uma questão na qual o ele indicava a freqüência do comportamento relativo a determinados aspectos, por exemplo: “foi preciso, claro e objetivo”, “comunicou-se de forma ríspida com os alunos”, “estava preparado para ministrar as aulas” etc. Essa freqüência podia ser assinalada entre cinco opções (nunca, raramente, às vezes, quase sempre e sempre).

O professor ainda atribuiu notas a sete aspectos relacionados ao desempenho da turma na disciplina (pontualidade, integração com a turma, dedicação à disciplina, etc.). Também, em uma outra questão, deveria indicar a freqüência desse comportamento relacionado a oito aspectos (dentre eles, realizou tarefas solicitadas, deu *feedback* avaliativo ao professor sobre o desenvolvimento da disciplina, foi assíduo, etc.). Da mesma forma que a questão relativa ao seu comportamento, o professor deveria indicar com um “x” a freqüência daquele comportamento entre as cinco opções apresentadas.

5.4 Contato com a organização

Após a escolha do curso, o coordenador do curso foi contatado para a apresentação da pesquisa, bem como seus objetivos e a verificação da disponibilidade

dos responsáveis pelo curso em contribuir para o desenvolvimento desse conhecimento. Foi também, solicitada a permissão para contatar professores e alunos com a finalidade de coletar os dados.

5.5 Contato com os participantes

Após a escolha dos participantes, foi feito contato para solicitação de seus consentimentos para a realização da coleta de dados.

a) Alunos

Os alunos foram contatados na própria instituição, em suas salas de aula, durante uma disciplina cujo professor responsável consentiu o contato previamente, professor este não participante da pesquisa. Foram apresentados os objetivos gerais do trabalho e verificada a disponibilidade de cada aluno em participar. Após o consentimento dos alunos, foram agendados data e horário para a coleta de dados. Para evitar possíveis fatores intervenientes, a exposição dos objetivos da pesquisa foi feita da maneira superficial, atendo-se a aspectos mais gerais. Foi dito que a pesquisadora visava investigar as percepções de professores e alunos com relação ao ensino e aprendizagem e que eles deveriam preencher um questionário, com questões de identificação, trajetória no curso e questões relativas ao desempenho docente .

b) Professores

Os professores selecionados foram contatados na instituição em que lecionam, e agendado um horário para explicar-lhes os objetivos da pesquisa, verificar sua disponibilidade de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa e garantir ao entrevistado sigilo das informações colhidas. Foi-lhes também esclarecido que, assim como eles estavam respondendo ao questionário, seus alunos também estariam respondendo a um outro.

5.6 Coleta de dados

a) Alunos

Na data e horários combinados, dois questionários (cada um identificado com o nome do professor) foram entregues aos alunos pelo pesquisador que solicitou sua

leitura com atenção a folha de rosto, pois continha informações importantes para a etapa de coleta. Além disso, o pesquisador salientou a importância da fidedignidade dos dados e pediu que cada aluno respondesse individualmente o instrumento. Caso houvesse alguma dúvida, o pesquisador informou que estaria disponível para elucidá-las. Os alunos puderam escolher livremente qual dos dois questionários responder primeiro.

A coleta de dados com os alunos se deu de forma coletiva, durando aproximadamente 25 minutos. Após o término do preenchimento dos instrumentos, os alunos entregavam-no ao pesquisador. Aqueles que responderam ao questionário fora de sala de aula receberam o instrumento em mãos e foi solicitado que a devolução fosse realizada em aproximadamente uma semana.

b) Professores

Tendo obtido o consentimento dos participantes, os instrumentos de coleta de dados (questionários) foram entregues aos cinco professores, salientando que, na folha de rosto haveria instruções com informações importantes para garantir a qualidade dos dados colhidos. Foi também agendada uma data (de uma semana a 15 dias, após a entrega do instrumento) para que o pesquisador entrasse em contato com o professor para recolher o instrumento. Na data prevista, os instrumentos de coleta foram recolhidos junto aos professores, pelo pesquisador.

5.7 Tratamento de dados

a) Relativo às questões sobre preocupações do professor

Com relação às preocupações dos professores foram apresentados tanto aos professores quanto aos alunos em três questões. Para os alunos era solicitado que escolhessem dentre os aspectos aqueles que representavam as preocupações do professor em cada fase, e aos professores era solicitado que além de selecionar os aspectos que representavam suas preocupações naquelas etapas, que indicassem os três mais importantes atribuindo numeração decrescente relativa ao grau de importância (1, mais importante; 2, segundo mais importante; e 3, terceiro mais

importante), sendo que poderiam atribuir o mesmo grau de importância a mais de um aspecto.

Os aspectos relativos às questões a respeito das preocupações de cada professor sobre o início, sobre o decorrer e sobre final da disciplina foram listados de 1 a 12, e foi calculado o percentual de indicações recebidas atribuídas pelos alunos a cada aspecto. Com base nesses dados foi construída uma figura que representava através de barras esses percentuais. Em seguida foram categorizados os dados dos professores e assinalado com barras cheias os aspectos indicados por alunos e professores e com barras vazias os aspectos indicados somente pelos alunos. As indicações do grau de importância atribuída pelo professor aos aspectos mais importantes foi apresentada na figura por meio dos números 1, 2, e 3. Desenvolvidas as figuras para cada etapa da disciplina, elas foram agrupadas, para possibilitar comparações. Ressalta-se o fato de que na questão relativa ao decorrer do semestre, continha um aspecto mais do que a relativa ao início, que foi tempo disponível. E a questão relativa ao final continha dois aspectos a mais que a questão relativa ao decorrer, que foram: avaliação do desempenho do professor e avaliação da disciplina. (Figuras 3.1 a 3.6).

b) Relativo às questões sobre avaliação do desempenho docente

Com relação à questão em que foram atribuídas notas ao desempenho do professor (ou seu próprio desempenho, no caso dos professores), os seguintes aspectos foram avaliados: objetividade, precisão e clareza das suas exposições do professor; comunicação do professor; fundamentação do professor para ministrar as aulas; preparação do professor para ministrar as aulas; pontualidade e assiduidade do professor; responsabilidade e ética profissional do professor; favorecimento de comportamentos de participação dos alunos; afetividade e humor do professor nas aulas; atenção aos comportamentos dos alunos e respeito ao aluno; satisfação do professor com o trabalho, acessibilidade do professor para atendimento ao aluno; disponibilidade do professor para atendimento ao aluno; Integração do professor com os alunos; dedicação do professor à disciplina, pertinência e relevância dos objetivos da disciplina; relevância das informações estudadas; qualidade das informações estudadas; novidade das informações estudadas; qualidade dos textos estudados;

qualidade da bibliografia indicada; adequação e pertinência da metodologia utilizada e qualidade do equipamento e do material didático utilizado.

Os participantes (alunos e professores) deveriam atribuir entre zero e dez, nota dez ao item que considerasse com qualidade máxima e nota zero ao item com qualidade mínima. Assim obteve-se dados originais. A partir deles foram listados e tomadas como base as notas que os professores atribuíram ao seu desempenho e realizada uma comparação entre as notas atribuídas pelo aluno ao professor nos mesmos aspectos. Para realizar essa comparação foram criadas três categorias para classificar as notas dos alunos: as notas iguais, as notas superiores às notas do professor, e as notas inferiores às notas do professor. As notas partidas (como 9,5, por exemplo) foram arredondadas para cima.

A partir desses dados foram desenvolvidas as Figuras 4.1 a 4.3 que apresentam as discrepâncias representando as discrepâncias superiores através de barras vazias e as discrepâncias inferiores, através de barras cheias. O eixo y, de valor 0, representava as notas atribuídas pelo professor ao seu próprio desempenho.

Os dados coletados e tratados, objeto dos Capítulos 3 e 4, constituem somente parte do conjunto desses dados. No Capítulo 3, os dados se referem às preocupações dos professores em relação ao início, meio e final das disciplinas e, no Capítulo 4, são apresentados e discutidos dados sobre as concordâncias e discordâncias entre notas atribuídas pelos alunos e notas atribuídas pelos professores a aspectos de seu desempenho e em relação a aspectos de seu trabalho.

PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES EM RELAÇÃO AO INÍCIO, AO MEIO E AO FINAL DE UMA DISCIPLINA E PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE ESSAS PREOCUPAÇÕES

A fim de observar qual a percepção de alunos e de professores sobre o desempenho docente, neste capítulo, serão apresentados os resultados referentes às preocupações do professor em diferentes etapas da disciplina e a percepção pelos alunos sobre essas preocupações.

Nas Figuras 3.1 a 3.6, estão representadas as distribuições dos percentuais de alunos das turmas pesquisadas que indicaram que aspectos supõem constituir objeto de preocupação por parte dos professores em relação ao início, meio e final da disciplina. Representam também a distribuição das indicações feitas pelos professores dos aspectos que consideram objeto de suas preocupações no início, meio e final da disciplina.

As indicações realizadas por alunos e professores estão representadas pelas barras cheias, e os aspectos indicados apenas pelos alunos estão representados pelas barras vazias. Os números 1, 2 e 3 correspondem à atribuição de importância dada pelo professor para cada aspecto (1 - mais importante; 2 - segundo mais importante e 3 - terceiro mais importante). Os aspectos listados à esquerda das figuras, numerados de 1 a 12, foram apresentados tanto aos professores quanto aos alunos em três questões. Para os alunos, era solicitado que escolhessem, dentre os aspectos listados, aqueles que representavam as preocupações do professor em cada fase (início, meio e final da disciplina), e aos professores era solicitado que, além de selecionar os aspectos que representavam suas preocupações naquelas etapas, que indicassem os três mais importantes, atribuindo numeração decrescente relativa ao grau de importância, conforme já explicado acima, podendo atribuir o mesmo grau de importância a mais de um aspecto.

1 Quais são as preocupações dos professores em relação ao início, ao meio e ao final de uma disciplina e quais são as percepções dos alunos sobre essas preocupações

1.1 Resultados concernentes ao Professor A e à Turma 1

Na Figura 3.1, está representada a distribuição dos percentuais de alunos da Turma 1 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor A ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor A dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar as mesmas etapas da disciplina. Todos os aspectos apresentados no questionário foram indicados pelos alunos como preocupação do professor em maior ou menor quantidade.

É perceptível nesta figura que o Professor A considera, no início da disciplina, o aspecto (1) objetivos da disciplina, como o primeiro mais importante. Esse aspecto recebeu também dos alunos uma das maiores percentagens de indicações (79,1%). Ainda nesta fase inicial da disciplina, este professor indicou, como segundo mais importante aspecto, (7) os recursos (materiais e equipamentos) e como terceiro mais importante (6) o repertório inicial dos alunos. O Professor A fez a indicação de avaliação do desempenho do aluno (4), mas não lhe atribuiu grau de importância entre os três primeiros.

As respostas dos alunos em relação ao início do semestre mostram seis aspectos com indicações superiores a 45%, são eles: objetivos da disciplina, com 79,16% de indicações; conhecimentos a serem ensinados, com 83,3%; procedimentos de ensino, com 50%; ritmo de aprendizagem do aluno, com 45,8%; e avaliação do desempenho do aluno e recursos, ambos com 54,1% de indicações. Os demais aspectos receberam indicações inferiores ou iguais a 25%: repertório inicial dos alunos, 8,3%; outros, com 25% e 8,3% não souberam responder

Em relação ao meio da disciplina, o Professor A indica (1) objetivos da disciplina como a preocupação mais importante; (10) tempo disponível como a segunda mais importante; e (2) conhecimentos ensinados, como a terceira

mais importante. Há ainda preocupação por parte do professor sobre (4) avaliação do desempenho do aluno e (7) recursos. Os aspectos indicados pelos alunos, mas não pelo Professor A, foram: (3) procedimentos de ensino, (5) ritmo de aprendizagem do aluno e (6) repertório inicial do aluno.

As respostas dos alunos desta turma referentes ao meio do semestre apresentam a maior indicação para o aspecto (2) conhecimentos ensinados, com 83,3% de indicações (o terceiro mais importante para este professor); seguido por (4) avaliação do desempenho do aluno, com 79,1%; (1) objetivos da disciplina, com 70,8% (o mais importante para o professor) e (10) tempo disponível, com 54,1% das indicações dos alunos, (segundo aspecto mais importante para o professor). Os demais aspectos receberam indicações inferiores a 46%: (3) procedimentos de ensino, 37,5%; (2) ritmo de aprendizagem, 33,3%; (5) repertório inicial do aluno, 4,1%; e (7) recursos, 45,8%; (8) outros, 20,8% e 37,5% não souberam responder.

Nas indicações do professor em relação ao final da disciplina, o aspecto (1) objetivos da disciplina foi ainda indicado como o mais importante, (2) conhecimentos ensinados, como o segundo mais importante e (10) tempo disponível, como o terceiro. O professor indicou a (12) avaliação da disciplina como uma de suas preocupações na etapa final do semestre.

Quatro dos 12 aspectos, referentes ao final da disciplina, foram indicados tanto pelo professor quanto pelo aluno. São eles: (1) objetivos da disciplina, (2) conhecimentos ensinados, (10) tempo disponível e (12) avaliação da disciplina.

As respostas dos alunos referentes ao final do semestre apresentam a maior indicação para o quarto aspecto listado: avaliação do desempenho do aluno, com 83,3% de indicações (aspecto não indicado pelo professor); seguido por (2) conhecimentos ensinados, com 70,8% (o mais importante para o professor), (1) objetivo da disciplina, com 66,7%; (11) desempenho do professor e (12) avaliação da disciplina, ambos com 54,5% de indicações. Os demais aspectos apontados pelos alunos receberam indicações inferiores a 38%: (3) procedimentos de ensino, 29,1%; (5) ritmo de aprendizagem, 20,8%; (6) repertório inicial do aluno, 8,3%; (7) recursos, 33,3%; (10) tempo disponível, 37,5%; (8) outros, 12,5%; e 8,3% não souberam indicar.

Nota-se que o professor elege como aspecto mais importante (1) objetivo da disciplina em todas as fases do semestre.

Os aspectos introduzidos na questão relativa ao meio do semestre (tempo disponível) e referentes ao seu final (desempenho do professor e avaliação da disciplina) receberam indicações dos alunos superiores a 40%. O aspecto (10) tempo disponível recebeu 54,1% na primeira vez que foi introduzido e 37,5% ao aparecer como alternativa em relação ao final da disciplina. Os aspectos (11) desempenho do professor e (12) avaliação da disciplina receberam ambos 54,1% ao serem introduzidos na questão relativa ao final do semestre. Com relação às indicações apresentadas pelo Professor A, os aspectos: (10) tempo disponível (em relação ao meio e ao final da disciplina) foi indicado pelo professor como segunda e terceira preocupações mais importantes do professor, respectivamente. O aspecto (12) avaliação da disciplina (na fase final do semestre) aparece como uma das quatro indicações de preocupação do professor.

Os aspectos mais mencionados pelos alunos nas três fases do semestre foram (1) objetivos da disciplina (79,1% 70,8%, 66,6% em relação ao início, meio e final da disciplina, respectivamente); (2) conhecimentos ensinados (83,3% e 70,8% em relação ao início e final, respectivamente); e (4) avaliação do desempenho do aluno (54,1%; 79,1%, 83,3% em relação ao início, meio e final da disciplina, respectivamente). Um percentual inferior a 10% dos alunos disseram não saber responder a essa questão tanto em relação início, quanto ao final da disciplina, mas, no meio da disciplina, o percentual dos que não sabiam responder foi maior, passando para 37,5%.

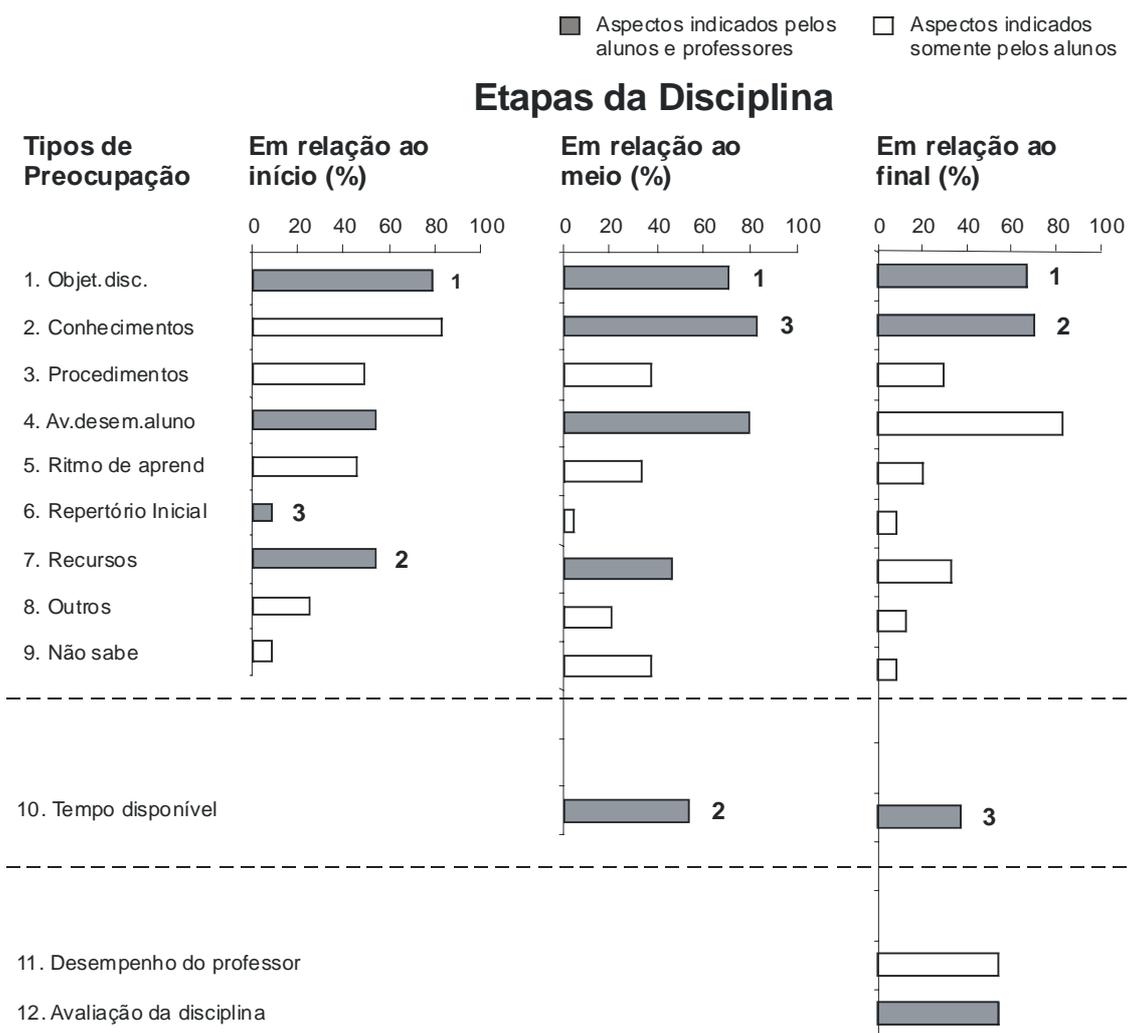


Figura 3.1 Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 1 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor A ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor A dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. Os números 1, 2 e 3 referem-se à ordem decrescente de importância atribuída pelo Professor A aos aspectos correspondentes.

1.2 Resultados concernentes ao Professor BF e à Turma 1

Na Figura 3.2, está representada a distribuição dos percentuais de alunos da Turma 1 indicando aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor BF ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor BF dos aspectos objeto de suas preocupações em relação ao início, meio e final da mesma disciplina. Todos os aspectos apresentados no questionário (à exceção de outros (8) e não sabe (9)) foram indicados pelos alunos como preocupação do professor em maior ou menor quantidade.

Percebe-se nesta figura que o Professor BF indica em relação ao início da disciplina, (2) conhecimentos ensinados, como sua preocupação mais importante. Esse aspecto recebeu por parte dos alunos uma das maiores indicações, 83,3%. Esse professor aponta (8) outro aspecto, diferente dos listados no questionário, como segundo mais importante e apresenta, com terceiro grau de importância, procedimentos de ensino (3). Esse professor faz ainda indicação de (1) objetivos de ensino, (5) ritmo de aprendizagem, (6) repertório inicial do alunos e (7) recursos, como preocupações sem atribuir-lhes grau de importância.

Nas respostas dos alunos relativas ao início do semestre, aparecem cinco aspectos com indicações superiores a 45%: (1) objetivos da disciplina, com 81,1%; (2) conhecimentos ensinados, com 83,3%; (3) procedimentos de ensino, com 54,1%; (6) repertório inicial do aluno, com 45,8; e (7) recursos, com 50%. Os demais aspectos receberam indicações inferiores ou iguais a 42%: (4) avaliação do desempenho do aluno, 25% e (5) ritmo de aprendizagem, 41,6%. Todos apresentaram respostas referentes a esta fase e não indicaram a possibilidade de verem outros aspectos diferentes dos apresentados como preocupação do Professor BF.

O Professor BF indica novamente, com referência ao meio do semestre, (2) conhecimentos ensinados como sua preocupação mais importante; aparecendo (1) objetivos da disciplina, como segunda mais importante e (3) procedimentos de ensino, como a terceira. Há uma preocupação por parte dele sobre (4) avaliação do desempenho do aluno, (5) ritmo de aprendizagem, (6)

repertório inicial do aluno e (7) recursos nessa fase do meio da disciplina, mas sem indicação de grau de importância. Os aspectos: (10) tempo disponível e (8) outros não foram indicados por esse professor.

Já, nas respostas dos alunos desta turma em relação ao meio do semestre, a maior indicação foi para (1) objetivos da disciplina, com 87,5%, apontado, pelo Professor BF, como o segundo mais importante. Conforme ainda os alunos, (2) conhecimentos ensinados, aparece com 79,1% de indicações (o mais importante para o professor). Dos 12 aspectos apresentados, três receberam indicação de 45,8% da turma: (3) procedimentos de ensino, (4) avaliação do desempenho do aluno e (5) ritmo de aprendizagem. Os demais receberam indicações inferiores ou iguais a 25%: (6) repertório inicial do aluno, 25%; (7) recursos, 20,8% e outros e não sabe, ambos com 4,1%.

As indicações do Professor BF referentes ao final da disciplina são: (2) conhecimentos ensinados, designado como a preocupação mais importante, (1) objetivos da disciplina, com segundo grau de importância e, em terceiro lugar, aparecem indicados simultaneamente (3) procedimento de ensino e (12) avaliação da disciplina. O professor elege ainda, sem atribuir grau de importância, os aspectos: (4) avaliação do desempenho do aluno, (5) ritmo de aprendizagem, (6) repertório inicial do aluno, (7) recursos e (11) desempenho do professor.

Em relação ao final da disciplina, a maior indicação dos alunos foi para (4) avaliação do desempenho do aluno, com 66,6%; seguido por (2) conhecimentos ensinados, com 58,3% (o mais importante para o professor), (1) objetivos da disciplina, com 54,1% (segundo mais importante para o professor); e (11) desempenho do professor, com 50% das indicações. Os demais aspectos apontados pelos alunos receberam percentuais inferiores a 42%: (3) procedimentos de ensino, 29,1%; (5) ritmo de aprendizagem, 33,3%; (6) repertório inicial do aluno, 16,6%; (7) recursos, 8,3%; (10) tempo disponível, 37,5%; (12) avaliação da disciplina, 41,6%. Outros não recebeu indicação e 8,3% não souberam responder.

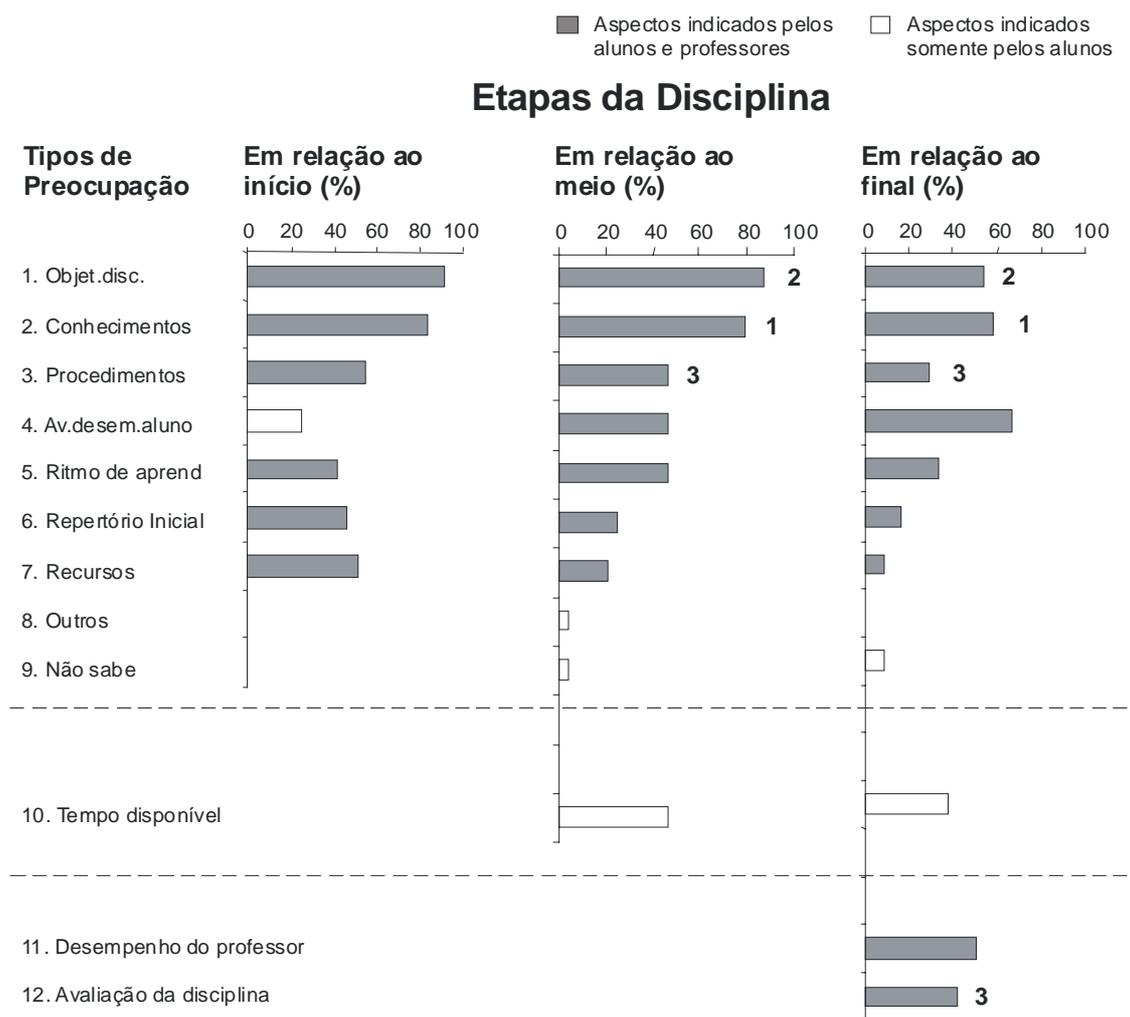


Figura 3.2 Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 1 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor BF ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor BF dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. Os números 1, 2 e 3 referem-se à ordem decrescente de importância atribuída pelo Professor BF aos aspectos correspondentes.

Nota-se que, em todas as fases do semestre (início, meio e final), o professor indica como o aspecto mais importante (2) conhecimentos ensinados e como terceiro mais importante (3) procedimentos de ensino.

O aspecto introduzido na questão referente ao meio do semestre ((10) tempo disponível) não foi indicado pelo professor como preocupação, nem mesmo na fase final da disciplina. Já, (11) desempenho do professor e (12) avaliação da disciplina (introduzidos como opção relativa ao final do

semestre) foram apontados pelo Professor BF e receberam indicações superiores a 40%.

Os aspectos mais citados pelos alunos em relação às três fases da disciplina foram: (1) objetivos da disciplina (91,1% no início, 87,5% no meio e 54,1% no final) e (2) conhecimentos ensinados (83,3% no início, 79,1 no meio e 58,3% no final). Um percentual inferior a 10% dos alunos não souberam responder (9) às questões referentes às três fases do semestre.

1.3 Resultados concernentes ao Professor C e à Turma 2

Na Figura 3.3, está representada a distribuição dos percentuais de alunos da Turma 2 indicando aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor C em relação ao início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor C dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina.

Percebe-se nesta figura que o Professor C indicou, em relação à fase inicial da disciplina, (8) outros aspectos como sendo mais importantes do que aqueles apresentados no instrumento de coleta. Este professor elege ainda como segundo aspecto mais importante (6) repertório inicial do aluno e, como terceiro, (5) ritmo de aprendizagem. Além disso, aponta (3) procedimentos de ensino como preocupação, todavia, sem lhe atribuir grau de importância.

Nos dados referentes ao início do semestre, as respostas dos alunos indicam dois aspectos com percentual superior a 63%. São eles: (2) conhecimentos ensinados, com 84,2% e (1) objetivos da disciplina, com 63,1%. Os demais aspectos receberam indicações inferiores a 16%: (3) procedimentos de ensino, (5) ritmo de aprendizagem e (6) repertório inicial do aluno ficaram com 15,8%; (4) avaliação do desempenho do aluno, (7) recursos e (8) outros não receberam indicações. E 5,2% não souberam responder.

Os aspectos (2) conhecimentos ensinados, (3) procedimentos de ensino e (4) avaliação do desempenho do aluno aparecem, nessa ordem de

importância, como indicações de preocupações do Professor C, na fase referente ao meio do semestre. Há também preocupação do professor com (5) ritmo de aprendizagem. Os demais aspectos (6) repertório inicial, (7) recursos, (10) tempo disponível, (8) outros) não foram indicados pelo professor.

Nas respostas dos alunos desta turma relacionadas ao meio do semestre, a maior indicação foi para (2) conhecimentos ensinados, com 89,5% (citado como o mais importante para o professor), seguida por (1) objetivos da disciplina, com 36,8% e (5) ritmo de aprendizagem, 21%. Os demais aspectos receberam indicações inferiores a 11%: (6) repertório inicial do aluno, 5,2%; (10) tempo disponível, 10,5%. Os aspectos: (3) procedimentos de ensino (o segundo mais importante para o professor), (4) avaliação do desempenho do aluno (o terceiro mais importante para o professor) não foram apontados pelos alunos nesta fase do semestre.

Na fase final da disciplina, o Professor C elegeu (2) conhecimentos ensinados como a preocupação mais importante, (4) avaliação do desempenho do aluno como a segunda mais importante e (12) avaliação da disciplina, a terceira. O professor fez ainda uma indicação, sem atribuir grau de importância, para (11) desempenho do professor.

Em relação às respostas referentes ao final do semestre, a maior indicação dos alunos foi para o segundo aspecto (2) conhecimentos ensinados, com 84,2% (o mais importante para o professor); seguido por (4) avaliação do desempenho do aluno (segundo mais importante assinalado pelo professor) e (12) avaliação da disciplina (o terceiro mais importante), ambos com 42,1%. Os demais aspectos mencionado pelos alunos receberam indicação inferior a 32%: (1) objetivos da disciplina, 31,5%; (3) procedimentos de ensino, 5,2%; (5) ritmo de aprendizagem, 15,7%; (6) repertório inicial do aluno e (7) recursos, esses dois últimos com 5,2% cada um. Já (10) tempo disponível apresentou 10,5% das indicações; (11) desempenho do professor, 31,5%; e não souberam responder, 10,5%. Não houve indicações dos alunos para a categoria outros.

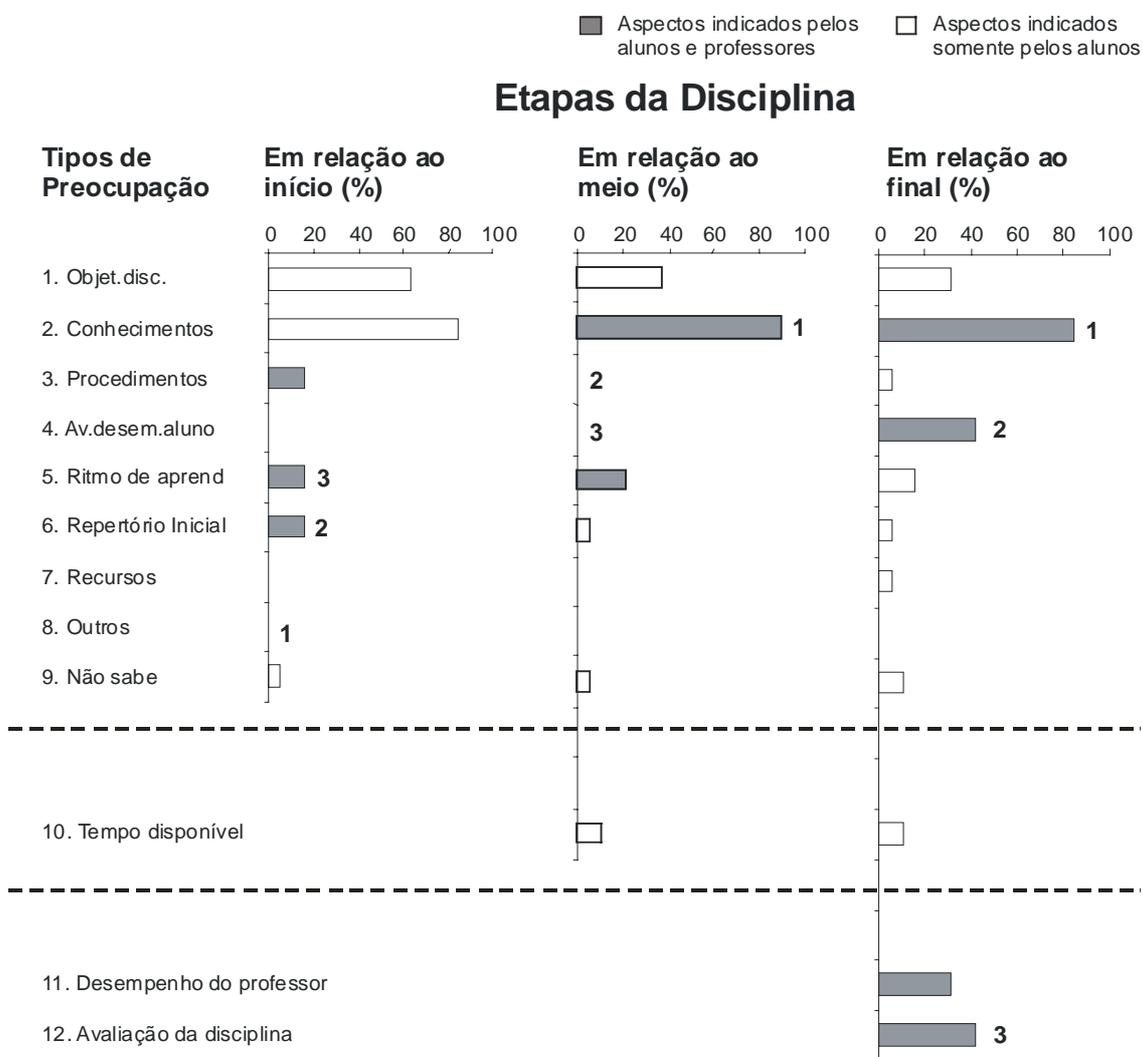


Figura 3.3 Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 2 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor C ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor C dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. Os números 1, 2 e 3 referem-se à ordem decrescente de importância atribuída pelo Professor C aos aspectos correspondentes.

De forma geral, quanto às indicações do Professor C, os aspectos introduzidos na questão relativa ao final do semestre (11) desempenho do professor e (12) avaliação da disciplina) receberam indicações superiores a

30%, isto é, 31,5% e 42,1% respectivamente. O aspecto (12) avaliação da disciplina foi eleito como sua terceira preocupação na fase referente ao final da disciplina e (11) desempenho do professor esteve sempre presente entre as quatro principais preocupações deste professor.

O aspecto mais presente nas indicações dos alunos, considerando-se as três fases do semestre, foi (2) conhecimentos ensinados (84,2% na fase inicial; 89,5 na fase do meio e 84,2% na final). Um percentual inferior a 11% dos alunos disseram não saber responder às questões tanto referentes ao início, quanto ao meio e ao final do semestre.

1.4 Resultados concernentes ao Professor D e à Turma 2

Na Figura 3.4 está representada a distribuição dos percentuais de alunos da Turma 2 indicando aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor D em relação ao início, ao meio e ao final da disciplina e a distribuição das indicações feitas pelo Professor D dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. repetição

Todos os aspectos apresentados no instrumento de coleta em relação ao início do semestre foram indicados pelos alunos como preocupação do professor em maior ou menor grau, o que não ocorreu com os aspectos referentes ao meio e ao final do semestre.

Percebe-se nessa figura que o Professor D designou, na fase relativa ao início da disciplina, o aspecto (6) repertório inicial do aluno como o primeiro mais importante, recebendo, por parte dos alunos, apenas 18,8% de indicação. O Professor D apontou ainda mais de um aspecto com o mesmo grau de importância. São eles: (1) objetivos da disciplina, (3) procedimentos de ensino e (6) ritmo de aprendizagem que são colocados como os segundos mais importantes; e também (2) conhecimentos ensinados e (4) avaliação do desempenho do aluno que ficaram como terceiros mais importantes. Todos os aspectos apresentados no instrumento de coleta foram indicados pelo professor como suas preocupações na fase relativa ao início do semestre.

Em relação ao início do semestre, nas respostas dos alunos sobre os aspectos 1, 2, 3 e 4, ocorreram indicações superiores ou iguais a 50%, isto é, (1) objetivos da disciplina e (2) conhecimentos ensinados obtiveram 63,6% das indicações, (4) avaliação do desempenho do aluno, 57% e (3) procedimentos de ensino, 50%. Os demais aspectos (5, 6, 7, 8 e 9) receberam indicações inferiores a 20%: (5) ritmo de aprendizagem, 13,6%; (6) repertório inicial do aluno, 18,8% (aspecto indicado pelo professor como o mais importante); (7) recursos, 9,1%; (8) outros, 4,5%; 4,5% não sabiam responder.

A indicação de (6) repertório inicial do aluno como de maior importância e as preocupações indicadas como segundas mais importantes ((1) objetivos da disciplina, (3) procedimentos de ensino e (5) ritmo de aprendizagem) são pertinentes a preocupações introdutórias de uma disciplina para um professor, ou seja, apresentação dos objetivos que se pretende alcançar, os meios para alcançá-los e a investigação do ritmo do aluno para que se possa projetar o ensino. As preocupações indicadas como terceiras mais importantes ((2) conhecimentos a serem ensinados e (4) avaliação do desempenho do aluno) são também coerentes com a apresentação de uma disciplina: demonstração dos conhecimentos ou assuntos que serão abordados e a forma de avaliação para verificar a aprendizagem do aluno.

Nos dados relativos ao meio do semestre, o Professor D indicou ainda (6) repertório inicial do aluno como a preocupação mais importante e, novamente, apontou (1) objetivos da disciplina e (3) procedimentos de ensino como segundas mais importantes. Mais uma vez (2), conhecimentos ensinados aparece como terceira preocupação, junto com (7) recursos e (10) tempo disponível. Até aqui, este último aspecto não havia sido colocado entre as três maiores preocupações do professor. O professor preocupa-se ainda nesta etapa com o (5) ritmo de aprendizagem do aluno.

Nas respostas dos alunos desta turma relativas ao meio do semestre, o maior número de indicações dos alunos foi para (2) conhecimentos ensinados, com 68,1% (terceiro mais importante para o Professor D), seguido por (4) avaliação do desempenho do aluno, com 63,6%, (aspecto não indicado pelo professor como importante) e por (1) objetivos da disciplina, com 54,5% (indicado pelo professor como segundo aspecto mais importante). O aspecto

indicado nesta fase do semestre como o mais importante para o professor ((6) repertório inicial do aluno) foi visto por apenas 13,6% dos alunos como sendo uma das preocupações deste professor.

Com respeito às indicações do Professor D, relativas ao final da disciplina, (2) conhecimentos ensinados e (5) ritmo de aprendizagem foram apresentadas como primeiras mais importantes. Como segundas mais importantes, foram mencionadas (1) objetivos da disciplina, (3) procedimentos de ensino (que, pela terceira vez, é indicado como segunda preocupação mais importante) e (4) avaliação do desempenho do aluno. Como terceiras mais importantes foram registradas: (11) desempenho do professor e (12) avaliação da disciplina. O professor fez ainda uma indicação, sem atribuir grau de importância, para (7) recursos e (10) tempo disponível.

A maior parte dos aspectos, em todas as fases do semestre, foram indicados tanto pelo professor quanto pelos alunos, com exceção de (4) avaliação do desempenho do aluno e (8) outros aspectos em relação ao meio do semestre; e (5) ritmo de aprendizagem e (9) outros aspectos referentes ao final do semestre que se apresentam discordantes.

Em relação às respostas que dizem respeito ao final do semestre, o maior número de indicações dos alunos foi para (4) avaliação do desempenho do aluno, com 63,6% (segundo aspecto mais importante para o professor). Os demais aspectos apontados pelos alunos obtêm percentual de 50% ou mais. Veja: (1) objetivos da disciplina, 50%; (2) conhecimentos ensinados, 59,1%; (11) desempenho do professor e (12) avaliação da disciplina, ambos com 54,5%.

É possível notar que o professor apontou como preocupações mais importantes (1) objetivo da disciplina e (2) conhecimentos ensinados em todas as fases do semestre. Os aspectos mais indicados pelos alunos nessas três fases foram: (2) conhecimentos ensinados (63,6% no início; 54,5%, no meio e 50% no final); (1) objetivos da disciplina (63,6% no início, 68,1%, no meio e 59,1% no final) e (4) avaliação do desempenho do aluno (54,5% no início; 63,6% no decorrer e 63,6% no final). Um percentual inferior a 10% dos alunos informaram não saber responder a essa questão tanto na fase inicial do semestre, quanto no meio e no final.

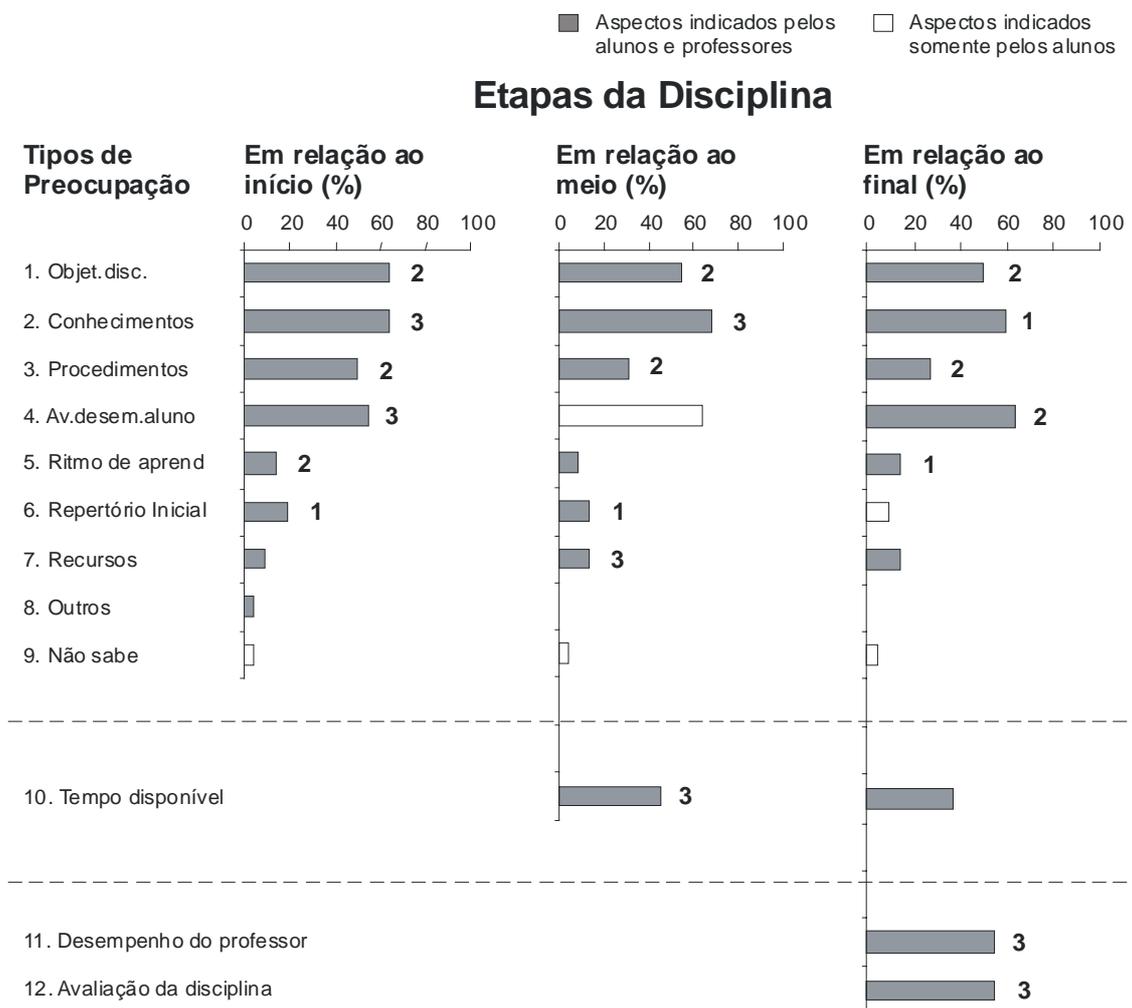


Figura 3.4 Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 2 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor D ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor D dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. Os números 1, 2 e 3 referem-se à ordem decrescente de importância atribuída pelo Professor D aos aspectos correspondentes.

Os aspectos introduzidos na questão relativa ao meio do semestre ((10) tempo disponível) e naquelas referentes ao final ((11) desempenho do professor e (12) avaliação da disciplina) receberam indicações superiores a 40%. O aspecto (10) tempo disponível foi apontado por 45,4 % dos alunos na primeira vez que foi introduzido e por 36,3 % ao aparecer na última questão. Os aspectos (11) desempenho do professor e (12) a avaliação da disciplina

receberam ambos 54,5% de indicações ao serem introduzidos na questão referente ao final do semestre. Com relação às indicações realizadas pelo professor, os aspectos (10) tempo disponível (no meio), (11) desempenho do professor e (12) avaliação da disciplina (no final) foram apontados pelo professor como terceiras maiores preocupações na primeira vez em que foram introduzidos.

1.5 Resultados concernentes ao Professor E e à Turma 3

Na Figura 3.5, está representada a distribuição dos percentuais de alunos da Turma 3 indicando os aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor E ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas por este professor dos aspectos objeto de suas preocupações em relação ao início, ao meio e ao final da mesma disciplina.

Todos os aspectos, com exceção de (3) procedimentos e (7) recursos (referentes ao final do semestre), apresentados no instrumento de coleta foram indicados pelos alunos como preocupação do professor em maior ou menor grau.

Percebe-se nessa figura que o Professor E indicou, com respeito ao início da disciplina, (8) outros aspectos como sendo o primeiro mais importante. Já, (2) conhecimentos ensinados foi indicado pelo professor como segundo mais importante e (4) avaliação do desempenho do aluno, como terceiro. O professor elegeu ainda (3) procedimentos de ensino, (6) repertório inicial do aluno e (7) recursos como preocupações importantes para essa fase da disciplina, sem lhes atribuir, no entanto, grau de importância.

Nas respostas dos alunos referentes ao início do semestre, nenhum aspecto recebeu mais do que 45% de indicação. Os aspectos 2 e 8 recebem os maiores percentuais: (2) conhecimentos ensinados, 44,4% (indicado pelo professor como o segundo mais importante); e (8) outros aspectos, 33,2% (o professor também apontou outros aspectos como sendo mais importantes do que aqueles elencados no instrumento de coleta). Os demais (1, 3, 4, 5, 6, 7 e

9) receberam indicações inferiores a 23%: (1) objetivos da disciplina, 16,6%; (3) procedimentos, 5,5%; (4) avaliação do desempenho do aluno, 16,6%; (5) ritmo de aprendizagem e (6) repertório inicial do alunos, ambos com 11,1%; (7) recursos, 5,5%; e 22,2% não souberam responder.

O professor indicou que, em relação ao meio do semestre, novamente (8) outros fatores são observados como preocupações mais importante do que as apresentadas no instrumento de coleta. Também (2) conhecimentos ensinados aparece pela segunda vez como segundo aspecto mais importante; e (1) objetivos da disciplina, como terceiro. Há ainda preocupações por parte do professor referentes ao meio da disciplina relacionadas aos (3) procedimentos de ensino, (4) avaliação do desempenho do aluno e (5) ritmo de aprendizagem, sem lhes conferir grau de importância.

Em relação às respostas dos alunos desta turma com respeito ao meio do semestre, a maior indicação dos alunos foi para (2) conhecimentos ensinados, com 38,8% das indicações (apresentado como segundo aspecto mais importante para esse professor), seguido por outros aspectos com 27,8% e com o mesmo percentual estão aqueles que não souberam responder.

Mais uma vez, (8) outros aspectos foram indicados como os mais importantes na fase relativa ao final da disciplina, aparecendo (4) avaliação do desempenho do aluno em segundo lugar de importância e (12) avaliação da disciplina em terceiro. O professor fez ainda uma indicação, sem conceder grau de importância, para (2) conhecimentos ensinados e (11) desempenho do professor.

Nas respostas relacionadas ao final do semestre, o maior percentual de indicação dos alunos foi para (2) conhecimentos ensinados com 27,2%. Os aspectos (4) avaliação do desempenho do aluno, (10) tempo disponível e (11) desempenho do professor receberam os mesmos percentuais, 22,2%. Os demais aspectos indicados pelos alunos mostram percentuais inferiores a 17%: (1) objetivos da disciplina e (5) ritmo de aprendizagem, ambos com 5,5%; e (12) avaliação da disciplina e (8) outros, ambos com 16,6%. Não souberam responder, 27,2% dos entrevistados. E ainda (3) procedimentos e (7) recursos não foram mencionados pelos alunos como aspectos de relevância para o Professor E.

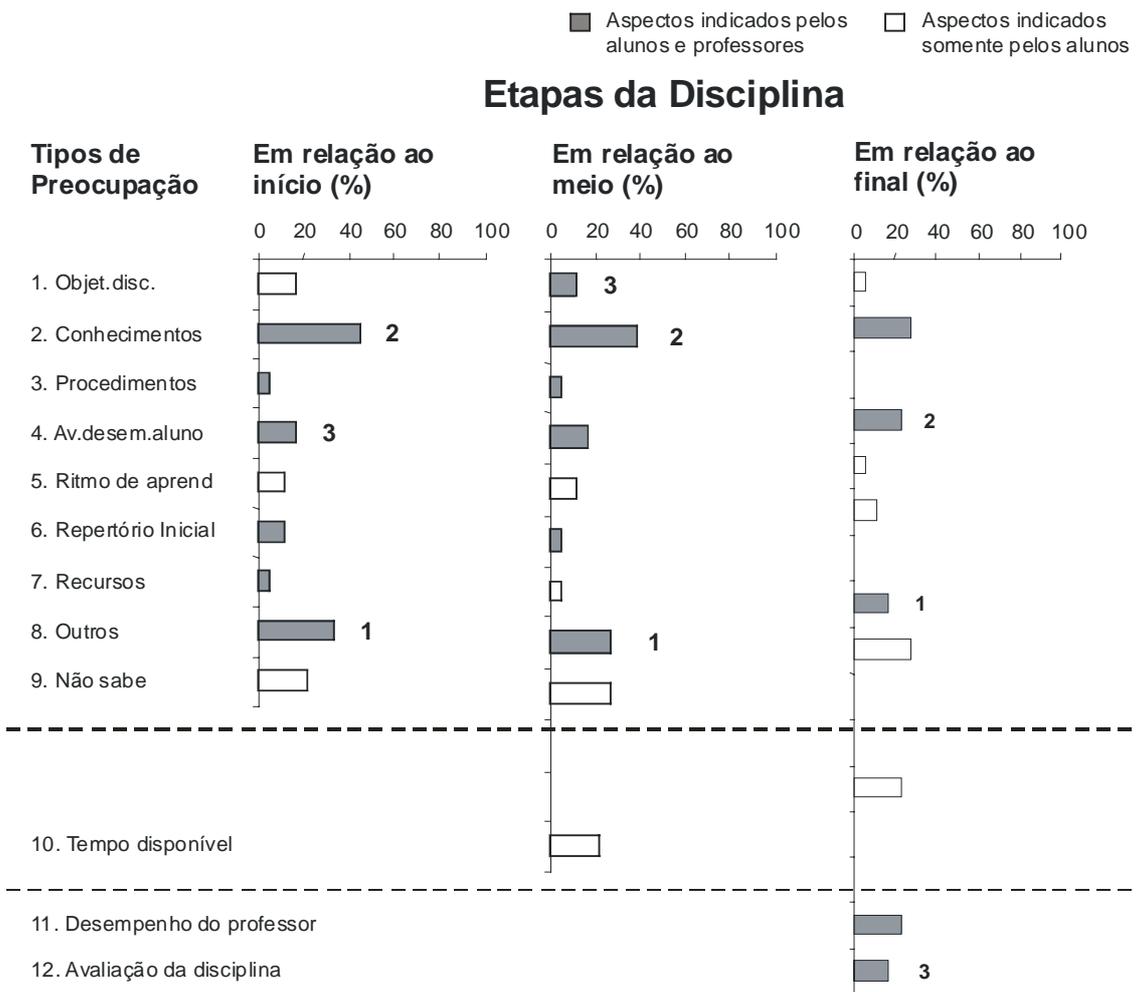


Figura 3.5 Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 3 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor E ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor E dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. Os números 1, 2 e 3 referem-se à ordem decrescente de importância atribuída pelo Professor E aos aspectos correspondentes.

É possível observar que o professor apontou como preocupação mais importante em todas as fases da disciplina um aspecto diferente dos aqui apresentados. Já, o aspecto mais indicado pelos alunos nas três fases do semestre foi (2) conhecimentos ensinados (44,4% no início; 38,8%, no meio e 27,2% no final). Observa-se ainda que um percentual acima de 22% dos alunos não souberam opinar sobre essas questões (22,2% no início; e 27,8% no meio e no final).

Os aspectos introduzidos na questão referente ao final da disciplina ((11) desempenho do professor e (12) avaliação da disciplina) receberam indicações superiores a 15%. O aspecto (11) desempenho do professor ficou com 22,2% das indicações e (12) avaliação da disciplina com 16,6%, quando apresentados na questão relativa ao final do semestre. Ao serem introduzidos nas questões, foram imediatamente considerados como terceira maior preocupação.

1.6 Resultados concernentes ao Professor BF e à Turma 3

Na Figura 3.6 está representada a distribuição dos percentuais de alunos da Turma 3, indicando os aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor BF em relação ao início, ao meio e ao final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor BF dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. Todos os aspectos apresentados no instrumento de coleta foram indicados pelos alunos como preocupação do professor em maior ou menor grau.

Verifica-se, nesta figura, que o Professor BF indicou em relação ao início da disciplina, (3) procedimentos de ensino, que recebeu 66,7% das indicações dos alunos; como o primeiro mais importante. Esse professor apontou ainda como segundo mais importante (2) conhecimentos ensinados, aspecto que recebeu dos alunos uma das maiores indicações (100%) e, como terceiro, (1) objetivos da disciplina, com 93,3% das indicações dos alunos. O professor apontou também como preocupação (5) ritmo de aprendizagem, (6) repertório inicial do aluno e (7) recursos, sem lhes conferir grau de importância.

Com relação às respostas dos alunos relativas ao início do semestre, dois aspectos receberam indicações superiores a 60%: (2) conhecimentos ensinados, 100%; (1) objetivos da disciplina, 83,3%; e procedimentos de ensino, 66,7%. Os aspectos (4) avaliação do desempenho e (6) repertório inicial do aluno obtiveram ambos 33,3% das indicações. Os demais aspectos tiveram percentuais inferiores ou iguais a 20%: (5) ritmo de aprendizagem, 20%; (7) recursos de ensino, 13,3% e (8) outros aspectos, com 6,66% das indicações.

O Professor BF indicou, para a fase relativa ao meio do semestre, novamente (3) procedimentos de ensino, como o mais importante; (1) objetivos da disciplina (1), como segunda preocupação; e (2) conhecimentos ensinados, como terceira. Há indicação, por parte desse professor, dos aspectos (5) ritmo de aprendizagem e (7) recursos, sem, no entanto, lhes conceder ordem de importância.

As respostas relativas ao meio do semestre referentes aos alunos da Turma 3 registram a maior indicação dos alunos para os aspectos: (2) conhecimentos ensinados, com 100% das indicações, terceiro aspecto mais importante para o professor; seguido por (1) objetivos da disciplina e (3) procedimentos de ensino, ambos com 73,3%, segundo e primeiro aspectos mais importantes para esse professor, respectivamente. Os demais aspectos receberam indicações inferiores a 34%: (4) avaliação do desempenho do aluno, 33,3%; (5) ritmo de aprendizagem, 26,7%; (6) repertório inicial do aluno, 13,3%; (7) recursos 13,3%; (10) tempo disponível, com 26,7%; (8) outros aspectos, 13,3% e 6,7% não souberam responder.

Como terceiro aspecto mais importante para o professor em relação ao final da disciplina, aparece (2) conhecimentos ensinados, seguido de (1) objetivos da disciplina, colocado como o segundo mais importante e (3) procedimentos de ensino, indicado pela primeira vez como o mais importante. O professor fez ainda uma indicação, sem atribuir grau de importância, para: (5) ritmo de aprendizagem, (6) repertório inicial do aluno, (7) recursos, (10) tempo disponível e (11) desempenho do professor.

Oito dos 12 aspectos apresentados no instrumento de coleta, relativos à fase do final do semestre, foram indicados tanto pelo professor quanto pelos

alunos. São eles: (1) objetivo da disciplina, (2) conhecimentos ensinados, (3) procedimentos de ensino, (5) ritmo de aprendizagem, (6) repertório inicial do aluno, (7) recursos, (10) tempo disponível e (11) desempenho do professor.

Em relação às respostas sobre o final do semestre, a maior indicação dos alunos foi para (2) conhecimentos ensinados, com 86,7%; seguido por (4) avaliação do desempenho do aluno e (12) avaliação da disciplina, ambos com 80%; (1) objetivo da disciplina e (11) desempenho do professor, ambos com 66,7%. Os demais aspectos apontados pelos alunos mostram percentual de indicação inferior a 34%: (3) procedimentos de ensino, 33,3%; (apresentado como o mais importante pelo professor); (5) ritmo de aprendizagem, 20%; (6) repertório inicial do aluno, 6,6%; (7) recursos, 13,3%; e (10) tempo disponível, 26,7%.

Verifica-se que este professor indicou como aspecto mais importante (3) procedimentos de ensino em todas as fases da disciplina. Os aspectos introduzidos na questão relativa ao meio da disciplina ((10) tempo disponível) e ao final ((11) desempenho do professor) foram apontados como preocupação do professor somente na questão referente ao final da disciplina. O aspecto (10) tempo disponível recebeu 26,7% de indicações dos alunos somente quando relacionado ao final da disciplina. E os aspectos: (11) desempenho do professor e (12) avaliação da disciplina receberam 66,7% e 80% das indicações dos alunos, respectivamente, quando introduzidos na questão relativa ao final do semestre.

Os aspectos mais apontados pelos alunos nas três fases do semestre foram (1) objetivos da disciplina (93,3% no início, 73,3%, no meio e 66,6% no final); (2) conhecimentos ensinados (100% no início e no meio, e 86,7% no final); e (3) procedimentos de ensino (66,7% no início; 73,3% no meio, e 33,3% no final). Um percentual inferior a 7% dos alunos não souberam indicar aspectos importantes para o Professor BF somente na questão referente ao meio do semestre.

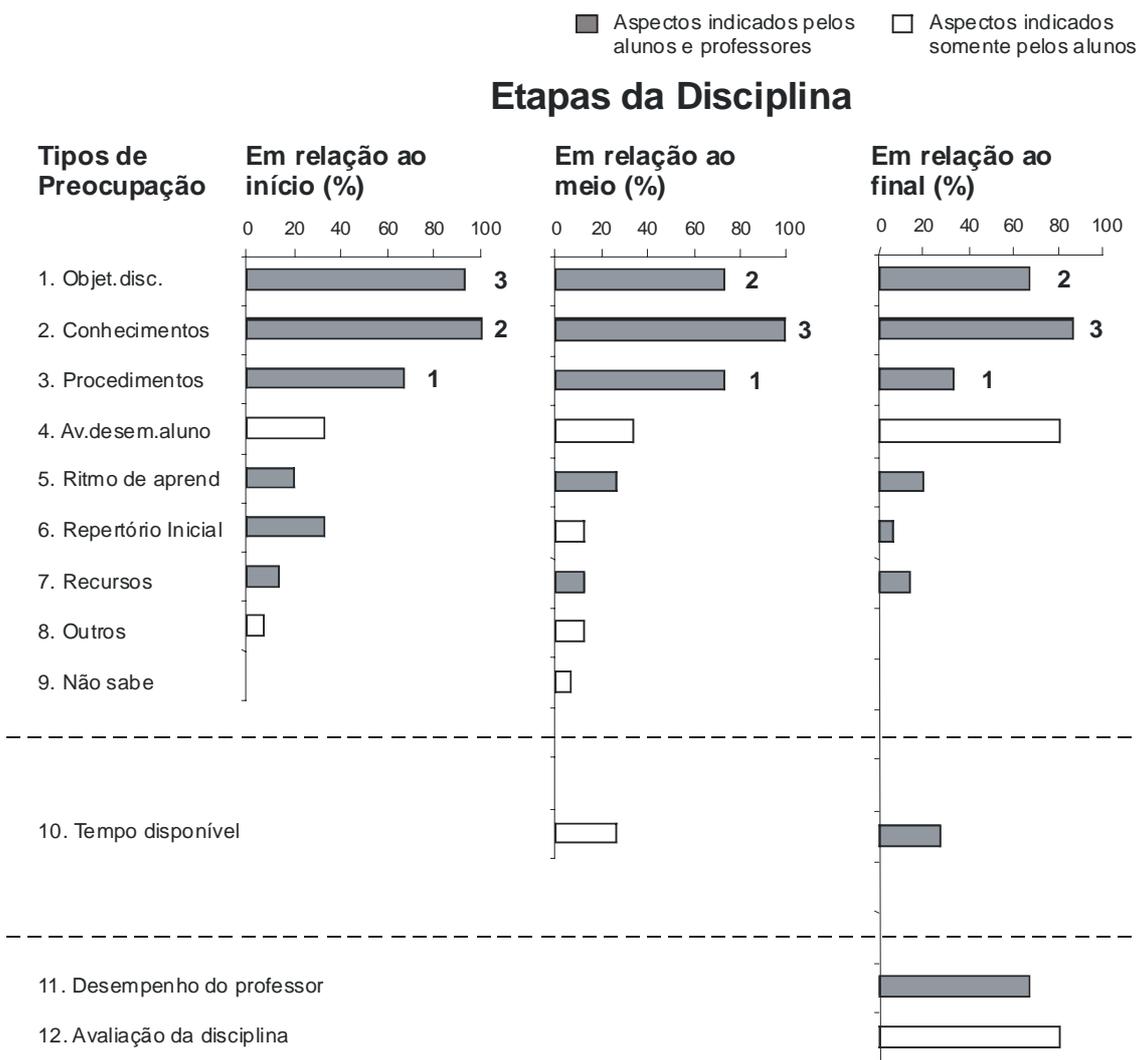


Figura 3.6 Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 3 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor BF ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor BF dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. Os números 1, 2 e 3 referem-se à ordem decrescente de importância atribuída pelo Professor BF aos aspectos correspondentes.

2 Outros aspectos preocupavam professores e alunos

Na Tabela 3.1, estão apresentados os dados referentes à distribuição dos tipos de preocupações indicados na categoria “outros” por professores e alunos, sobre o início, meio e final da disciplina. Nas duas primeiras colunas, à esquerda da tabela, estão listados os professores e as fases do semestre e, nas duas colunas à direita, estão as preocupações citadas pelos Professores A e BF e pelos alunos da Turma 1 a respeito de cada fase das disciplinas em questão.

Tabela 3.1 Distribuição dos tipos de preocupações indicadas na categoria “outros” pelos alunos da Turma 1 e pelos professores A e BF, sobre o início, meio e fim das disciplinas.

| Prof. | Fase do semestre | Preocupações do professor | Preocupações indicadas pelos alunos |
|-------|------------------|--|---|
| A | Início | - | “Programa da disciplina” “Normas da ABNT” “Método” “Visão científica” “Desenvolver o estudo científico” |
| | Meio | - | “Validade científica dos textos produzidos” “ABNT” “Método” “Processo de aprendizagem” “Esforço do aluno, n simplesmente o resultado” |
| | Fim | - | “Fazer os alunos produzirem um bom trabalho” “ABNT” “Método” “ Sugestões, críticas” |
| BF | Início | “Possibilidade de aplicação do conhecimento trabalhado” ¹ | - |
| | Meio | - | “Montar seu trabalho de Pós graduação” ² |
| | Fim | “Localização da disciplina no currículo do curso” | - |

¹ Segunda preocupação mais importante para este professor.

² A expressão original foi modificada para minimizar a possibilidade de identificar o sujeito pela natureza (especificidade) da expressão utilizada por ele.

O Professor A não cita nenhuma preocupação na categoria outros nem no início, meio ou final da disciplina. Já os alunos da Turma 1, para o Professor A, citam algumas preocupações na categoria outros em relação ao início, meio e final da disciplina. Na fase inicial: “Programa da disciplina”, “Normas da ABNT”, “Método”, “Visão científica” e “Desenvolver o estudo científico”. No meio: “Validade científica dos textos produzidos”, “ABNT”, “Método”, “Processo de aprendizagem” e “Esforço do aluno, não simplesmente o resultado”. E em relação ao final: “Fazer os alunos produzirem um bom trabalho”, “ABNT”, “Método” e “Sugestões, críticas”. Pode-se notar que algumas preocupações se referem tanto à fase inicial, quanto ao meio e ao final da disciplina, como é o caso de “ABNT” e “método”.

Há uma grande concentração de aspectos relacionados à formação científica nas indicações dos alunos para o Professor A. No início do semestre, das cinco indicações, quatro estão relacionadas a aspectos da formação científica (“normas da ABNT”, “método”, “visão científica”, “desenvolver um estudo científico”), no meio, das cinco, três têm relação com essa questão (“validade científica dos textos produzidos”, “ABNT” e “método”) e, no final da disciplina, das quatro indicações, duas referem-se a esse aspecto (“ABNT” e “método”). Com relação ao meio do semestre, das cinco indicações, duas referem-se a aspectos relacionados ao desempenho do aluno (“esforço do aluno e não simplesmente o resultado” e “fazer os alunos produzirem um bom trabalho”).

As preocupações do Professor A indicadas pelos alunos referem-se a aprendizagens iniciais ou básicas e voltadas a atividades científicas, como por exemplo: “Método” (que foi citado no início, meio e final da disciplina), “Visão científica” e “ABNT” (citadas no início, meio e final da disciplina), dado que é uma disciplina oferecida para alunos de fase inicial. Algumas delas dizem respeito ao aprimoramento e valorização dos alunos, como: “Fazer os alunos produzirem um bom trabalho” e “esforço do aluno, não simplesmente o resultado”. Há também nas preocupações indicadas pelos alunos no final da disciplina “Sugestões, críticas” que indicam uma preocupação desse professor com o seu desempenho docente no decorrer da disciplina ou com o desempenho do aluno.

O Professor BF indica como preocupação no início e no final da disciplina na categoria outros: “Possibilidade de aplicação do conhecimento trabalhado” e “Localização da disciplina no currículo do curso”, respectivamente.

Os alunos não fazem nenhuma indicação no início, nem no final do semestre, mas apontam como preocupação no meio do semestre: “Montar seu trabalho de pós-graduação” .

A indicação do Professor BF de “Possibilidade de aplicação do conhecimento trabalhado” no início da disciplina refere-se a uma preocupação voltada à relação entre teoria e prática. E a indicação de “Localização da disciplina no currículo do curso” no final da disciplina denota uma preocupação com a integração daquela disciplina com as demais do curso.

A indicação dos alunos dessa turma sobre as preocupações para o Professor BF diz respeito a uma preocupação do professor consigo mesmo (“montar seu trabalho de pós-graduação”). Nota-se que a indicação dos alunos vai de encontro àquelas apontadas pelo professor, apesar de não referirem-se à mesma fase do semestre.

Na Tabela 3.2, estão apresentados os dados referentes à distribuição dos tipos de preocupações indicados na categoria “outros” pelos Professores C e D e pelos alunos da Turma 2, no início, meio e final das disciplinas.

O Professor C indica uma única preocupação na categoria outros, localizada no início do semestre: “como viam uma certa abordagem psicológica até então”. Os alunos da Turma 2 não fazem nenhuma indicação de preocupações do professor C na categoria outros.

A indicação de “como viam uma certa abordagem psicológica até então” como preocupação do professor C no início da disciplina denota uma preocupação em modificar a perspectiva dos alunos com relação à determinada abordagem.

O professor D aponta como preocupação no início do semestre “O retorno do aluno com relação ao andamento da aula”. Não há indicações na categoria outros no meio ou no final da disciplina para esse professor.

Tabela 3.2 Distribuição dos tipos de preocupações indicadas na categoria “outros” pelos alunos da Turma 2 e pelos professores C e D, sobre o início, meio e fim das disciplinas.

| Prof. | Fase do semestre | Preocupações do professor | Preocupações indicadas pelos alunos |
|----------|------------------|--|---|
| C | Início | “Como viam a uma certa abordagem psicológica ¹ até então” | - |
| | Meio | - | - |
| | Fim | - | - |
| D | Início | “O retorno do aluno com relação ao andamento da aula” | “Atender aos objetivos que (o professor) julga importantes para a disciplina” |
| | Meio | - | - |
| | Fim | - | - |

¹ A expressão original foi modificada para minimizar a possibilidade de identificar o sujeito pela natureza (especificidade) da expressão utilizada por ele.

Como preocupações indicadas pelos alunos da Turma 2 para o professor D no início da disciplina está “Atender aos objetivos que (o professor) julga importantes para a disciplina”. Não foi feita nenhuma indicação pelos alunos na categoria outros para o meio ou final da disciplina.

“O retorno do aluno com relação ao andamento da aula” foi a indicação do professor D no início do semestre. Isso significa uma preocupação do professor com seu desempenho na disciplina em questão. Já a indicação dos alunos, para o professor D, no início da disciplina foi “Atender aos objetivos que (o professor) julga importantes para a disciplina” o que indica uma preocupação do professor voltada aos seus objetivos para a disciplina que vai ser ministrada. Nota-se que as percepções relacionadas ao início da disciplina para esse professor são incongruentes, revelando percepções distintas a respeito de algumas preocupações.

Na Tabela 3.3, estão apresentados os dados referentes à distribuição dos tipos de preocupações indicados na categoria “outros” pelos Professores E e BF e pelos alunos da Turma 3, no início, meio e final da disciplina.

Tabela 3.3 Distribuição dos tipos de preocupações indicadas na categoria “outros” pelos alunos da Turma 3 e pelos professores E e BF, sobre o início, meio e fim das disciplinas .

| Prof. | Fase do semestre | Preocupações do Professor | Preocupações indicadas pelos alunos |
|-----------|------------------|--|---|
| E | Início | “Tirá-los da passividade acadêmica” ¹ | “Gerar discussões, não sei direito” “Curiosidades próprias” “Ética e postura profissional” “Abordar o conteúdo de acordo com a demanda” “Que aprendêssemos a pensar por nós mesmos” “Contar experiências concretas (próprias) na atuação em determinado campo de atuação psicológico” ² |
| | Meio | “Tirá-los da passividade acadêmica” ¹ | “Não consegui entender até agora” “Curiosidades próprias” “Abordar o conteúdo de acordo com a demanda” “Contar/debater experiências próprias/práticas” |
| | Fim | “Tirá-los da passividade acadêmica” ¹ | “Não consegui entender até agora” |
| BF | Início | “Adaptação à vida acadêmica, após 4 anos fora” | “Aplicação prática do conhecimento” “Dividiu muitas de suas experiências conosco” |
| | Meio | - | “Aplicação prática do conhecimento” |
| | Fim | - | - |

¹ Primeira preocupação mais importante para este professor tanto sobre o início, meio e fim da disciplina.

² A expressão original foi modificada para minimizar a possibilidade de identificar o sujeito pela natureza (especificidade) da expressão utilizada por ele.

O Professor E indicou como preocupação tanto no início, quanto no meio e no final da disciplina: “Tirá-los da passividade acadêmica” e seleciona esse aspecto como mais importante em todas as fases da disciplina.

Os alunos da turma 3, para o professor E, indicaram algumas preocupações do professor a respeito do início, meio e final da disciplina. No início, indicaram: “Gerar discussões, não sei direito”, “Curiosidades próprias”, “Ética e postura profissional”, “Abordar o conteúdo de acordo com a demanda”, “Que aprendêssemos a pensar por nós mesmos” e “Contar experiências concretas (próprias) na atuação em determinado campo de atuação

psicológico”. No meio da disciplina, os alunos indicaram: “Não consegui entender até agora”, “Curiosidades próprias”, “Abordar o conteúdo de acordo com a demanda” e “Contar/debater experiências próprias/práticas”. Ao final da disciplina, repete-se a indicação de: “Não consegui entender até agora”.

A preocupação do Professor E indicada por “Tirá-los da passividade acadêmica” sugere que esse professor acreditava ser importante para os alunos um afastamento de uma postura passiva diante do conhecimento acadêmico.

Já, a indicação, realizada pelos alunos, de: “Gerar discussões, não sei direito” (no início) e “não consegui entender até agora” em duas fases da disciplina (meio e final) realizada pelo Professor E se refere a uma falta de compreensão por parte do aluno a respeito daquilo que preocupava o professor ao ministrar a disciplina. As indicações pelos alunos de “curiosidades próprias” (no início e meio) e “contar/debater experiências próprias” no meio da disciplina denotam uma preocupação percebida como voltada aos interesses do próprio professor. Pode-se perceber que a Turma 3 revelou uma certa dificuldade em compreender quais eram as preocupações desse professor e que a preocupação do professor em desenvolver uma atitude menos passiva por parte dos alunos não foi percebida com clareza.

O Professor BF indica no início do semestre: “Adaptação à vida acadêmica, após 4 anos fora” e não fez nenhuma outra indicação adicional nem no meio, nem no fim da disciplina.

Os alunos da Turma 3 indicaram algumas preocupações com relação ao Professor BF na categoria outros no início e no meio da disciplina. No início, indicaram “Aplicação prática do conhecimento” e “Dividiu muitas de suas experiências conosco”. Já, no meio da disciplina, repetiu-se a preocupação com “Aplicação prática do conhecimento”.

A indicação de “Adaptação à vida acadêmica, após 4 anos fora” no início do semestre apontada pelo Professor BF revela uma preocupação dele com seu próprio desempenho docente.

As preocupações indicados pelos alunos sobre o Professor BF tanto no início quanto no meio da disciplina referem-se a preocupações relacionadas à interseção entre conhecimento teórico e prático.

3 Conhecimentos a serem ensinados e objetivos de ensino são duas das mais importantes preocupações dos professores com relação às disciplinas pelas quais são responsáveis e os alunos também as percebem como preocupações desses professores

Os professores, de modo geral, durante o semestre, parecem se preocupar com aspectos distintos envolvidos no trabalho de ministrar aulas em disciplinas para alunos de graduação. No entanto, dois aspectos, “conhecimentos a serem ensinados ou aprendidos” e “objetivos de ensino”, foram destacados como importantes pela maior parte dos professores, e também foram percebidos como preocupações desses professores pelos alunos, o que indica haver consistência entre as duas percepções.

O **Professor A** indica “objetivos da disciplina” como a preocupação mais importante, em relação ao início, meio e final da disciplina. Isso indica que muito provavelmente esse professor durante toda a disciplina esteve orientado pelos objetivos da disciplina. Os alunos, por sua vez, percebem esse aspecto como uma das principais preocupações para esse professor (79,1% dos alunos indicam esse aspecto como preocupação do professor em relação ao início da disciplina; 70,8% com relação ao meio; e, com relação ao final, 66,6% de indicações). Esses dados mostram que grande parte dos alunos percebe o mesmo aspecto que o professor como preocupação, ou seja, os alunos notam que existe, por parte do professor, uma preocupação com o fato de a disciplina ser orientada pelos objetivos. Ter objetivos da disciplina bem delineados é um requisito fundamental para poder programar o ensino visando à aprendizagem do aluno (Botomé, 1980; Zanotto, 2000; Matos, 2001). Porém, não é possível saber o que o professor entende por objetivos, como ele os especifica, como os descreve, e ainda se, de fato, esses objetivos levam em consideração as aprendizagens que os alunos precisam obter para se capacitarem profissionalmente. Há ainda que considerar outro fator, o de que é difícil aferir se aquilo que os alunos percebem como preocupação com relação aos

objetivos da disciplina são percepções baseadas naquilo que o professor faz em sala de aula, ou apenas no comportamento verbal do docente.

“Recursos utilizados” é o aspecto considerado como segundo mais importante para o Professor A com relação ao início da disciplina e ao meio dela, mas não em relação ao final. Já, para os alunos, a indicação desse aspecto, como aquele que preocupa o professor, apresenta percentuais que vão declinando no decorrer das etapas da disciplina (54,1% em relação ao início; 45,8% em relação ao meio, e 33,3% com relação ao final). As percepções dos alunos a respeito das preocupações do professor, mais uma vez, estão afinadas com a percepção do professor com relação às suas preocupações. Isso indica que esse professor parece deixar claro quais são suas preocupações, seja por meio daquilo que faz, ou daquilo que diz ser importante. Outro dado demonstrado é o de que há uma menor preocupação do professor com relação aos recursos utilizados no final do semestre, o que pode indicar que o professor no final da disciplina esteja orientado por preocupações diferentes daquelas que orientam seu trabalho no início e no meio, como “tempo disponível”, assinalado por esse professor, como o terceiro aspecto mais importante em relação ao final da disciplina.

“Repertório inicial dos alunos” é citado pelo Professor A como o terceiro mais importante aspecto somente no início da disciplina, embora tenha sido pouco levado em conta pelos alunos ao indicarem as preocupações do professor. Isso indica que há divergências de percepção entre professor e alunos nesse quesito. É plausível supor, a partir desse dado, que o repertório de entrada do aluno, ou seja, seu repertório inicial, só é importante para o professor ao iniciar a disciplina e que, provavelmente, o repertório de entrada para um novo comportamento a ser desenvolvido ao longo do semestre não é verificado pelo professor, ou não faz parte de suas três principais preocupações.

“Conhecimentos a serem ensinados” também é citado pelo Professor A como terceira maior preocupação em relação ao meio da disciplina e como segunda ao final do semestre. Apesar de um grande percentual de alunos indicarem esse aspecto em todas as fases da disciplina ele não é indicado pelo professor na fase relacionada ao início do semestre. É possível supor que, para

o Professor A, preocupações sobre quais e quantos “conhecimentos” o aluno aprenderá em sua disciplina ganham volume durante o decorrer do semestre (3ª indicação de importância) e se torna mais importante ao final da disciplina, revelando que há uma ênfase sobre aquilo que, de fato, foi aprendido pelo aluno. Sua não preocupação com esse aspecto em relação ao início da disciplina pode ser compreendida como algo que o professor já tem definido previamente, antes do início da disciplina. De qualquer forma, há, mais notoriamente no meio acadêmico, uma “cultura” generalizada de valorização do conhecimento, desde o ensino fundamental, até o universitário (Skinner, 1972; Botomé, 1980; Booth, 1996; Wruck, 2004; D’Agostini, 2005; Alberici, 2005). Dessa forma, é possível considerar como “natural” o professor ser percebido pela maioria dos alunos como preocupado com os conhecimentos a serem ensinados, e que talvez, muitas vezes, seja isso que norteie sua atuação em sala de aula.

O Professor A indica ainda como preocupação, em relação ao final do semestre, “avaliação da disciplina” mas não aponta “desempenho do professor”, apesar de os alunos indicarem as duas na mesma proporção. Isso demonstra que muito provavelmente o professor entende esses dois aspectos como coisas separadas. Botomé e Rizzon (1997) fazem algumas considerações com relação aos procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, que também podem ser aplicados com relação à avaliação da disciplina, e algumas dessas considerações dizem respeito a aspectos importantes a serem levados em conta na avaliação. Segundo eles, quando se avalia um programa de ensino, é preciso acompanhar as transformações do desempenho do aluno durante esse programa e a própria eficiência desse programa em relação aos objetivos de ensino. Se a avaliação do aluno está diretamente ligada à verificação de seus desempenhos (ou aprendizagens) a partir daquilo que foi proposto como objetivos, assim também deveriam ser vistas as avaliações da disciplina e do desempenho do professor. É necessário considerar que existe uma relação direta entre as duas, já que não é adequado avaliar a disciplina sem levar em consideração, entre outros aspectos, os objetivos, a aprendizagem do aluno e o comportamento do professor ao ensinar. É necessário levar em conta também a importância de que essas

avaliações da disciplina e do desempenho do professor sejam realizadas de forma sistemática no decorrer do semestre, permitindo, dessa forma, a correção de procedimentos de ensino ineficazes.

O aspecto mais importante para o **Professor BF**, na **Turma 1**, nas três fases da disciplina é “conhecimentos ensinados”, que também é um dos mais indicado pelos alunos (83,3% no início; 79,1% no meio e 58,3% no final), ou seja, existe uma coerência entre as percepções e também é provável que esse professor se oriente mais por conceitos e não por competências. As atividades de ensino muitas vezes podem estar baseadas em conceitos a serem ensinados (temas ou assuntos) e não nas competências que esse aluno precisa desenvolver ao longo da disciplina, para atuar no meio.

Os alunos indicam todos os aspectos constantes como alternativas como aqueles que constituiriam as preocupações do Professor BF em relação aos diferentes momentos da disciplina. E este professor também indica quase todos os aspectos como importantes. No entanto, o professor não indica avaliação do desempenho do aluno (em relação ao início da disciplina) como preocupação importante, embora para todos os momentos da disciplina, os alunos tenham assinalado como uma preocupação importante do Professor BF. Para Botomé e Rizzon (1997), a avaliação pode ser definida como aspecto constante da interação entre professor e aluno. Ela começa no momento em que o professor concebe o ensino, ou a aprendizagem e finaliza no momento em que o aluno termina integralmente o processo de aprendizagem. Portanto, ao considerar avaliação do desempenho (ou da aprendizagem) do aluno como um processo contínuo e que se retro-alimenta (ou seja, a todo momento é necessário que se avalie a aprendizagem para que se possa corrigir as possíveis falhas do processo, ou dar prosseguimento ao planejamento no ensino), é preciso que esse componente do processo de ensinar esteja bem delineado e explicitado desde o início da disciplina e que seja alvo da preocupação do professor.

Outro aspecto que o Professor BF não indica como preocupação é “tempo disponível”, em relação ao meio e ao final da disciplina, apesar de praticamente metade da turma indicá-lo como preocupação desse professor no meio do

semestre e de 37,5% indicá-lo como preocupação no final. Isso indica que o professor talvez não se perceba tão preocupado com o tempo disponível na disciplina tanto quanto os alunos o percebem. Como esse é um aspecto relativamente objetivo, é possível supor que o professor talvez apresente comportamentos relativos a essa preocupação, mas que não se dê conta disso, visto ser um professor de uma instituição de ensino pública e, nesse contexto, está sujeito a condições que independem de seu controle, como o tempo disponível para desenvolver as aprendizagens propostas para essa disciplina (Pereira, Marinotti e Luna, 2004).

O Professor BF indica como segunda preocupação mais importante no início da disciplina um aspecto na categoria “outros”: possibilidade de aplicação do conhecimento trabalhado, que não foi percebido pelos alunos. Isso indica que muito provavelmente o Professor BF se oriente por esse aspecto, mas isso não está bem claro para os alunos como uma preocupação do professor. É provável que isso ocorra pelo fato de esse aspecto não ter sido apresentado como alternativa no instrumento de coleta ou ainda por se tratar de uma turma de fase inicial e que talvez esteja mais atenta a outros comportamentos do professor. A orientação por “possibilidades de aplicação do conhecimento trabalhado” revela que esse professor está preocupado com a atuação do aluno no meio do semestre, ou seja, com aquilo que é entendido por objetivos de ensino em programação do ensino (apesar de objetivo de ensino não ter sido indicado como uma das três mais importantes preocupações desse professor nessa etapa do semestre). “Objetivo de ensino” é um comportamento que a pessoa deve estar preparada a realizar no seu meio, nesse caso a atuação profissional; e é preciso ter clareza de que nele estão as características relacionadas à situação com a qual uma pessoa vai estar apta a lidar, as características da ação que constitui esse lidar e as conseqüências dessa ação. (Botomé, 1980)

“Procedimentos de ensino” foi indicado como terceira preocupação mais importante do professor em todas as etapas da disciplina. Isso revela que há uma preocupação constante desse profissional relativa às condições de ensino. Porém, isso não permite concluir que esse professor se oriente pelos componentes de uma condição de ensino, como proposto por Botomé, 1980,

formado por condição facilitadora (situação artificial), ação do aprendiz (situação de treino), consequência planejada (sinalização artificial do efeito da ação do aprendiz) e nas suas relações com os componentes envolvidos na aprendizagem (objetivo) a ser realizada.

Há um declínio nos percentuais de indicações realizadas pelos alunos em relação ao final do semestre para todos os aspectos, com exceção de “avaliação do desempenho do aluno” que aumentou no decorrer da disciplina (25 % no início; 45,8 % no meio; 66,6 % no final). Isso revela que, apesar do professor continuar indicando os mesmo três aspectos como mais importantes, os alunos não os percebem com a mesma intensidade ao final do semestre. É possível concluir daí que, muito provavelmente, esse professor concentra mais as avaliações de desempenho no final da disciplina, porém, isso não permite deduzir que ele não realiza avaliações do desempenho do aluno de maneira mais sistemática, o que é desejável para que ele possa ter um *feedback* de sua atuação profissional. Ou seja, utilizando instrumentos de medida constantemente, ele pode aferir se as aprendizagens necessárias estão sendo atingidas durante todo o processo.

Em relação ao **Professor C**, é notável a disparidade entre a indicação realizada pelos alunos sobre quais seriam as preocupações desse professor, daquelas feitas pelo professor (poucas indicações comuns). Comparativamente a outros professores, houve baixos percentuais de indicação de alunos para a maioria das preocupações. Isso é revelador de que não há uma afinidade de percepção relativas às preocupações do professor. E que os alunos percebem, por parte do professor, poucas preocupações com relação aos aspectos elencados no questionário.

“Conhecimentos ensinados” se destaca entre as indicações realizadas pelos alunos e é colocado como preocupação mais importante para o professor, em relação ao meio e ao final da disciplina. Esse fato é revelador de que esse professor muito provavelmente orienta sua atuação no desenvolvimento de conhecimentos a serem ensinados e menos no ensino de competências (ou orientado pelo comportamento profissional que o aprendiz deverá realizar ao final desta disciplina) (Botomé, 1980). Vale ressaltar que em

nenhum momento o professor indica estar preocupado com os objetivos de ensino, o que reforça essa conclusão de que não há uma orientação muito clara dos objetivos a que pretende chegar ao fim da disciplina.

“Avaliação do desempenho do aluno” não é indicada pelos alunos como preocupação do Professor C, no início e no meio do semestre, apenas no final, aparecendo, nessa fase, como sua segunda maior preocupação, o que demonstra que esse professor, muito provavelmente, concentra suas avaliações apenas nessa etapa da disciplina. Ademais, esse dado é revelador de que a avaliação do desempenho do aluno realizada nessa disciplina possa estar visando outros aspectos que não a verificação da aprendizagem do aluno (entendida como processo contínuo), e que esteja sim correspondendo a: exigências burocráticas da instituição, medição (entendida como um instrumento de classificação e rotulação do aluno em determinadas categorias), ou qualquer outra forma pontual de aferição (seja subjetiva, realizada a partir daquilo que o professor acredita, ou objetiva, a partir de um relato escrito a respeito de determinados “conhecimentos” (Botomé e Rizzon, 1997). Se for levado em conta que esse professor não se orienta por objetivos de ensino, é coerente que sua avaliação seja realizada de forma estanque. A função mais importante da avaliação do ensino é a de indicar ao aprendiz em que ponto está localizado o seu desempenho em relação aos objetivos que foram propostos como aprendizagens a realizar (Botomé, 1980). Então como seria possível avaliar a aprendizagem se não há uma preocupação declarada relacionada àquilo que é pretendido com a aprendizagem (objetivos)?

O Professor C indica na categoria “Outros” a sua maior preocupação traduzida no aspecto: “como (os alunos) viam determinada abordagem psicológica até então”. Isso revela uma preocupação com um tipo de conhecimento específico e sua repercussão na comunidade acadêmica, ou seja, uma preocupação do professor que não tem a ver com a função principal de um processo de ensino-aprendizagem, mas que pode ser decorrência deste.

Há uma relativa maior coerência entre os aspectos indicados pelo Professor C como suas preocupações e aqueles indicados pelos alunos, no final do semestre. Isso pode ser indício de que, com o decorrer da disciplina,

professor e alunos tenham mais conhecimentos um sobre os outros, estando mais “afinados” com relação à percepção dessas preocupações. Ou seja, que os alunos aprenderam a identificar com mais clareza aquilo que norteia o comportamento do professor. É provável portanto, que esse professor esteja ensinando também indiretamente os alunos a identificarem preocupações por meio de comportamentos (verbais ou não) que apresenta durante seu trabalho.

À exceção de “avaliação do desempenho do aluno”, todos os outros aspectos indicados pelo **Professor D** como suas preocupações ao longo da disciplina ministrada aos alunos da Turma 2 foram assinalados pelos alunos (divergindo apenas no grau de importância). A não indicação de “avaliação do desempenho do aluno” no meio do semestre pelo professor (apesar de ser indicada por aproximadamente 70% dos alunos como preocupação deste professor) pode ter ocorrido devido a diferenças entre aquilo que o professor diz ou acredita fazer e aquilo que de fato ele faz, ou seja, ele pode estar realizando uma aprendizagem processual do ensino, mas pode não ter muita clareza daquilo que controla sua atuação no processo de ensinar. Essa condição, por sua vez, pode ser decorrência de padrões de conduta realizados em diversos grupos, em que determinados comportamentos são mais valorizados que outros. Pereira, Marinotti e Luna (2004), ao elencarem os controles que podem afetar o comportamento do professor, indicam “Outros professores” como possível elemento que pode influenciar a conduta do professor. Com relação a isso, consideram que o julgamento de seus pares pode influir naquilo que o professor faz, ficando sob o controle daquilo que é valorizado ou depreciado por certos grupos. Por outro lado, a não indicação de “repertório inicial dos alunos” como um aspecto que o preocupa, poderia indicar que esse professor tem uma concepção que não entende o ensino como processo. Ou ainda, que o termo “inicial” pode ter influenciado na ausência de indicação como preocupação na etapa final da disciplina.

As preocupações mais importantes para o Professor D, em relação a todas as etapas da disciplina, receberam poucas indicações dos alunos: repertório inicial, em relação ao início e ao meio do semestre, com 18,8 e 13,6%, respectivamente e ritmo de aprendizagem, ao final, com 9,1%. Isso permite pressupor que não há clareza em relação àquilo que norteia o trabalho

desse professor. É possível que ele não apresente comportamentos (verbais ou não) que possibilitem a observação dessas preocupações por parte do aluno, ou é possível conjecturar que haja uma dissonância entre o que esse professor indicou e aquilo que de fato ocorre em sala de aula.

“Tempo disponível” é indicado pelos alunos como preocupação do Professor D com um percentual maior do que 54,5% em relação ao meio e 36,6% em relação ao final da disciplina. Nesse aspecto, parece haver uma consonância entre as percepções, talvez explicado pelo fato de esse aspecto ser relativamente mais objetivo de ser percebido como preocupação, como também pelo fato de haver a probabilidade de o professor ter realizado verbalizações a respeito dele, o que permite que os alunos tenham estado sob controle disso ao responderem ao instrumento de coleta dos dados.

Ao examinar o conjunto das indicações feitas pelos alunos sobre preocupações do **Professor E** em relação ao início, meio e final da disciplina, é perceptível que há um alto percentual de alunos que indicam não saber quais as preocupações desse professor. Por exemplo, em relação ao fim do semestre, a categoria “não sabe” recebe o mesmo percentual de indicações de “avaliação do desempenho do aluno” (segundo mais importante na percepção do professor) e de “tempo disponível”, o que indica uma falta de compreensão por parte dos alunos das preocupações desse professor. O fato de haver baixa indicação, de modo geral, feita pelos alunos para todos os aspectos (o maior percentual não ultrapassa 44,4 % dos alunos) corrobora a conclusão de que a qualidade da comunicação entre Professor E e os seus alunos ficou prejudicada. Isso possibilita concluir que, ou existe uma dificuldade de percepção dos alunos, ou, o que é mais provável, o professor não apresentou, com uma frequência suficiente, comportamentos capazes de serem identificados como preocupações em relação àqueles aspectos.

O Professor E foi, entre todos os professores, um dos que mais recebeu indicações na categoria outros (11 indicações). Dentre elas, algumas referentes ao não entendimento das preocupações do professor pelo aluno, outras relativas a preocupações do professor em relatar experiência própria baseada em “prática”, uma outra denotando preocupação com a aprendizagem do aluno

“que aprendêssemos a pensar por nós mesmos”. O professor indica ainda na categoria “outros”, como sua preocupação de maior importância em todas as etapas da disciplina: “Tirá-los da passividade acadêmica”. Não é possível saber ao certo a que o Professor E se referiu mais precisamente. O que parece estar como núcleo dessa sua preocupação é a valorização de comportamentos “práticos”, entendidos como comportamentos profissionais fora do contexto acadêmico e que os comportamentos acadêmicos seriam comportamentos passivos dos alunos. Isso demonstra que provavelmente esse professor possui uma concepção de ensino “tradicional”, na qual os alunos recebiam passivamente os “conteúdos” que cabia ao professor “transmitir”.

Em relação à suposição de que o Professor E tende a valorizar mais comportamentos profissionais em comparação àqueles considerados “acadêmicos”, é necessário observar que o Professor E é o único dentre os cinco com dedicação parcial ao curso (20 horas) e que, muito provavelmente, dedica o restante de suas horas semanais à atividade profissional de clínica. Ora, é de se esperar que haja por parte dele uma valorização da atuação do psicólogo, ainda mais em se tratando de uma turma de última fase do curso. No entanto, separar o que está sendo considerado por ele como “acadêmico” do “profissional”, pressupondo que o primeiro é passivo é, no mínimo, algo perigoso. Da mesma forma, valorizar o que é mais “profissional” é uma falsa valorização, pois aprender a comportar-se profissionalmente necessita de suporte do conhecimento para sua qualificação. Há uma preocupação com a formação do profissional, a partir das diretrizes curriculares, de ênfase nas competências que caracterizam o fazer do psicólogo, contudo é necessário observar que uma das principais competências diz respeito ao futuro profissional ser capaz de transformar conhecimento em condutas profissionais (Botomé e Kubo, 2002; Kubo e Botomé, 2003). Portanto, é ingênuo imaginar que, para qualquer que seja o comportamento profissional, a capacidade de transformar continuamente conhecimento (de valor, de “ponta”) em conduta não seja necessário para a qualificação do “fazer” do psicólogo.

O **Professor BF**, em relação à **Turma 3**, mantém indicações sobre suas preocupações em três aspectos como os mais importantes em relação ao início, meio e final da disciplina, (alterando apenas o grau entre eles): “objetivos

da disciplina”, “conhecimentos ensinados” e “procedimentos de ensino”. Esses três também foram os mais indicados como preocupações percebidas pelos alunos. É possível afirmar que há uma grande consonância de percepções entre esse professor e a turma. Essas três indicações para ambos permitem supor que, muito provavelmente, o Professor BF guia sua atuação profissional por conceitos a serem desenvolvidos, apesar de que há também uma grande preocupação com os objetivos de ensino e procedimentos. Mas não é possível aferir em qual concepção de ensino esse professor utiliza, apesar de estar coerentemente guiando seu trabalho pelos objetivos, já que há uma preocupação maior com os conhecimentos a serem ensinados e não necessariamente pelas competências a serem desenvolvidas nos alunos, como indicam Botomé (1980).

O aspecto “avaliação do desempenho do aluno” não foi indicado como preocupação importante pelo Professor BF. O percentual de alunos que o indicaram se manteve estável (33,3%) no início e meio, mas no final foi maior do que o dobro, chegando a 80%. Isso é indicador de que esse professor muito provavelmente concentra suas avaliações ao final na disciplina. O que permite confirmar que sua concepção de avaliação não é como um processo contínuo, se assim fosse, era esperado que os percentuais de indicação dos alunos se mantivessem altos desde o início da disciplina.

“Avaliação do desempenho do professor” surge, em relação ao final do semestre, como preocupação importante apontada pelo Professor BF e recebe um percentual relativamente alto de indicações dos alunos, equiparando-se a “objetivos da disciplina”. Já “avaliação da disciplina” não é apontada pelo professor, mas é indicada pela maior parte dos alunos (66,7%). É possível supor que provavelmente esse professor tenha utilizado algum procedimento de avaliação de seu desempenho (relato oral ou escrito) e essa medida tenha sido interpretada pelos alunos como parte de uma avaliação da disciplina. Retomando o conceito de avaliação apresentado por Botomé e Rizzon (1997), seria desejável que se o Professor BF de fato solicitou que seus alunos “avaliassem” a disciplina e seu desempenho, esses dados aferidos por meio dos relatos dos alunos, ou qualquer outro instrumento de medida, fossem utilizados para aprimorar seu trabalho como professor.

Aquilo que mais se destaca com relação às convergências de opinião entre professores e alunos e entre o grupo de professores, foram as indicações relativas a “conhecimentos” e a “objetivos de ensino”. Atribuir um alto grau de importância a “conhecimentos” parece indicar uma preocupação em que o professor foca seu trabalho naquilo que pretende ensinar, em relação àquilo que é chamado de “conteúdos”, “temas”, “assuntos” (termos utilizados no senso comum e também por uma grande parcela dos acadêmicos e docentes). Por outro lado, uma preocupação com objetivos de ensino, denota um profissional que provavelmente guia sua atuação baseado naquilo que selecionou e definiu como objetivos de ensino para aquela disciplina. Porém isso também depende do que o professor entende por “objetivos da disciplina” e quais critérios utiliza para defini-los (em função daquilo que os alunos deverão estar aptos a realizar no final da disciplina ou função de “tópicos”, algumas vezes descritivos, de atividades ou conhecimentos a serem estudados). A indicação conjunta desses dois aspectos, freqüente nas respostas, demonstra que o professor parece guiar-se por objetivos, sem perder o foco daquilo que tem como “bagagem” em termos de conhecimentos.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E DE ALUNOS SOBRE ASPECTOS DOS DESEMPENHOS DOS PROFESSORES: NO QUE CONCORDAM E DISCORDAM

Para verificar se há diferença de percepção entre professores e alunos sobre o desempenho docente, neste capítulo, serão apresentados os resultados referentes às discordâncias e concordâncias concernentes a 22 aspectos relativos ao desempenho dos professores visto pelos alunos e pelos próprios professores. Para isso, serão apresentadas tabelas e figuras que permitem visualizar de forma mais clara todos esses aspectos com seus respectivos percentuais de concordância ou discordância e as divergências superiores e inferiores entre as notas atribuídas por professores e alunos ao desempenho do professor.

1 Aspectos do desempenho do professor sobre os quais professores e alunos concordam ou discordam

As Tabelas 4.1, 4.2 e 4.3 apresentam dados relativos aos percentuais de alunos que apresentaram notas concordantes e discordantes das notas que os professores se atribuíram referentes aos seus desempenhos nas disciplinas pelas quais foram responsáveis no primeiro semestre de 2005. Cada uma das tabelas corresponde a uma das turmas pesquisadas.

Na coluna da esquerda de cada tabela, estão listados os aspectos aos quais alunos e professores atribuíram notas. Nas demais colunas, estão os percentuais de concordância e discordância entre as notas dadas pelos alunos e aquelas dadas pelos professores.

Na Tabela 4.1, são apresentados os dados relativos ao percentual de notas concordantes e discordantes atribuídas ao desempenho dos professores A e BF pelos

alunos da Turma 1 das notas atribuídas por esses professores ao seu próprio desempenho. E na Figura 4.1 estão distribuídos os percentuais de discordância entre as notas atribuídas pelos professores (A e BF) e a nota dada pelos alunos (Turma 1), entre esses percentuais estão aqueles que divergem com notas superiores às aquelas dadas pelo professor e os que divergem com notas inferiores das atribuídas pelo docente.

Tabela 4.1 Distribuição de percentuais de alunos da Turma 1 que indicaram notas aos aspectos do desempenho dos Professores A e BF, concordantes e discordantes das notas dadas por esses professores aos seus próprios desempenhos.

| Prof. Categorias Aspectos | A* | | BF** | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Concordante | Discordante | Concordante | Discordante |
| 1. Objetiv./clarez./precis. exposições | 8,4 | 91,6 | 41,7 | 58,3 |
| 2. Comunicação com os alunos | 16,7 | 83,3 | 8,4 | 91,6 |
| 3. Fundamentação p/ ministrar aulas | 8,4 | 91,6 | 12,6 | 87,4 |
| 4. Preparação para ministrar aulas | 0,0 | 100 | 58,3 | 41,7 |
| 5. Pontualidade e assiduidade | 4,2 | 95,8 | 62,5 | 37,5 |
| 6. Responsabilidade e ética profiss. | 12,6 | 87,4 | 83,3 | 16,7 |
| 7. Favorec. comptos de participação | 33,4 | 66,6 | 16,7 | 83,3 |
| 8. Afetividade e humor nas aulas | 20,9 | 79,1 | 41,7 | 58,3 |
| 9. Atenção comptos e respeito ao al. | 33,4 | 66,6 | 16,7 | 83,3 |
| 10. Satisfação com o seu trabalho | 45,9 | 54,1 | 4,2 | 95,8 |
| 11. Acessibilidade p/ atendi. aos al. | 8,40 | 91,6 | 50,0 | 50 |
| 12. Disponibilidade p/ atendi. aos al. | 20,9 | 79,1 | 54,1 | 45,9 |
| 13. Integração com os alunos | 0,0 | 100 | 25,0 | 75 |
| 14. Dedicção à disciplina | 16,7 | 83,3 | 8,4 | 91,6 |
| 15. Pertinência/relevância obj. discip. | 20,9 | 79,1 | 29,1 | 70,7 |
| 16. Relevância das informações | 8,4 | 91,6 | 33,4 | 66,6 |
| 17. Qualidade das informações | 25,0 | 75 | 20,9 | 79,1 |
| 18. Novidade das informações | 4,2 | 95,8 | 29,1 | 70,7 |
| 19. Qualidade dos textos | 0,0 | 100 | 16,7 | 83,3 |
| 20. Qualidade da bibliografia | 0,0 | 100 | 25,0 | 75 |
| 21. Adequação /pertinência metodol. | 12,6 | 87,4 | 33,4 | 66,6 |
| 22. Qualid. equipam./mat. didático | 20,9 | 79,1 | 33,4 | 66,6 |

* Total de alunos que indicaram notas para o Professor A = 24

** Total de alunos que indicaram notas para o Professor BF = 24

Nas notas **concordantes** atribuídas pelo **Professor A**, os maiores percentuais referiam-se à: (10) satisfação com o seu trabalho (45,9%), (7) favorecimento de comportamento de participação dos alunos (33,4%) e (9) atenção aos comportamentos e respeito aos alunos (33,4%). Esses três aspectos dizem respeito à relação professor-aluno. Os demais aspectos tiveram percentuais de concordância iguais ou inferiores a 25%.

Com relação aos percentuais de notas dadas pelos alunos da Turma 1 que eram **divergentes** daquelas dadas pelo **Professor A** ao seu próprio desempenho, dos 22 aspectos considerados, 19 divergiram entre 100 e 75 %. Quatro aspectos receberam 100% de discordância. São eles: (4) preparação para ministrar aulas, (13) integração com os alunos, (19) qualidade dos textos e (20) qualidade da bibliografia. Entre os aspectos com discordância de 100%, dois referem-se à qualidade do material didático (aspectos 19 e 20), um diz respeito à relação professor-aluno (aspecto 13) e o outro à percepção do desempenho docente (aspecto 4).

Os 15 aspectos restantes, que indicam percentuais entre 95,8% e 75%, apresentam a seguinte ordem percentual decrescente: (5) pontualidade e assiduidade (95,8%); (18) novidade das informações (95,8%); (1) objetividade, clareza e precisão das exposições (91,6%); (3) fundamentação para ministrar aulas (91,6%); (11) acessibilidade para atendimento aos alunos (91,6%); (16) relevância das informações (91,6%); (2) comunicação com os alunos (83,3%); (6) responsabilidade e ética profissional (87,4%); (21) adequação e pertinência da metodologia (87,4%); (14) dedicação à disciplina (83,3%); (8) afetividade e humor nas aulas (79,1%); (12) disponibilidade para atendimento aos alunos (79,1%); (15) pertinência e relevância dos objetivos da disciplina (79,1%); (22) qualidade dos equipamentos e material didático (79,1%) e (17) qualidade das informações (75%).

Oito dos 19 aspectos mais divergentes entre os alunos e o Professor A (de 100% a 75%) referem-se a características dos materiais e equipamentos que são suporte para a disciplina (aspectos 15 ao 22): pertinência e relevância dos objetivos da disciplina; relevância das informações; qualidade das informações; novidade das informações; qualidade dos textos; qualidade da bibliografia; adequação e pertinência da metodologia e qualidade dos equipamentos e material didático, respectivamente. Seis desses 19 aspectos com maior discordância têm relação a aspectos da didática docente (aspectos 1 a 6): objetividade, clareza e precisão das exposições; comunicação com os alunos; fundamentação para ministrar aulas; preparação para

ministrar aulas; pontualidade e assiduidade; responsabilidade e ética profissional, respectivamente.

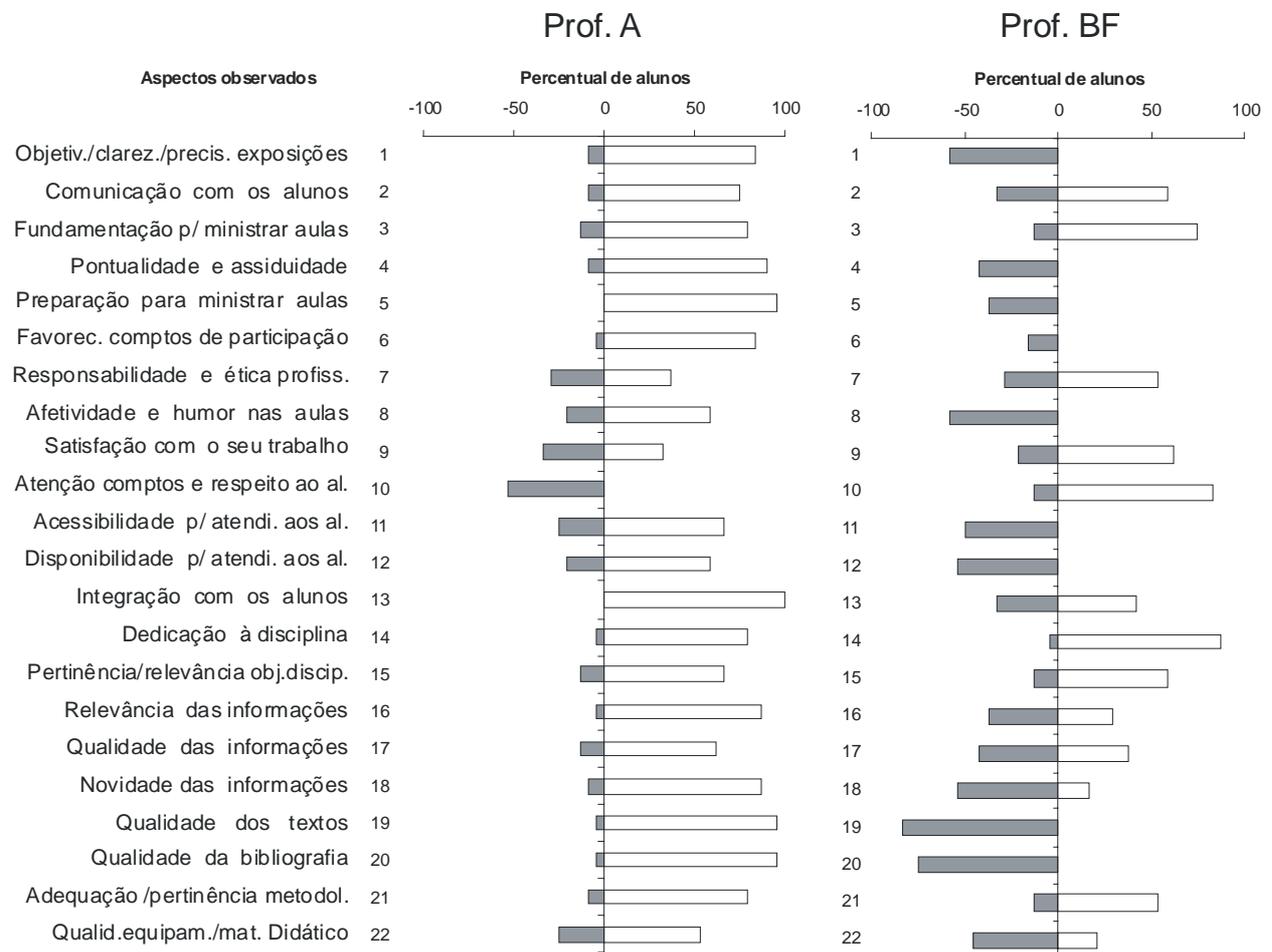


Figura 4.1 Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 1 que indicaram notas a aspectos relacionados ao trabalho do Professor A e BF discordantes das notas atribuídas por esses professores aos mesmos aspectos de seu trabalho. As notas atribuídas pelos Professores A (à esquerda da Figura) e BF (à direita da Figura) estão representadas no eixo y, de valor zero. Os valores positivos (barras vazias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas superiores às atribuídas pelo professor; e os valores negativos (barras cheias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas inferiores.

Quanto ao **Professor BF**, os maiores percentuais de notas **concordantes** entre as dadas pelos alunos e aquelas atribuídas pelo professor ao seu próprio desempenho referem-se a sete aspectos. Quais sejam: (1) objetividade, clareza e precisão das exposições (41,7%); (4) preparação para ministrar aulas (58,3%); (5) pontualidade e assiduidade (62,5); (6) responsabilidade e ética profissional (83,3%); (8) afetividade e

humor nas aulas (41,7); (11) acessibilidade para o atendimento aos alunos (50%); (12) disponibilidade para o atendimento aos alunos (54,1%). Os demais aspectos receberam percentuais de concordância inferiores a 34%. Os aspectos que apresentaram as maiores concordâncias entre as notas atribuídas pelo professor e as dadas pelos alunos estão relacionados à didática (aspectos 1, 4, 5 e 6) e à relação professor-aluno (aspectos 8, 11 e 12).

Dentre os 22 aspectos considerados, em relação às notas atribuídas pelo **Professor BF**, destacam-se 15 como **divergentes** das apresentadas pelos alunos. Nesse caso, os percentuais variaram entre 95,8% e 66,6 %. Nenhum aspecto recebeu 100% de discordância. Aqueles que obtiveram a maior discordância entre a nota dada pelo professor e as atribuídas pelos alunos foram na ordem de grandeza dos percentuais: (10) satisfação com o seu trabalho (95,8%); (2) comunicação com os alunos (91,6%); (14) dedicação à disciplina (91,6%); (3) fundamentação para ministrar aulas (87,4%); (7) favorecimento de comportamento de participação dos alunos (83,3%); (9) atenção aos comportamentos e respeito ao aluno (83,3%); (19) qualidade dos textos (83,3); (17) qualidade das informações (79,1%); (13) integração com os alunos (75%); (20) qualidade da bibliografia (75%); (15) pertinência e relevância dos objetivos da disciplina (70,7%); (18) novidade das informações (70,7%); (21) adequação e pertinência da metodologia (66,6%); (16) relevância das informações (66,6%); (22) qualidade dos equipamentos e material didático (66,6%).

Entre estes 15 aspectos mais divergentes, quatro deles são referetes à relação professor-aluno em sala de aula: (2) comunicação com os alunos; (7) favorecimento de comportamento de participação dos alunos; (9) atenção aos comportamentos e respeito ao aluno e (13) integração com os alunos. Três deles são relativos ao trabalho docente: (3) fundamentação para ministrar aulas; (10) satisfação com o seu trabalho e (14) dedicação à disciplina. Os outros oito aspectos restantes discordantes estão relacionados às características dos materiais e equipamentos que são suporte para a disciplina (aspectos 15 a 22): (15) pertinência e relevância dos objetivos da disciplina; (16) relevância das informações; (17) qualidade das informações; (18) novidade das informações; (19) qualidade dos textos; (20) qualidade da bibliografia; (21) adequação e pertinência da metodologia; e (22) qualidade dos equipamentos e material didático.

Na Tabela 4.2, estão apresentados os dados relativos ao percentual de indicação das notas concordantes e discordantes atribuídas ao desempenho dos professores C e D pelos alunos da Turma 2 das notas atribuídas por esses

professores aos seus próprios desempenhos. E na Figura 4.2 estão distribuídos os percentuais de discordância entre as notas atribuídas pelos professores (C e D) e a nota dada pelos alunos (Turma 2), entre esses percentuais estão aqueles que divergem com notas superiores àquelas dadas pelo professor e os que divergem com notas inferiores das atribuídas pelo docente.

Tabela 4.2 Distribuição do percentual de alunos da Turma 2 que indicaram notas a aspectos do desempenho dos Professores C e D, concordantes e discordantes das notas dadas por esses professores aos seus próprios desempenhos.

| Categorias Aspectos | Prof. | C* | | D** | |
|---|-------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | Concordante | Discordante | Concordante | Discordante |
| 1. Objetiv./clarez./precis. exposições | | 5,3 | 94,7 | 0,0 | 100 |
| 2. Comunicação com os alunos | | 26,3 | 73,7 | 0,0 | 100 |
| 3. Fundamentação p/ ministrar aulas | | 63,2 | 36,8 | 40,9 | 59,1 |
| 4. Preparação para ministrar aulas | | 31,6 | 68,4 | 0,0 | 100 |
| 5. Pontualidade e assiduidade | | 21,1 | 78,9 | 4,6 | 95,4 |
| 6. Responsabilidade e ética profiss. | | 21,1 | 78,9 | 27,3 | 72,7 |
| 7. Favorec. comptos de participação | | 15,9 | 84,1 | 18,3 | 81,7 |
| 8. Afetividade e humor nas aulas | | 52,6 | 47,4 | 52,8 | 47,2 |
| 9. Atenção comptos e respeito ao al. | | 31,6 | 68,4 | 0,0 | 100 |
| 10. Satisfação com o seu trabalho | | 63,2 | 36,8 | 38,2 | 61,8 |
| 11. Acessibilidade p/ atendi. aos al. | | 22,4 | 77,6 | 0,0 | 100 |
| 12. Disponibilidade p/ atendi. aos al. | | 35,4 | 64,6 | 0,0 | 100 |
| 13. Integração com os alunos | | 52,6 | 47,4 | 18,3 | 81,7 |
| 14. Dedicção à disciplina | | 15,9 | 84,1 | 22,7 | 77,3 |
| 15. Pertinência/relevância obj. discip. | | 48,1 | 57,9 | 0,0 | 100 |
| 16. Relevância das informações | | 36,8 | 63,2 | 0,0 | 100 |
| 17. Qualidade das informações | | 26,3 | 73,7 | 26,9 | 73,3 |
| 18. Novidade das informações | | 15,9 | 84,1 | 0,0 | 100 |
| 19. Qualidade dos textos | | 26,7 | 73,3 | 29,9 | 70,1 |
| 20. Qualidade da bibliografia | | 26,7 | 73,3 | 33,4 | 66,6 |
| 21. Adequação /pertinência metodol. | | 0,0 | 100 | 36,5 | 63,6 |
| 22. Qualid. equipam./mat. didático | | 11,8 | 88,8 | 35,8 | 64,2 |

* Total de alunos que indicaram notas para o Professor C = 22

** Total de alunos que indicaram notas para o Professor D = 19

Quanto às notas **concordantes** dadas ao **Professor C**, os maiores percentuais foram atribuídos à (3) fundamentação para ministrar aulas e (10) satisfação com o seu

trabalho (ambos com 63,2%), seguidos por (8) afetividade e humor nas aulas e (13) integração com os alunos (ambos com 52,6%) e (15) pertinência e relevância dos objetivos da disciplina (48,1%). Os demais apresentaram percentual de concordância entre as notas conferidas pelo professor e as notas atribuídas pelos alunos inferior a 37%.

Com relação aos percentuais de notas **divergentes** dadas ao **Professor C**, dos 22 aspectos considerados, 17 divergem entre 100% e 63,2 %. Um único aspecto apresentou 100% de discordância de notas aquele concernente à (21) adequação e pertinência da metodologia. Os demais aspectos que receberam maiores percentuais de discordância, em ordem decrescente, foram: (1) objetividade, clareza e precisão das exposições (94,7%); (22) qualidade dos equipamentos e material didático (88,8%); (7) favorecimento de comportamentos de participação do aluno (84,1%); (14) dedicação à disciplina (84,1%); (18) novidade das informações (84,1%); (5) pontualidade e assiduidade (78,9%); (6) responsabilidade e ética profissional (78,9%); (11) acessibilidade para o atendimento ao aluno (77,6%); (2) comunicação com os alunos (73,7%); (17) qualidade das informações (73,7%); (19) qualidade dos textos (73,3%); (20) qualidade da bibliografia (73,3%) (4) preparação para ministrar aulas (68,4%); (9) atenção aos comportamentos do aluno e respeito ao aluno (68,4%); (12) disponibilidade acessibilidade para o atendimento ao aluno (64,6%); (16) relevância das informações (63,2).

Entre os aspectos com maior discordância (de 100% a 63,2%), quatro deles referem-se a questões didáticas que têm relação ao desempenho do professor em sala de aula: (1) objetividade, clareza e precisão das exposições; (2) comunicação com os alunos; (4) preparação para ministrar aulas e (5) pontualidade e assiduidade. Outras quatro dizem respeito a aspectos da relação professor-aluno: (7) favorecimento de comportamentos de participação do aluno; (9) atenção aos comportamentos do aluno e respeito ao aluno; (11) acessibilidade para o atendimento ao aluno e (12) disponibilidade acessibilidade para o atendimento ao aluno. As demais: (6) responsabilidade e ética profissional e (14) dedicação à disciplina são referentes à percepção da postura e envolvimento profissional docente.

Os percentuais de notas **concordantes** dadas ao **Professor D** foram mais significativos em seis aspectos: (3) fundamentação para ministrar as aulas (40,9%); (8) afetividade e humor nas aulas (52,8%); (10) satisfação com o seu trabalho (38,2%); (20) qualidade da bibliografia (33,4%); (21) adequação e pertinência da metodologia

(36,5%) e (22) qualidade dos equipamentos e material didático (35,8%). Os demais aspectos receberam percentuais inferiores a 30% de concordância.

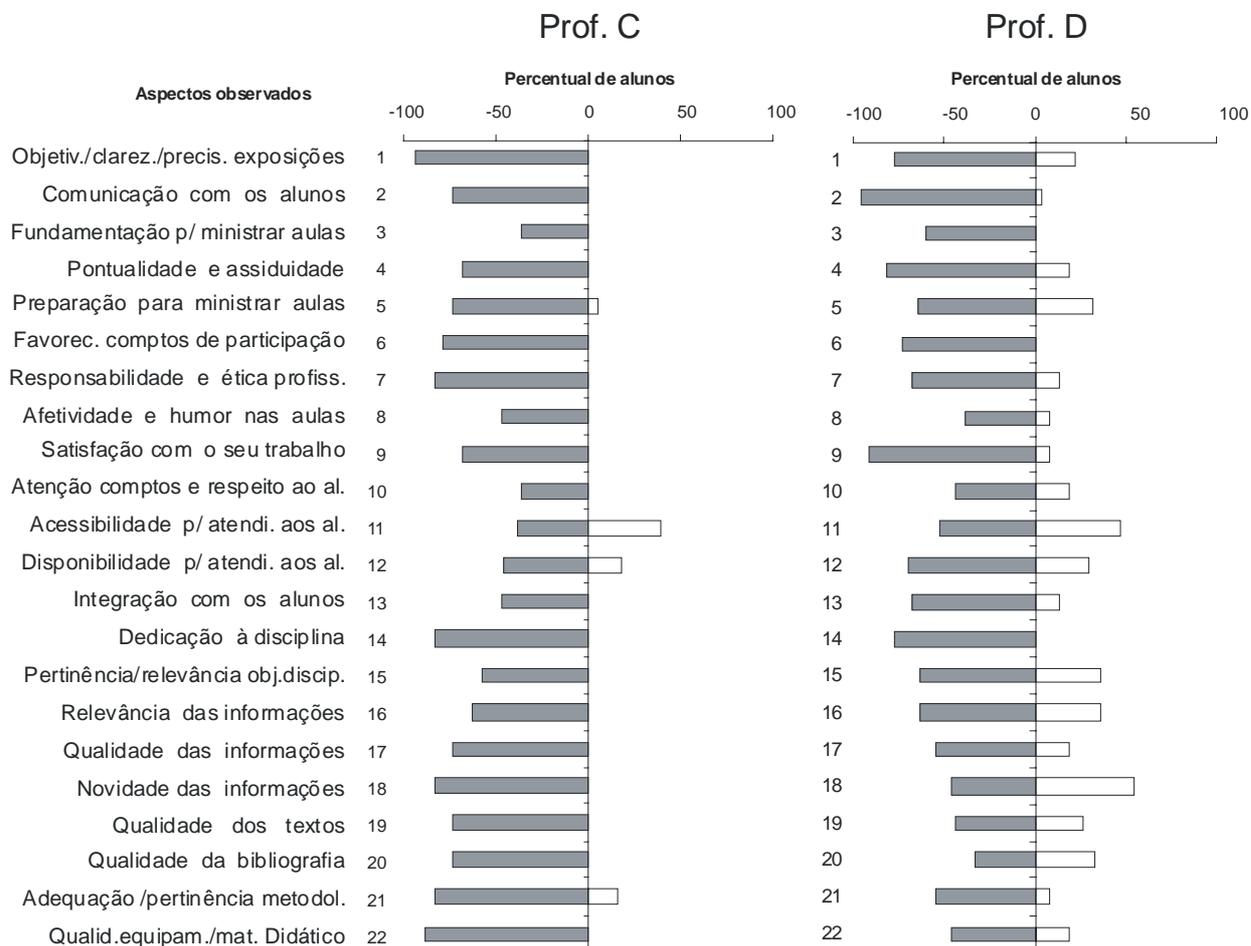


Figura 4.2 Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 2 que indicaram notas a aspectos relacionados ao trabalho do Professor C e D discordantes das notas atribuídas por esses professores aos mesmos aspectos de seu trabalho. As notas atribuídas pelos Professores C (à esquerda da Figura) e D (à direita da Figura) estão representadas no eixo y, de valor zero. Os valores positivos (barras vazias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas superiores às atribuídas pelo professor; e os valores negativos (barras cheias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas inferiores.

Dos seis aspectos mais concordantes (de 52,8% a 33,4%), metade refere-se a características do equipamento e material didático que dão suporte à disciplina: (20) qualidade da bibliografia; (21) adequação e pertinência da metodologia e (22) qualidade dos equipamentos e material didático. Na outra metade, um aspecto relaciona-se à didática: (3) fundamentação para ministrar as aulas; outro a características da relação professor-aluno: (8) afetividade e humor nas aulas; e um terceiro relaciona-se ao trabalho docente: (10) satisfação com o seu trabalho.

Em relação aos percentuais de notas **divergentes** dadas ao **Professor D**, dos 22 aspectos considerados, 16 divergem de 100% a 70,1%. Destes, nove receberam 100% de discordância. São eles: (1) objetividade, clareza e precisão das exposições; (2) comunicação com os alunos; (4) preparação para ministrar aulas; (9) atenção e respeito ao comportamento do aluno; (11) acessibilidade para o atendimento ao aluno; (12) disponibilidade para o atendimento ao aluno; (15) pertinência e relevância dos objetivos da disciplina; (16) relevância das informações e (18) novidade das informações.

Divergiram também com percentuais entre 95,4% e 70,1% sete aspectos: (5) pontualidade e assiduidade; (6) responsabilidade e ética profissional; (7) favorecimento de comportamentos de participação dos alunos; (13) integração com os alunos; (14) dedicação à disciplina; (17) qualidade das informações e (19) qualidade dos textos.

Na Tabela 4.3, são apresentados os dados relativos ao percentual de indicação de notas concordantes e discordantes atribuídas ao desempenho dos professores E e BF pelos alunos da Turma 3 das notas atribuídas por esses professores ao seu próprio desempenho. E na Figura 4.3 estão distribuídos os percentuais de discordância entre as notas atribuídas pelos professores (E e BF) e a nota dada pelos alunos (Turma 3), entre esses percentuais estão aqueles que divergem com notas superiores àquelas dadas pelo professor e os que divergem com notas inferiores das atribuídas pelo docente.

Nas notas **concordantes** dadas ao **Professor E**, os maiores percentuais foram atribuídos à (5) pontualidade e assiduidade (55,6%) e (10) satisfação com o seu trabalho (27,9%). Os demais aspectos apresentaram percentuais inferiores a 5,6% de concordância.

Já, nas notas **divergentes** dadas ao **Professor E**, dos 22 aspectos considerados, 20 divergem entre 100% e 94 %. Doze aspectos receberam 100% de discordância. São eles: (1) objetividade, clareza e precisão das exposições; (3) fundamentação para ministrar aulas; (4) preparação para ministrar aulas; (8) afetividade e humor nas aulas; (13) integração com os alunos; (16) relevância das informações; (17) qualidade das informações; (18) novidade das informações; (19) qualidade dos textos; (20) qualidade da bibliografia; (21) adequação e pertinência da metodologia e (22) qualidade dos equipamentos e material didático.

Tabela 4.3 Distribuição do percentual de alunos da Turma 3 que indicaram notas a aspectos do desempenho dos Professores E e BF, concordantes e discordantes das notas dadas por esses professores aos seus próprios desempenhos.

| Prof. Categorias Aspectos | E* | | BF** | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Concordante | Discordante | Concordante | Discordante |
| 1. Objetiv./clarez./precis. exposições | 0,0 | 100 | 66,7 | 33,3 |
| 2. Comunicação com os alunos | 5,6 | 94,4 | 66,7 | 33,3 |
| 3. Fundamentação p/ ministrar aulas | 0,0 | 100 | 66,7 | 33,3 |
| 4. Preparação para ministrar aulas | 0,0 | 100 | 6,7 | 93,3 |
| 5. Pontualidade e assiduidade | 55,6 | 44,4 | 100 | 0,0 |
| 6. Responsabilidade e ética profiss. | 5,6 | 94,4 | 86,7 | 13,3 |
| 7. Favorec. comptos de participação | 5,6 | 94,4 | 46,7 | 53,3 |
| 8. Afetividade e humor nas aulas | 0,0 | 100 | 66,7 | 33,3 |
| 9. Atenção comptos e respeito ao al. | 5,6 | 94,3 | 40 | 60 |
| 10. Satisfação com o seu trabalho | 27,9 | 72,1 | 46,7 | 53,3 |
| 11. Acessibilidade p/ atendi. aos al. | 5,6 | 94,4 | 40 | 60 |
| 12. Disponibilidade p/ atendi. aos al. | 5,6 | 94,4 | 26,7 | 73,3 |
| 13. Integração com os alunos | 0,0 | 100 | 46,7 | 53,3 |
| 14. Dedicção à disciplina | 5,6 | 94,4 | 20 | 80 |
| 15. Pertinência/relevância obj. discip. | 5,6 | 94,4 | 60 | 40 |
| 16. Relevância das informações | 0,0 | 100 | 60 | 40 |
| 17. Qualidade das informações | 0,0 | 100 | 26,7 | 73,3 |
| 18. Novidade das informações | 0,0 | 100 | 13,3 | 86,7 |
| 19. Qualidade dos textos | 0,0 | 100 | 26,7 | 73,3 |
| 20. Qualidade da bibliografia | 0,0 | 100 | 33,3 | 66,7 |
| 21. Adequação /pertinência metodol. | 0,0 | 100 | 13,3 | 86,7 |
| 22. Qualid. equipam./mat. didático | 0,0 | 100 | 33,3 | 66,7 |

* Total de alunos que indicaram notas para o Professor E = 18

** Total de alunos que indicaram notas para o Professor BF = 15

Percebe-se que os percentuais com maior **concordância** entre as notas atribuídas pelo professor e as notas dadas pelos alunos não estão relacionados a aspectos ligados diretamente à atuação em sala de aula. No entanto, entre os 12 aspectos com discordância de 100%, cinco deles referem-se à atuação do professor em sala de aula, três estão relacionados a aspectos didáticos ((1) objetividade, clareza e precisão das exposições; (3) fundamentação para ministrar aulas; (4) preparação para ministrar aulas) e dois à relação professor-aluno em sala de aula ((8) afetividade e humor nas aulas e (13) integração com os alunos).

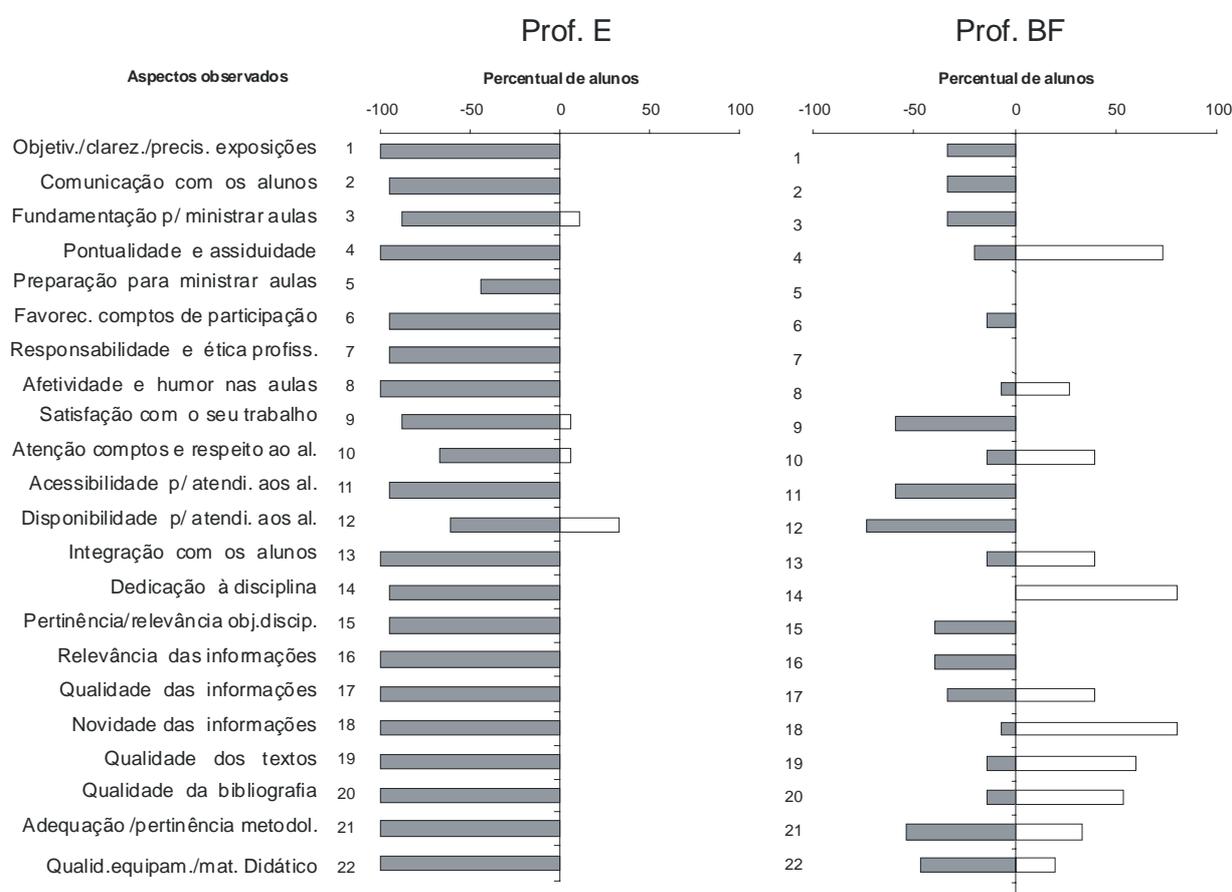


Figura 4.3 Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 2 que indicaram notas a aspectos relacionados ao trabalho do Professor E e BF discordantes das notas atribuídas por esses professores aos mesmos aspectos de seu trabalho. As notas atribuídas pelos Professores E (à esquerda da Figura) e BF (à direita da Figura) estão representadas no eixo y, de valor zero. Os valores positivos (barras vazias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas superiores às atribuídas pelo professor; e os valores negativos (barras cheias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas inferiores.

Oito aspectos **divergentes** apresentaram-se com um percentual de 94,4%. São eles: (2) comunicação com os alunos; (6) responsabilidade e ética profissional; (7) favorecimento de comportamentos de participação dos alunos; (9) atenção aos comportamentos e respeito ao aluno; (11) acessibilidade para o atendimento ao aluno; (12) disponibilidade para o atendimento ao aluno; (14) dedicação à disciplina e (15) pertinência e relevância dos objetivos da disciplina. Seis desses aspectos referem-se à relação entre professor e aluno: (2) comunicação com os alunos; (7) favorecimento de comportamentos de participação dos alunos; (9) atenção aos comportamentos e respeito ao aluno; (11) acessibilidade para o atendimento ao aluno e (12) disponibilidade para o atendimento ao aluno.

Com relação aos percentuais de notas **concordantes** entre as notas dadas pelo **Professor BF** e as dadas pelos alunos da Turma 3 ao desempenho desse professor, os maiores percentuais foram atribuídos à (5) pontualidade e assiduidade (100%) e (6) responsabilidade e ética profissional (86,7%). São seguidos pelos aspectos: (1) objetividade, clareza e precisão das exposições; (2) comunicação com os alunos; (3) fundamentação para ministrar as aulas; (8) afetividade e humor nas aulas; todos esses quatro com 66,7% de concordância entre a nota dada pelo professor e a atribuída pelos alunos. Já (15) pertinência e relevância dos objetivos da disciplina e (16) relevância das informações, aparecem ambos com 60 %. Os demais aspectos, 14 dos 22 aspectos apresentados, receberam todos percentuais inferiores a 47%.

Os aspectos com maior percentual de concordância (de 100 a 60%) dizem respeito a características do comportamento do professor em sala de aula e estão relacionados a: comportamentos éticos (aspecto 6), comunicação (aspecto 2), humor (aspecto 8), fundamentação teórica. (aspecto 3) e comportamentos didáticos (aspectos 1, 3 e 4). Dois deles são referentes ao planejamento da disciplina (aspectos 15 e 16).

Com relação aos percentuais de notas **divergentes** dadas ao **Professor BF**, os maiores percentuais foram atribuídas à (4) preparação para ministrar as aulas (93,3%); (21) adequação e pertinência da metodologia (86,7%); (18) novidade das informações (86,7%) e (14) dedicação à disciplina (80%). São ainda seguidos por (12) disponibilidade para o atendimento aos alunos; (17) qualidade das informações; (19) qualidade dos textos, todos com 73, 3%. Já (20) qualidade da bibliografia e (22) qualidade dos equipamentos e material didático aparecem ambos com 66,7%. Todos os demais 13 aspectos receberam indicações iguais ou inferiores a 60 %.

Dos nove apresentados com maior percentual de discordância (entre 93,3 e 66,7%), seis referem-se a aspectos relacionados a características dos materiais e equipamentos. São todos considerados suportes para a disciplina (aspectos 17 a 22): (17) qualidade das informações; (18) novidade das informações; (19) qualidade dos textos; (20) qualidade da bibliografia; (21) adequação e pertinência da metodologia e (22) qualidade dos equipamentos e material didático. Três desses nove aspectos referem-se a questões exteriores ao contexto de sala de aula: (4) preparação para ministrar as aulas, (12) disponibilidade para o atendimento aos alunos e (14) dedicação à disciplina.

2 Notas que alunos atribuem ao desempenho do professor tendem a ser discordantes das notas atribuídas pelos próprios professores ao seu desempenho

O exame das distribuições dos percentuais de indicações de notas dadas pelos alunos de três turmas de diferentes fases de um curso de graduação em Psicologia a aspectos relacionados ao desempenho de seus professores em seis diferentes disciplinas, em comparação com aquelas atribuídas pelos próprios professores aos mesmos aspectos de seus desempenhos, possibilita observar que as notas da maioria dos alunos tendem a ser discordantes daquelas dadas pelos professores. Um exame mais minucioso possibilita também perceber que, em alguns casos, as concordâncias e as discordâncias das percepções desses dois segmentos são reveladoras de graus de exigência diferentes entre alunos e professores ao aferirem seu próprio desempenho quando ministram disciplinas.

Considerando os dados da Tabela 4.1 e da Figura 4.1 sobre os percentuais de alunos que indicaram notas discordantes das do professor, é possível observar que, em relação ao Professor A, 16 dos 22 aspectos aferidos apresentam divergência superior entre 62 e 100%, sendo que 12 receberam notas superiores àquelas que o professor se atribuiu por parte de 80 a 100% dos alunos. Essa quase homogeneidade de apresentação de notas superiores dadas pela maioria dos alunos da turma para vários dos aspectos, comparadas às do Professor A indica que esse professor, muito provavelmente, tem alta exigência em relação ao seu desempenho no trabalho. Esse grau de exigência o faz avaliar seu desempenho abaixo daquele que é percebido e expresso por seus alunos por meio de notas. Talvez as peculiaridades do trabalho no ensino superior estejam favorecendo que esse professor, cuja dedicação à

universidade é exclusiva, faça uma avaliação mais exigente do que aquela que seus alunos fazem. Outra variável importante que é preciso observar é o fato de essa turma ser de uma fase inicial do curso. E considerar também que, por mais que esse professor já tivesse ministrado essa disciplina, os alunos mudam a cada semestre, o que, muito provavelmente, o obrigue a rever e a adequar a disciplina às características de repertório de cada turma, condição essa facilitadora de uma constante revisão de seu desempenho que, por sua vez, pode ser responsável pelo desenvolvimento de uma sensação de “nunca estar satisfeito com seu desempenho”. O fato desse professor atuar em um programa de pós-graduação também pode estar facilitando o desenvolvimento de uma constante vigilância não somente sobre sua competência para pesquisa, para orientar alunos, para comunicar, divulgar e difundir as descobertas feitas, como também sobre seu desempenho em sala de aula.

O único aspecto do desempenho do Professor A em relação ao qual há somente divergência inferior foi “satisfação com o seu (do professor) trabalho”, com 54,1% dos alunos atribuindo notas inferiores às dadas pelo professor. Se por um lado fosse bastante plausível supor que a expressão “satisfação”, pela sua amplitude, estivesse sendo interpretada diferentemente por alunos (pelo menos para metade da turma) e pelo professor; por outro é possível conjecturar se esses alunos, ao observarem certos comportamentos do professor, tenham interpretado como de “insatisfação em seu trabalho”. As instituições de ensino superior, principalmente as públicas, há muito são objeto de discussão tanto no meio acadêmico, político e administrativo, quanto na sociedade de maneira geral. Uns dos aspectos que tem sido objeto de polêmica e embates políticos são as condições dessas instituições para cumprir seu papel social (Chauí, 2001; Menezes, 2000; Leher, 2003; Schwartzman e Castro, 2005). Dado o grau de divulgação e de difusão das informações sobre assuntos envolvendo as condições das universidades públicas, é plausível supor que os alunos, sob controle desse tipo de informações, tenham interpretado alguns comportamentos do professor como, por exemplo, eventuais comentários cuja natureza tenha relação com quantidade de trabalho, ou sobre qualidade das condições para o trabalho, ou sobre dificuldades na obtenção de recursos etc. para aferir a satisfação do professor com seu trabalho.

Examinado de outra perspectiva, o fato do Professor A ter aferido seu grau de satisfação com seu trabalho com nota superior às notas que 54% dos seus alunos lhe atribuíram possibilita supor que, se para esse professor o produto de um trabalho cuja qualidade foi algo que controlou suas decisões ao longo da disciplina, esse produto

terá um alto valor gratificante (Botomé, 1980; Kubo e Botomé, 2001a; Pereira, Marinotti e Luna, 2004; Skinner, 1972; Zanotto, 2000), daí sua aferição com nota superior àquelas que metade de seus alunos lhe atribuíram.

É possível perceber, por outro lado, que “satisfação com o seu trabalho” foi o aspecto de maior concordância entre a nota dada pelo professor e aquela atribuída pelos alunos, com um percentual de 45,9% dos alunos atribuindo a mesma nota que a do professor. Isso indica que não há um consenso na turma com relação a esse aspecto, e reforça a suposição de que provavelmente os alunos estão levando em conta atributos diferentes ao aferir a satisfação do professor.

Os aspectos referentes à “qualidade dos textos” e “qualidade da bibliografia” receberam pela totalidade dos alunos notas superiores à do professor (Tabela 4.1). Ainda que o dado sobre o quanto foi a discordância entre as notas não esteja disponível, é possível conjecturar sobre alguns dos possíveis determinantes dessa discordância. Se “qualidade” for entendida como grau de atualização dos assuntos objeto da disciplina ministrada, o professor, por ser mais experiente e ter mais possibilidades de contato com novas fontes de informação, sejam publicações recentes ou acesso a novos conhecimentos desenvolvidos, tem maior facilidade em perceber o grau de atualização do material bibliográfico que está sendo utilizado e, assim, a tendência é avaliar a qualidade em termos de quão atuais são seus textos e bibliografia utilizados ou indicados de modo mais exigente. Os alunos, por sua vez, são de fases iniciais e, muito provavelmente, têm “repertório” acadêmico ainda insuficiente para fazer uma avaliação mais apurada a respeito desse aspecto. Por outro lado, qualidade (dos textos e da bibliografia) por ser um termo muito geral, pode ser entendida levando em conta outros aspectos como: estética do material, tipos de informações neles contidas, tipo de publicação, natureza dos dados, e ainda o grau de afinidade, familiaridade e de entendimento dos materiais utilizados. Esses aspectos podem ser controlados diferentemente tanto pelo professor, como por cada um dos alunos que traduziram em notas suas aferições sobre qualidade dos textos e da bibliografia (Albuquerque e Melo, 2005; Catania, 1999; Millenson, 1975).

Em relação ao aspecto “integração com os alunos” (13), não houve concordância entre as notas dadas pelos alunos da turma e a dada pelo Professor A. Todas as notas dos alunos foram superiores às do professor. Ou seja, o professor percebe a sua relação com os alunos, com referência a esse aspecto, como diferente e de menor qualidade daquela avaliada pelos alunos. Isso pode indicar que, ou

professor e alunos têm entendimentos diferentes acerca do que seja “integração” e, portanto, professor e alunos estão sob controle de diferentes aspectos da interação entre eles, ou novamente, o grau de exigência do professor, ao aferir quanto se sente integrado à turma, é mesmo mais rigoroso do que aquele que os alunos consideram para aferir os mesmos aspectos ao que entendem por “integração”. Dados de um levantamento feito por Kienen (2003) acerca das percepções de professores e alunos sobre as relações estabelecidas entre eles em uma instituição de ensino pública mostra que os alunos se referem às relações com os professores como “amistosas, porém distantes” e que os professores aferem suas relações com os alunos como “muito boas” ou como de “muita proximidade”. Ora, é sabido que, para que o trabalho do professor seja efetivo, relações envolvendo afetividade tornam-se fundamentais e há uma tendência de o professor considerar como sendo seu papel “conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno” para os assuntos objeto de sua disciplina (Codo e Gazzotti, 1999). Ainda que “integrar-se a uma turma” não se restrinja a apenas construir relações de afeto entre professor e alunos, é plausível imaginar que o empenho para construir relações de proximidade com os alunos seja muito maior por parte do professor do que por parte dos alunos. Sendo assim, é compreensível que o Professor A estivesse aferindo a qualidade das interações com seus alunos de forma mais rigorosa do que seus alunos.

“Pontualidade e assiduidade” (aspecto 5) foi outro aspecto em relação ao qual todas as notas discrepantes(100%) foram superiores à nota atribuída pelo professor, com percentual de apenas 4,2% de concordância. Como esse é um aspecto que possibilita uma medição de aspectos mais objetivos e provavelmente mais consensuais (quantas vezes o professor chegou na hora, quantas vezes o professor faltou, por exemplo) é possível concluir que o Professor A tem uma alta exigência com relação ao seu desempenho de modo geral.

“Preparação para ministrar aulas” foi mais um aspecto em relação ao qual 100% dos alunos atribuíram notas discordantes da do Professor A. (Tabela 4.1). Essa discrepância foi em sua maioria (91,1%) devida a notas superiores à atribuída pelo professor (Figura 4.1). Com relação à “fundamentação para ministrar aulas” houve uma discordância de 91,6 %, e desses, 79,1% foram de notas superiores à nota dada pelo professor. Isso indica que, de maneira geral, o professor se considera menos preparado e menos fundamentado quando comparado com a percepção dos alunos. Ademais, os alunos percebem o professor melhor preparado do que fundamentado em

comparação com a percepção que o professor tem em relação a esses aspectos. Essa discordância pode ter acontecido pelo fato de a “preparação do professor para ministrar aulas” ser considerada em termos dos comportamentos do professor que possibilitam ao aluno percebê-lo como tal, como, por exemplo, responder às questões feitas pelos alunos de modo efetivo, desenvolver a aula segundo planejamento bem feito, organizado, apresentar feedback consistentes etc., demonstrando experiência docente que esse professor desenvolveu ao longo 12 anos de sua carreira docente. Já a fundamentação diz respeito mais àquilo que o professor utiliza como suporte para lecionar, como por exemplo, grau de conhecimento e de aprofundamento de conceitos que caracterizam um tipo de conhecimento, o que pode ser mais difícil de ser percebido pelos alunos, caso o professor não tenha oportunidades para isso, como em aulas expositivas.

Com relação ao Professor BF, a maior discordância entre as notas foi para “comunicação com os alunos”, com 91,6%, sendo que 58,3% das atribuições foram superiores à nota dada pelo professor e 33,3% inferiores (Figura 4.1). Isso indica que o professor percebe sua comunicação diferentemente dos alunos, e que a maior parte dos alunos aferem sua forma de expor as informações com menor exigência do que o próprio professor. Ao considerar que, em relação ao aspecto “objetividade, clareza e precisão das informações”, 58,3% dos alunos discordam da nota dada pelo professor, atribuindo-lhe notas inferiores, é plausível considerar que existam lacunas relativas ao comportamento do professor ao se comunicar com os alunos. Essa discrepância entre as percepções de alunos e professor sobre o aspecto de “comunicação” pode ter acontecido: pelo uso de termos desconhecidos para os alunos, já que são alunos de fases iniciais e com pouca experiência acadêmica; pelo fato de ser a primeira vez que o Professor BF ministra a disciplina; pelo fato de ser o primeiro semestre de aula após um período de afastamento deste professor, etc. Um dado que fortalece a suposição de que tenha havido alguma dificuldade em relação ao uso de terminologia e entendimento apropriado dela pelos alunos é que, embora o professor na questão sobre preocupação em relação às etapas da disciplina, tenha indicado repertório inicial como uma preocupação importante (Figura 3.2), esse aspecto foi percebido como tal por 46% dos alunos ao se referir ao início da disciplina, 25% dos alunos ao se referir ao meio da disciplina e 17% dos alunos com referência ao final dela. Dessa forma, se de fato o professor, ou não levou em consideração o repertório inicial do aluno, ou não conseguiu medir com precisão suficiente, há uma probabilidade grande de, ao tentar se

comunicar, utilizar termos desconhecidos para os alunos e assim influenciar na comunicação entre eles, tornando-se menos objetivo, claro e preciso.

Ainda em relação ao Professor BF no que refere à “fundamentação para ministrar a aula” (aspecto 3), há uma discordância de 87,4%, sendo que, deste percentual, 75% foi devido a notas superiores dadas pelos alunos, ou seja, uma alta discordância, com percepção mais exigente de desempenho por parte do professor. Com relação à “preparação para ministrar aulas” (aspecto 4), há uma discordância de 41,7% constituída por notas consistentemente inferiores àquelas dadas pelo professor, indicativa de aferição mais crítica do desempenho feita por pouco menos da metade dos alunos. O professor, por sua vez, avalia sua fundamentação para ministrar aulas com mais rigor do que seus alunos.

Em relação à preparação, a concordância na percepção é maior, mas os alunos são mais exigentes do que o professor neste aspecto. Isso pode ter acontecido devido à percepção da fundamentação ser algo mais difícil de ser percebida do que preparação do professor. E também pode relacionar-se com o fato de que há percepções diferentes com relação à objetividade e clareza nas exposições e à comunicação com os alunos; o que indica lacunas na comunicação entre professor e alunos. Pode ser ainda que, devido ao uso de termos desconhecidos pelos alunos, eles o considerem mais fundamentado, porém em relação ao comportamento do professor em sala, ao “sanar” dúvidas dos alunos e planejar seu trabalho, o professor pareça menos eficiente. Outro dado importante diz respeito ao fato de que o professor ministrou essa disciplina pela primeira vez, o que pode tê-lo levado a comportar-se de maneira menos segura em relação ao conhecimento específico utilizado na disciplina

Em alguns aspectos, o professor se avalia com mais exigência do que aproximadamente metade dos alunos e há uma concordância com aproximadamente metade da turma (Tabela 4.1). São eles: (4) preparação para ministrar aulas; (5) pontualidade e assiduidade; (11) acessibilidade para atendimento aos alunos e (12) disponibilidade para atendimento aos alunos. Isso indica que na turma não houve um consenso com relação a esses aspectos: aproximadamente metade teve a mesma percepção que o professor e a outra metade discordou dele nesses aspectos. Isso pode indicar diferenças quanto ao mesmo entendimento dos aspectos, ou, caso os aspectos estejam sendo compreendidos da mesma forma, pode indicar uma diferença de percepção por parte de metade dos alunos, mesmo considerando que essa é uma turma homogênea pelo menos no que refere às características gerais e acadêmicas.

Vale considerar que, pelo menos em relação aos aspectos 11 e 12, aspectos esses que podem ser entendidos como equivalentes ou estreitamente relacionados, seja a mesma metade dos alunos que aferem com notas inferiores à do Professor BF. Considerado assim, é razoável supor que os alunos percebem que o professor dispensa atenção diferenciada, aos alunos em relação a esses aspectos.

Com respeito ao aspecto de pontualidade e assiduidade, valeria um exame mais acurado de quem são os alunos que indicam notas inferiores e superiores à do professor. É possível supor que alunos costumeiramente impontuais e que faltam algumas vezes estejam aferindo a pontualidade e assiduidade do professor com base no seu próprio desempenho em relação a esses dois aspectos, uma vez que este aspecto obteve concordância de 62,5% com a nota do professor. E existe também a possibilidade de que os alunos que discordam do professor (37,5%) são os que chegam no horário às aulas e não faltam, podendo assim avaliar esse aspecto com mais propriedade. Isso torna a avaliação dos alunos relativa. Por outro lado, como esse ítem é composto de dois aspectos, há ainda a possibilidade de que os alunos estejam atribuindo pesos diferentes a cada um dos aspectos, alguns levando em conta mais a frequência desse professor, outros levando em conta mais o cumprimento do horário de início da aula.

A concordância mais alta foi para “responsabilidade e ética profissional”: 83,3% dos alunos indicaram notas concordantes com a do Professor BF. Dos alunos que discordam, 16,7% são mais exigentes do que o professor. O que indica que o professor tem uma percepção mais próxima a da maioria dos alunos nesse aspecto, e que provavelmente seus comportamentos são percebidos com clareza como tal aspecto pela maior parte dos alunos dessa turma.

Há também uma alta discordância para “satisfação com o seu trabalho” (Tabela 4.1). 95,8% dos alunos indicaram notas discordantes da do Professor BF, sendo que, desse percentual, 83,3% são de notas acima da nota dada pelo professor, o que indica que o professor aparenta estar mais satisfeito do que realmente está, se for considerado que alunos e professores responderam sob controle do mesmo entendimento de “satisfação no trabalho”. É possível supor que esse professor não exponha para a turma aspectos de eventuais descontentamento com o seu trabalho, sendo mais reservado.

Com relação ao aspecto 14, “dedicação à disciplina”, o mesmo acontece: há uma discordância de 91,6%, e a maior parte dela se faz com notas superiores àquela dada pelo professor. Novamente o professor é percebido como mais dedicado do que se percebe. Isso pode ser devido ao fato de que foi a primeira vez que o professor ministrou essa disciplina e de ser uma disciplina de formação básica e não relacionada a um conhecimento, prática ou abordagem específica, podendo ainda não estar relacionado a sua área de especialização/formação. Por esses motivos, o professor não se percebesse tão “envolvido” com os conhecimentos a serem ensinados. Por ter sido a primeira vez que o Professor BF ministra a disciplina pode ser considerado como aspecto favorecedor do aumento da exigência em relação ao seu desempenho. É provável que este professor tenha aferido que o quanto se dedicou à disciplina fora ainda insuficiente para atingir um padrão de desempenho considerado por ele satisfatório. Haja vista que o professor atribuiu ao seu desempenho nota inferior a 75% daquelas dadas pelos alunos no aspecto “fundamentação para ministrar aulas”.

O exame dos dados apresentados na Tabela 4.2 e na Figura 4.2 sobre os percentuais de alunos que indicaram notas discordantes da que o professor C se atribui possibilita perceber que a maioria dos alunos, para quase todos os aspectos, indica notas inferiores. O dado é sugestivo de que os alunos da Turma 2 se orientam por critérios mais exigentes que aqueles do professor C. Como isso, de modo geral, também ocorre com o professor D, fortalece o indicativo de que se trata de uma turma mais exigente, ou no mínimo mais exigente do que os professores C e D. O grau de exigência de uma turma de alunos pode ser produto de aspectos variados, entre eles, o próprio repertório construído em interação com seu curso (outros alunos, vários professores, etc.) e, principalmente, o grau de conhecimento sobre o que é peculiar à Psicologia, como objeto de estudo e de intervenção do psicólogo. As oportunidades de inserção desses alunos em projetos de pesquisa e de intervenção (63% deles estavam em estágio), que aumentam à medida que “caminham” no curso, também são condições que favorecem o amadurecimento sobre o que consiste o trabalho do psicólogo, ajudam a selecionar o conhecimento que lhes serão úteis e a aferir desempenho dos professores talvez com base em critérios mais bem definidos do que aqueles considerados por alunos em suas fases iniciais.

Um aspecto comum aos dois professores C e D é a discordância alta, em sua maioria com discrepância inferior com relação a dois aspectos: (1) objetividade, clareza e precisão das exposições e (2) comunicação com os alunos. Para o professor C, com

relação ao aspecto 1, a discordância é de 94,7%, constituída inteiramente por notas inferiores dadas pelos alunos em relação à dada pelo Professor C; para o aspecto 2, a discordância se deve a 73,7% das indicações das notas pelos alunos serem inferiores àquela dada pelo professor. Já, com relação ao professor D, nos aspectos 1 e 2, há uma discordância de 100%. Em relação a (1), 77,3% é inferior à nota dada pelo professor; e com relação ao (2), 95,4% é inferior. Como ambos os aspectos são referentes à comunicação verbal do professor, isso indica que a turma avalia esses aspectos de forma mais ou menos satisfatória do que aquela que os professores consideram. Dito de outra maneira, os professores não se fazem entender de forma tão clara e não se comunicam tão bem com os alunos, quanto acreditam fazer.

Uma das suposições possíveis para tal magnitude de discordância (Tabela 4.2) é a de que essa turma apresente poucas informações devolutivas de que há algum grau de dificuldade na comunicação entre eles e o professor, ou pouco *feedback* eficientes para os professores com relação a esses aspectos. Há outras que têm relação com a qualidade das relações estabelecidas entre eles e o professor. Kienen (2003) mostra que 78% dos alunos de um curso de graduação em Psicologia de uma instituição pública de ensino relataram que se sentiam incomodados com algum tipo de ocorrência relacionada a ações de pessoas no ambiente acadêmico. Dentre esse percentual de 78%, houve 58% de indicações que se referiram ao uso da avaliação feita pelos professores como meio de coerção. Embora não haja dados de mesma natureza em relação aos alunos das três turmas cujas respostas estão em exame, é possível conjecturar sobre a ocorrência de situações percebidas pelos alunos como coercitivas que estivesse interferindo na probabilidade desses alunos aumentarem o grau de investimento na qualidade da comunicação entre eles e os professores.

Afetividade e humor nas aulas, também, em relação aos professores C e D, é um dos aspectos com maior concordância, aproximadamente mais da metade da turma percebe os professores, assim como eles se percebem. Para o professor C, a concordância é de 52,6% e para D, é de 52,8%. A discordância, para a outra metade da turma, é em sua maior parte, constituída de notas inferiores àquelas que o professor se deu: 47,4% para o professor C e de 38,1% para o professor D. Isso parece indicar que os alunos entre si têm entendimentos diferentes acerca do que vem a ser “afetividade e humor”, ou ainda que, por se tratar de dois aspectos – afetividade e humor – uns podem ter considerado um em detrimento do outro e vice-versa. Uma revisão mais cuidadosa do instrumento utilizado para coleta de dados é necessária

para evitar dúvidas em relação aos aspectos que serão considerados na perspectiva de quem responde ao questionário.

As notas dos alunos com concordância mais alta com a do Professor C, se dão em “fundamentação para ministrar aulas” e “satisfação com o seu trabalho”, ambas com 63,2%. Nesse caso, é possível supor que o Professor C, com 20 anos de experiência em docência na mesma instituição, tenha um repertório bem construído de conhecimento não só de seu campo de atuação, como principalmente sobre como ensinar. Se for considerado que, de acordo com a percepção de alunos e do professor, esse professor foi igual ou melhor avaliado no quesito “fundamentação”, é razoável supor que isso tenha repercussões sobre o grau de satisfação que ele sente com seu trabalho e que está possibilitando seus alunos perceberem isso.

A percepção que a Turma 3 (últimas fases do curso) tem de cada um dos professores E e BF é bem distinta, embora, de maneira geral, uma proporção das notas atribuídas por eles fossem sistematicamente inferiores àquelas que os professores se atribuíram. O que pode indicar que as diferenças de percepção entre alunos e professores tenham ocorrido devido às diferentes características dos professores, sejam elas relacionadas à maneira de conduzir a disciplina, a aspectos específicos do desempenho docente; à afinidade com a abordagem tratada pelo professor, a características pessoais, ou ainda à relação estabelecida entre o professor e a turma.

Com relação ao professor E, quase todos (20 dos 22 aspectos) receberam altos percentuais (entre 94,4% e 100%) de notas discordantes pelos alunos daquelas atribuídas pelo professor. Essa discordância se deveu a notas inferiores atribuídas pelos alunos. Embora a amplitude das diferenças entre as pontuações dadas pelos alunos em comparação com a nota do professor não esteja disponível, é possível concluir que a percepção dos alunos com relação aos aspectos examinados é mais exigente do que a percepção do professor E. Com muita probabilidade, dados sobre a amplitude da diferença entre as notas indicadas pelos alunos e pelo professor darão mais visibilidade sobre o significado dessas discordâncias e possibilidade de melhor avaliação sobre os determinantes mais prováveis dessas discordâncias.

Para o professor E, os únicos aspectos que não apresentaram essa alta discordância (94,4% a 100%) foram: (5) pontualidade e assiduidade (55,6% de concordância) e (10) satisfação com o seu trabalho (com 27,9% de concordância). Em relação à “pontualidade e assiduidade”, os percentuais de discrepância foram todos de

notas inferiores àquelas dadas pelo professor. Em relação à “satisfação com o seu trabalho”, 66,6% foram de notas inferiores àquela dada pelo professor. Com referência a esses dois aspectos há uma divergência de opiniões entre os alunos, e isso pode indicar que não há um consenso na turma com relação a isso, ou que parte dos alunos não são assíduos e pontuais, o que torna sua avaliação relativa. Por outro lado, como “pontualidade e assiduidade” é composto de dois aspectos, há ainda a possibilidade de que os alunos estejam atribuindo pesos diferentes a cada um deles, alguns levando em conta mais a freqüência desse professor, outros levando em conta mais o cumprimento do horário de início da aula. Com relação à satisfação com seu trabalho, existe a possibilidade de que o professor tenha realizado comportamentos interpretados pelos alunos como comportamentos relacionados à “insatisfação”.

Em relação ao professor BF, entretanto, houve 100% de concordância para “pontualidade e assiduidade”, ou seja, com relação a esse aspecto os alunos têm a mesma percepção do professor, ou quantificam igualmente. Isso indica que há por parte da turma um consenso do que seja “pontualidade e assiduidade” e essa percepção também está de acordo com o entendimento que esse professor tem sobre esses aspectos. Como os professores BF e E foram avaliados pela mesma turma, é possível que com relação ao professor E, ou a turma não tenha sido tão assídua e pontual quanto era com o Professor BF, ou estejam mesmo atribuindo pesos diferentes a cada um dos aspectos, alguns levando em conta mais a freqüência desse professor, outros levando em conta mais o cumprimento do horário de início da aula. Daí um resultado que pode estar evidenciando comportamentos diferenciados desses dois professores em relação a esses dois atributos constantes desse aspecto.

Com relação à “responsabilidade e ética profissional”, também há alta concordância entre alunos e o Professor BF: 86,7%. As discrepâncias relacionadas a esse aspecto (13,3%) foram de notas inferiores àquela que o professor BF se deu. Para o professor E, com relação à “responsabilidade e ética profissional”, há um alto percentual de discordância: 94,4%. Isso indica que há um consenso na turma com relação a esse aspecto e que a maior parte dos alunos provavelmente avalia o professor BF utilizando os mesmos referenciais que ele, mas não os mesmos considerados pelo professor E.

Ao aspecto “preparação para ministrar as aulas”, a nota atribuída pelo professor BF discordou de 93,3% das notas indicadas pelos alunos. Em sua maioria (73,3%) as notas foram superiores àquelas dadas pelo professor; ou seja, este professor percebe-

se menos preparado do que a turma o percebe. Já com relação à “fundamentação”, a discordância foi de 33,3%; desses todos foram de notas inferiores àquelas atribuídas pelo professor. Para esse aspecto, há uma maior concordância entre professores e alunos e aqueles que discordam atribuem notas inferiores às do professor. Ou seja, os alunos que discordam do professor acreditam que ele está menos preparado do que ele acredita estar. Isso pode ter relação com o fato de o professor já ter ministrado essa disciplina várias vezes, e ela estar relacionada com seu campo de atuação profissional.

Com relação ao Professor BF, dois aspectos receberam os mesmos percentuais de discrepância superior, 80% dos alunos: “dedicação à disciplina” e “novidade das informações”, o que pode indicar que o esse professor é mais crítico com relação ao seu desempenho nesses aspectos, ou também que professores e alunos estejam entendendo esses aspectos de forma diferente.

O percentual de menor discordância para o professor BF (excluindo aqueles em que não houve discordância) foi para “responsabilidade e ética profissional”, com 13,3%, com discrepância inferior à nota dada pelo professor. Isso indica que há uma convergência de percepções com relação a esse aspecto, corroborando o dado apresentado em relação às concordâncias sobre esse aspecto para a Turma 1.

Em síntese, esses dados revelam que há muito mais divergência do que convergência de percepção entre alunos e professores, o que permite inferir que não há a mesma percepção entre ambos acerca do desempenho do professor naqueles aspectos. Isso indica que ou há uma distorção de ambas as partes na avaliação do desempenho docente, ou professor e alunos valorizam de maneira distinta cada um dos componentes envolvidos nos aspectos.

PROFESSORES E ALUNOS: PERCEPÇÕES DIFERENTES SOBRE ASPECTOS DO TRABALHO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Investigar as percepções de professores e alunos a respeito do desempenho docente em sala de aula e de outros aspectos, relacionados ao trabalho do professor ao ministrar disciplinas em cursos de graduação de nível superior, possibilitou avaliar as concordâncias e discordâncias entre percepções de professores sobre seus próprios desempenhos e de seus alunos, como também explicitar o que professores levam em conta ao desenvolver suas disciplinas (suas preocupações) e comparar com o que alunos supõem serem as preocupações dos seus professores.

Com relação àquilo que preocupa o professor, não foi possível, a partir das análises feitas, chegar à conclusão sobre quais concepções e práticas de ensino os professores estão utilizando, mesmo porque esse não foi o enfoque da pesquisa. Porém, foi perceptível que praticamente houve um consenso entre professores e alunos de que “objetivos da disciplina” e “conhecimentos a serem ensinados” são os aspectos que mais preocupam os professores. Mesmo não sendo possível verificar se os “objetivos da disciplina”, que os professores indicam como uma de suas mais importantes preocupações, são definidos em função de competências a desenvolver nos futuros psicólogos (Botomé, 1980; Botomé e Kubo, 2002) e se “conhecimentos” estão sendo considerados segundo uma concepção mais “tradicional” de ensino, os resultados já são um indicativo importante sobre aquilo que o professor faz (ou diz fazer) e sobre aquilo que é percebido desse fazer (ou do discurso sobre esse fazer).

Entre os determinantes que podem estar interferindo nas diferenças de percepções de professores e de alunos referentes aos diversos aspectos envolvidos no trabalho do professor, está a divergência ocasionada por diferentes entendimentos por parte de alunos e professores acerca dos mesmos termos que, por sua vez, estão relacionados às concepções e práticas adotadas pelos professores e à diversidade das

características dos alunos, sejam elas individuais, sejam relativas à características acadêmicas (como fase do curso, conhecimentos, etc.).

Foi constatado que alguns professores indicaram como preocupações mais importantes outros aspectos que não foram apresentados no instrumento de coleta de dados. Isso revela que esses profissionais, muito provavelmente, não tinham clareza sobre o que são, qual é o papel e, conseqüentemente, qual é a importância dos objetivos de ensino no trabalho de ensinar alunos (Rizzon, 1998). É possível inferir, a partir dessa constatação, que os critérios que nortearam as decisões desses professores são de ordem mais “tradicional” de aprendizagem, utilizando muito mais a experiência individual do que o conhecimento sobre os processos de ensinar e de aprender. A preocupação relativa aos “conhecimentos a serem ensinados” ou aqueles que deveriam ser aprendidos pelos alunos (e não com objetivos de ensino), como foi indicado por alguns professores, é um dado que corrobora a afirmação feita, tendo em vista que se trata de concepção que revela valorização dos “saberes adquiridos” mais do que dos comportamentos profissionais a serem aprendidos pelos futuros psicólogos.

É possível perceber, desta maneira, que muitas vezes não há uma distinção clara entre a atividade do professor (dar aulas) e a função dessa atividade (ensinar). De acordo com Rizzon (1998), essa confusão entre atividade e sua respectiva função faz com que, no próprio processo de ensinar, o foco recaia sobre as atividades de ensino realizadas pelo professor e não sobre a aprendizagem, ou seja sobre o “meio” para ensinar e não sobre a função do ensino. Ou mesmo acerca de uma valorização do conhecimento sobre diferentes assuntos e menor valorização dos comportamentos do Psicólogo enquanto profissional. Ainda de acordo com Rizzon (1998), se o que distingue uma relação informal de uma relação profissional é a intencionalidade, então, na relação entre professor e aluno, o que deveria estar embasando essa interação são os propósitos, objetivos do ensino para assim ser caracterizada como relação profissional. Porém, a partir dos dados encontrados, há um forte indício de que a prioridade da relação entre professor e aluno está muito mais relacionada a outros aspectos do que aqueles que eminentemente caracterizam a função de sua atividade e a uma relação profissional estabelecida entre ambos.

Dados de dois dos professores (C e E) chamam a atenção por apresentarem indicações sobre suas preocupações bem distintas das dos demais, apesar de ser constatado, de maneira geral, várias diferenças relacionadas à distribuição dos percentuais relativos à percepção das preocupações dos professores nas três etapas

do semestre. Eles receberam comparativamente poucas indicações dos alunos e foram os professores que menos fizeram indicações de preocupações. Pouca quantidade de indicações de alunos para os aspectos apontados pelos professores como preocupações por si só revela uma diferença de percepção entre professor e alunos. E se, além disso, há poucas indicações de aspectos diretamente relacionados à função do ensino (objetivos da disciplina, procedimentos de ensino, etc) isso revela que este professor está utilizando outros meios para ensinar e não o de planejá-lo em função de objetivos de ensino.

A diferença entre os dados relativos aos professores C e D fez com que se investigasse também outras variáveis que poderiam estar influenciando nesse resultado, entre elas as características profissionais desses docentes. Eles são os únicos professores que não estão vinculados a cursos de pós graduação e apenas um deles tem o título de Doutor. Isso permite concluir que os programas de pós-graduação têm um papel importante, seja por formar cientistas e professores de ensino superior com mais competências desenvolvidas (relacionadas à função da atividade que desenvolvem), seja por estarem implicados no processo de formação de novos cientistas e professores, fazendo com que seus docentes revejam a todo momento suas condutas relativas ao ensino e à aprendizagem. Com isso, é possível comprovar que muitas das competências requeridas aos professores não são ensinadas nos cursos de graduação (como indicado por Botomé e Kubo, 2002). Em decorrência disso, fica claro que, para que haja um avanço no conhecimento, no sentido de aprimorar a qualidade do ensino, é necessário que investimentos sejam feitos no desenvolvimento de processos de aprendizagem relativos ao trabalho do professor, isto é, é necessário que o professor também perceba o seu desempenho (por meio de instrumentos bem desenvolvidos) e reveja sua atuação para que possa corrigi-la, caso seja necessário e possa cumprir a função da atividade profissional que desenvolve.

Com relação aos resultados relacionados à avaliação (do desempenho do aluno, do desempenho do professor e da disciplina), é possível notar que, em muitos casos, a desconsideração de uma dessas preocupações como importante revela uma visão de que o professor compreende essas partes do processo como aspectos que não estão inter-relacionados. Partindo do que Rizzon (1998) considera sobre quando se avalia um programa de ensino, é preciso, então, acompanhar as transformações do desempenho do aluno durante esse programa, assim como verificar a própria eficiência desse programa em relação aos objetivos de ensino. A falta dessa percepção de que avaliar

desempenho do aluno implica em avaliar seu desempenho junto com o programa que desenvolve indica que a correção de atuações, tanto relacionadas aos alunos, quanto em relação ao professor ou à disciplina, não está sendo realizada, já que muito provavelmente não está sendo detectado o que precisa de aperfeiçoamento. Em decorrência disso, esse modo de trabalhar perpetua um modelo educativo que gera altos índices de repetência, evasão escolar e fomenta a descrença nas possibilidades de mudança que o sistema educacional poderia propiciar.

Para Rizzon (1998), as relações entre as pessoas têm várias dimensões, que dependem da situação e dos “papéis” que essas pessoas estiverem desempenhando. Entretanto, certas dimensões dessas relações são necessárias para caracterizar cada “papéis”. No caso das relações entre professor e aluno, algumas dimensões são definidoras ou delimitadoras da natureza desse tipo de relação para que haja qualidade e pertinência nas relações estabelecidas. As relações entre professor e aluno se distinguem de outras por estarem diretamente implicadas nos processos de ensinar e de aprender. Nessa relação, vários componentes estão presentes, segundo Rizzon (1998), dentre eles: os psicológicos, afetivos, políticos, sociais, culturais, técnicos, científicos e metodológicos. Nesse sentido, os aspectos que compuseram o instrumento para avaliação do desempenho docente por professores e alunos foram de natureza diversa: alguns se referiam a aspectos afetivos, outros a técnicos, permeando, em algum grau de amplitude, a maioria dos componentes elencados por esse autor. Os dados encontrados sobre a questão em que professores e alunos deveriam atribuir notas ao desempenho docente permitem verificar que há muito mais divergência do que convergência de percepção entre ambos, seja (no caso apenas do professor A) por uma maioria de notas dos alunos superarem as notas atribuídas por ele ao seu desempenho, seja por notas aquém daquelas atribuídas pelos professores, o que permite concluir que não há a mesma percepção entre alunos e professores acerca do desempenho do professor naqueles aspectos, ou seja, que os envolvidos no processo de ensinar e aprender avaliam o desempenho do professor de forma distinta. Isso indica que ou há uma distorção de ambas as partes na avaliação do desempenho docente, ou que professor e alunos valorizam de maneira distinta cada um dos componentes envolvidos nos aspectos.

Ainda relacionado às divergências entre as notas atribuídas pelos professores e pelos alunos, existe muito mais discordância do que concordância entre as notas que também podem estar relacionadas à divergência de entendimento dos termos, já que

alguns referiam-se a mais de um aspecto ou a adoção de termos que se referem a conjuntos de comportamento e abarcam vários aspectos. Assim é necessário que seja realizada uma revisão e aprimoramento dos aspectos contidos no questionário. A análise feita a partir da literatura relativa à avaliação e auto avaliação já indica que a escolha dos aspectos é fundamental para ser possível chegar a um denominador comum e a expressões mais informativas. Por outro lado, se há de fato divergência entre as percepções, somente um exame da amplitude das notas pode possibilitar uma avaliação com mais propriedade do significado mais preciso dessas discordâncias. Desse modo, são necessárias análises mais específicas.

Em vista disto, é possível constatar que professores e alunos têm percepções diferentes, pelo menos em relação à grande parte dos aspectos investigados. Isso revela que há um descompasso entre aquilo que o professor acredita fazer e aquilo que os alunos percebem, ou seja, que há uma diferença grande na percepção de aspectos implicados nos processos de ensinar e aprender que constituem a relação entre professor e aluno. Para Rizzon (1998), a proposição, seleção e decomposição de objetivos, preparação das estratégias de ensino, seleção do material instrucional e avaliação da aprendizagem fazem parte do processo de ensinar e aprender e são definidores das relações entre professor e aluno. Portanto, se esses não são compreendidos e avaliados de forma semelhante, é possível inferir que alguns deles possam não estar presentes nesse contexto, o que contribui para que os objetivos do ensino não sejam alcançados e com isso revelando os fracassos relacionados à interação entre professor e aluno, entendidos como os índices de reprovação, repetência e evasão escolar. Nesse caso, uma das implicações relacionadas a isso, seria o desenvolvimento da capacidade de promover mudanças no seu comportamento em função das necessidades dos alunos, a fim de maximizar a relação entre professor e aluno e aperfeiçoar os processos de ensinar e aprender.

Se entendermos os cursos de graduação de forma semelhante às empresas, em que sua capacidade de adaptação tem relação com as condições do meio, e está diretamente relacionada com a efetividade dos meios de captação de informações (Kubo e Botomé, 2001b), é viável concluir que esses cursos também necessitam de informações para incorporar as demandas detectadas, como também para avaliar o impacto do trabalho profissional em relação ao qual são responsáveis pela formação. Assim a avaliação dos processos de ensinar e de aprender presentes na interação profissional entre professores e alunos é um meio viável de possibilitar que

informações necessárias sejam incorporadas, e gerar melhorias significativas na formação do profissional, capacitando-o a desempenhar suas funções na área e campo em que estiver inserido de modo a suprir as necessidades da população. Assim, é necessário continuar pesquisando os aspectos relacionados ao processo de ensinar e aprender, sejam eles voltados aos comportamentos dos professores e alunos no contexto de ensino, sejam voltados para análise de sua percepção, já que, por meio deles, é possível compreender melhor os determinantes diretamente envolvidos nessa relação que visa capacitar os profissionais para desempenhar seu trabalho de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

Alberici, S.M. (2005). Comportamentos de planejar o ensino do professor em uma organização formadora de novos professores. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).

Albuquerque, A.R.de e Melo, R.M.de (2005). Equivalência de estímulos: conceito, implicações e possibilidades de aplicação. Em J. Abreu-Rodrigues e M. R.Ribeiro (Orgs.) **Análise do Comportamento: pesquisa, teoria e aplicação**. São Paulo: Artmed Editora.

Aznar, F. C. (1996). *Funciones sociales de la evaluación*. Madrid: Publicación del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

Balzan, N. C., & Sobrinho, J. D. (1995). *Avaliação institucional- teorias e experiências*. São Paulo: Cortez.

Booth, I.A.S. (1996). Ensino de Engenharia: comportamentos profissionais de engenheiros-professores em relação aos processos de ensinar e de aprender em nível superior. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP).

Botomé, S. P. (1997). Educação, conhecimento, comportamento humano e necessidades sociais. (Texto não publicado).

_____. (1980). Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo (SP).

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 81-110.

Botomé, S. P. & Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*,

Cantero, J. M. M. & Ríos de Deus, M. P. (2001). Análisis de los cuestionarios de evaluación de la docência del professorado de diferentes universidades. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 7 (5), 249-259.

Catania, A.C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Chauí, M.(2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.

Codo, W. & Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e afetividade. Em Codo, W. (Coord.), *Educação carinho e trabalho* (2 ed., pp. 48-59). Petrópolis (RJ): Vozes.

Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (1999). Educar, educador. Em Codo, W. (Coord.), *Educação carinho e trabalho* (2 ed., pp. 37-47). Petrópolis (RJ): Vozes.

D'Agostini, C.L.A.de F. (2005). *Aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).

Doxsey, J. (1988). Auto-avaliação: Alternativa viável para o ensino superior? *Educação Brasileira*, 10(21), 139-171. [Dezembro]

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Fukuda, C. C., & Pasquali, L. (2002). Professor eficaz? Um instrumento de aferição. *Avaliação Psicológica*, 1, 1-16.

Gomes, I. R. L. (2001). Prazer de professor e prazer de alunos: harmonias e conflitos entre a aula e a festa.. Em: Cox, M. I. P., & Assis-Peterson, A. A. (Orgs.) *Cenas de sala de aula* (cap. 9, pp. 227-270). Campinas (SP): Mercado de Letras.

Grillo, A. N. (1996). *Desenvolvimento de pessoal nas Universidades: em busca da qualidade do ensino superior*. Florianópolis (SC): Insular.

Kienen, N. (2003). *Percepção das relações entre trabalho e saúde de professores e alunos universitários*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).

Kubo, O. M. Botomé, S. P. (2003) A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades das diretrizes curriculares. In: BRANDÃO, M. Z. S.; CONTE, F. C. S.; BRANDÃO, F. S.; INGBERMAN, Y. K.; MOURA, C. B.; SILVA, V. M.; OLIANE, S. M. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição*. Santo André, v. 11, p. 483-496.

Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2001a). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, 5 (jan-dez), 123-132.

Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2001b). Formação e atuação do Psicólogo para o trabalho em saúde e em organizações de atendimento à saúde. *Interação Curitiba*, 5 (jan-dez), 93-122.

Lampert, E. (1996). Avaliação do professor universitário: pressupostos teóricos e conclusões. *Educação Brasileira*, 18 (36), 133 - 153.

Leher, R. (2003). Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. *Revista da Associação de Docentes da Universidade Estadual de Londrina*, setembro, 7-20.

Macedo, S. G. (2001). *Desempenho docente pela avaliação discente: uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária*. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Matos, M.A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em E.S. de Alencar (org) *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 141-165.

Menezes, L.C.de (2000). *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Millenson, J.R. (1975). *Princípios de Análise do Comportamento*. Brasília: Coordenada Editora de Brasília.

Peralta, S. S. (2002). Auto-avaliação institucional e a formação docente. *Avaliação*, 7, 107 - 125.

Pereira, M.E.M., Marinotti, M. e Luna, S.V.de (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. Em M.M.C.Hübner e M.Marinotti (Orgs.) *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André (SP): ESETec Editores Associados, 11-32.

Pinent, C. E. C., & Silveira, F. L. (1998). Na avaliação do professor pelo aluno, um estudo das características dos professores bem-sucedidos e recomendados pelos alunos. *Educação Brasileira*, 20 (41), 143-156.

Rego, A. (2001). O bom cidadão universitário na senda da qualidade no ensino superior. *Educação e Sociedade*, 22 (75), 174-199.

Rizzon, L. A. (1998). *Influência das características da observação e do registro dos desempenhos dos alunos nas dimensões profissionais da interação entre professor e alunos no processo de produção de aprendizagens*. Tese apresentada ao Programa de Pós graduação da Facultad de Psicologia da Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca (ESP)

Santeiro, T. V., Santeiro, F. R. M., & Andrade, I. R. (2004). Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo Universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 95-102.

Schwartzman, S. e Castro, C.de M. (2005). A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas idéias. *Estudos – Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, 23(35), 9-18.

Skinner, B.F. (1972). *Tecnologia de ensino* (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo:E.P.U., Editora Pedagógica Universitária.

Wruck, D.F.(2004). *Comportamentos característicos da dimensão ética na formação do psicólogo*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).

Zanotto, M.L.B.(2000). *Formação de professores: a contribuição da Análise do Comportamento*. São Paulo: EDUC-Editora da PUC-SP.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------------|---|-----------|
| Figura 3.1 | Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 1 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor A ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor A dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina.. | 38 |
| Figura 3.2 | Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 1 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor BF ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor BF dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. | 41 |
| Figura 3.3 | Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 2 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor C ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor C dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. | 44 |
| Figura 3.4 | Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 2 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor D ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor D dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina | 48 |
| Figura 3.5 | Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 3 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor E ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor E dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. | 51 |
| Figura 3.6 | Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 3 que indicaram aspectos que supostamente constituíram objeto de preocupação por parte do Professor BF ao considerar o início, o meio e o final da disciplina e distribuição das indicações feitas pelo Professor BF dos aspectos objeto de suas preocupações ao considerar o início, o meio e o final da mesma disciplina. | 55 |

- Figura 4.1** Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 1 que indicaram notas a aspectos relacionados ao trabalho do professor A e BF discordantes das notas atribuídas por esses professores aos mesmos aspectos de seu trabalho. As notas atribuídas pelos professores A (parte à esquerda da figura) e BF (parte à direita da figura) estão representadas no eixo y, de valor zero. Os valores positivos (barras vazias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas superiores às atribuídas pelo professor; e os valores negativos (barras cheias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas inferiores. **77**
- Figura 4.2** Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 2 que indicaram notas a aspectos relacionados ao trabalho do professor C e D discordantes das notas atribuídas por esses professores aos mesmos aspectos de seu trabalho. As notas atribuídas pelos professores C (parte à esquerda da figura) e D (parte à direita da figura) estão representadas no eixo y, de valor zero. Os valores positivos (barras vazias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas superiores às atribuídas pelo professor; e os valores negativos (barras cheias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas inferiores. **81**
- Figura 4.3** Distribuição dos percentuais de alunos da Turma 3 que indicaram notas a aspectos relacionados ao trabalho do professor E e BF discordantes das notas atribuídas por esses professores aos mesmos aspectos de seu trabalho. As notas atribuídas pelos professores E (parte à esquerda da figura) e BF (parte à direita da figura) estão representadas no eixo y, de valor zero. Os valores positivos (barras vazias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas superiores às atribuídas pelo professor; e os valores negativos (barras cheias) representam os percentuais de alunos que indicaram notas inferiores. **84**

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------------|--|-----------|
| Tabela 2.1 | Distribuição percentual das características gerais dos alunos de três turmas (1, 2 e 3) de um curso de graduação em Psicologia. | 21 |
| Tabela 2.2 | Distribuição percentual das características acadêmicas dos alunos de três turmas (1, 2 e 3) de um curso de graduação em Psicologia no primeiro semestre de 2005 | 22 |
| Tabela 2.3 | Distribuição das características gerais dos professores A, BF, C, D e E, responsáveis pelas disciplinas ministradas a três turmas de um curso de graduação em Psicologia | 22 |
| Tabela 2.4 | Distribuição das características profissionais dos professores A, BF, C, D e E, responsáveis pelas disciplinas ministradas a três turmas (1, 2 e 3) de um curso de graduação em Psicologia. | 23 |
| Tabela 2.5 | Distribuição das disciplinas para formação de psicólogo de um curso de graduação em Psicologia | 24 |
| Tabela 3.1 | Distribuição dos tipos de preocupações indicadas na categoria “outros” pelos alunos da Turma 1 e pelos professores A e BF, sobre o início, meio e fim das disciplinas. | 56 |
| Tabela 3.2 | Distribuição dos tipos de preocupações indicadas na categoria “outros” pelos alunos da Turma 2 e pelos professores C e D, sobre o início, meio e fim das disciplinas. | 59 |
| Tabela 3.3 | Distribuição dos tipos de preocupações indicadas na categoria “outros” pelos alunos da Turma 3 e pelos professores E e BF, sobre o início, meio e fim das disciplinas . | 60 |
| Tabela 4.1 | Distribuição de percentuais de alunos da Turma 1 que indicaram notas aos aspectos do desempenho dos Professores A e BF, concordantes e discordantes das notas dadas por esses professores aos seus próprios desempenhos. | 75 |
| Tabela 4.2 | Distribuição do percentual de alunos da Turma 2 que indicaram notas a aspectos do desempenho dos Professores C e D, concordantes e discordantes das notas dadas por esses professores aos seus próprios desempenhos. | 79 |

Tabela 4.3 Distribuição do percentual de alunos da Turma 3 que indicaram notas a aspectos do desempenho dos Professores E e BF, concordantes e discordantes das notas dadas por esses professores aos seus próprios desempenhos.

83

APÊNDICE 1

Instrumento de coleta de dados direcionado aos alunos

Prezado aluno,

Sou aluna do Mestrado em Psicologia (UFSC- Linha1) e estou realizando uma pesquisa para investigar a percepção de professores e alunos sobre trabalho de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento de um estudo que investigue a percepção sobre trabalho de ensino e aprendizagem é muito importante na medida em que amplia o conhecimento até então desenvolvido e, com isso, pode possibilitar o aprimoramento da qualidade do processo de ensinar e aprender. Sua participação nesta pesquisa é de vital importância, por isso gostaria que respondesse a um questionário composto de duas partes, a primeira com informações gerais e profissionais e a segunda com questões voltadas à sua percepção a respeito do professor X na disciplina X. Caso aceite colaborar com esta pesquisa, asseguro que todas as informações coletadas por meio deste instrumento serão mantidas sob sigilo.

Sua participação nesse processo é muito importante. Por isso, em caso de dúvida sobre a forma de responder ao questionário, estarei a sua disposição.

Agradeço a sua participação.

*Ana Carolina Seara
anaseara@click21.com.br*

**UFSC- CFH- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
LINHA 1- PROCESSOS ORGANIZACIONAIS, TRABALHO E APRENDIZAGEM**

1. Características gerais:

- a) Sexo: _____
- b) Idade: _____
- c) Etnia: _____
- d) Religião: _____
- e) Estado civil atual: _____
- f) Quantidade de filhos: _____
- g) Você mora: () sozinho () Com seus pais () Com amigos
() Outros: _____
- h) Quantidade de fontes de renda: _____
- i) Valor total de sua renda: () 1 a 4 salários mínimos
() 5 a 8 salários mínimos
() 9 a 13 salários mínimos
() Mais de 13 salários
() Não possui renda

2. Características Acadêmicas:

- a) **Número de créditos que cursou em 2005/1:** _____
- b) **Atividades que já realizou:**
- () Nunca realizou pesquisa e extensão
- () Realizou pesquisa em 2005/1: N° de h/semana: _____
- () Realizou pesquisa antes de 2005/1
- () Realizou em 2005-1 atividades de extensão N° de h/semana: _____
- () Realizou atividades de extensão antes de 2005/1
- () Realizou estágios em 2005/1
- () Remunerados () Não remunerados
- Quantidade: _____ N° de h/semana: _____
- () Trabalhou em 2005/1 N° de h/semana: _____
- c) **Possui alguma publicação:** () Sim () Não Quantas: _____
- Tipo:** () Paineis () Artigo () Outras: _____

D. Ao longo do semestre quais as principais preocupações deste professor?

- Ritmo de aprendizagem do aluno
- Objetivos da disciplina
- Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados
- Repertório inicial do aluno
- Recursos (materiais e equipamentos)
- Tempo disponível
- Procedimentos de ensino
- Avaliação do desempenho do aluno
- Não sabe
- Outros: _____
- Outros: _____

E. Ao final do semestre quais as principais preocupações deste professor?

- Ritmo de aprendizagem do aluno
- Objetivos da disciplina
- Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados
- Repertório inicial do aluno
- Recursos (materiais e equipamentos)
- Tempo disponível
- Avaliação do desempenho do aluno ao longo do semestre
- Procedimentos de ensino
- Seu (do professor) desempenho na disciplina
- Avaliação da disciplina
- Não sabe
- Outros: _____
- Outros: _____

F. Ao elaborar os *objetivos da disciplina*, o que este professor levou em consideração?

- Objetivos do curso
- Ritmo de aprendizagem dos alunos
- Objetivos da disciplina já desenvolvidos em semestres anteriores (por ela ou outro professor)
- Avaliações da disciplina realizadas pelos alunos em semestres anteriores
- Repertório inicial do aluno
- Ementa da disciplina
- Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados
- Tempo de duração da disciplina
- Seu campo de atuação
- Não sabe
- Outros: _____
- Outros: _____

G. Ao avaliar o desempenho do aluno, o que este professor levou em consideração?

- () ___ Objetivos do curso
- () ___ Ritmo de aprendizagem dos alunos
- () ___ Avaliações da disciplina realizadas pelos alunos em semestres anteriores
- () ___ Repertório inicial do aluno
- () ___ Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados
- () ___ Tempo de duração disponível
- () ___ Não sabe
- () ___ Outros: _____
- () ___ Outros: _____

Retome a questão anterior e classifique, no espaço ao lado dos parênteses, **os três itens que considera mais importantes para o professor**: 1 – primeiro mais importante; 2 - segundo mais importante, 3 – terceiro mais importante. No caso de **empate**, coloque a mesma numeração.

H. Dê uma nota de zero a dez a cada um dos aspectos relacionados ao trabalho do professor X desenvolvido nesta disciplina. Atribua nota 10 ao item que considera ter qualidade máxima e nota zero ao de qualidade mínima:

- 1. Objetividade, precisão e clareza das suas exposições ()
- 2. Comunicação do professor ()
- 3. Fundamentação para ministrar as aulas ()
- 4. Preparação para ministrar as aulas ()
- 5. Pontualidade e assiduidade ()
- 6. Responsabilidade e ética profissional ()
- 7. Favorecimento de comportamentos de participação dos alunos ()
- 8. Afetividade e humor do professor nas aulas ()
- 9. Atenção aos comportamentos dos alunos e respeito ao aluno ()
- 10. Satisfação do professor com o trabalho ()
- 11. Acessibilidade para atendimento ao aluno ()
- 12. Disponibilidade para atendimento ao aluno ()
- 13. Integração do professor com os alunos ()
- 14. Dedicção do professor à disciplina ()
- 15. Pertinência e relevância dos objetivos da disciplina ()
- 16. Relevância das informações estudadas ()
- 17. Qualidade das informações estudadas ()
- 18. Novidade das informações estudadas ()
- 19. Qualidade dos textos estudados ()
- 20. Qualidade da bibliografia indicada ()
- 21. Adequação e pertinência da metodologia utilizada ()
- 22. Qualidade do equipamento e do material didático utilizado ()

I. Assinale com um X a alternativa que você considera coerente com o desempenho do professor X na disciplina:

1. Foi precisa, clara e objetiva

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

2. Comunicou-se de forma ríspida com os alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

3. Comunicou-se de forma cordial com os alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

4. Forneceu *feedback* aos alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

5. Favoreceu a competição entre os alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

6. Favoreceu a cooperação entre os alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

7. Favoreceu a resolução de conflitos entre os alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

8. Favoreceu a participação, discussão e expressão de idéias durante as aulas

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

9. Estava preparada para ministrar as aulas

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

10. Estava fundamentada para ministrar as aulas

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

11. Demonstrou afetividade, humor nas aulas

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

12. Foi pontual e assídua

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

13. Foi responsável e ética no seu trabalho

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

14. Estava atenta ao comportamento do aluno e respeitou o aluno

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

15. Demonstrou satisfação com seu trabalho

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

16. Estava acessível para o atendimento ao aluno

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

17. Estava disponível para o atendimento ao aluno

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

18. Estava integrada aos alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

J. Quais foram os *procedimentos de ensino* que este professor utilizou no decorrer do semestre nesta disciplina? _____

K. Quais foram as *formas de avaliação* que este professor utilizou no decorrer do semestre nesta disciplina? _____

As próximas questões (L, M e N) são referentes ao seu desempenho, na disciplina X, no semestre 2005/1:

L. Dê uma nota de zero a dez a cada um dos aspectos relacionados *ao seu desempenho* como aluno nesta disciplina. Atribua nota 10 ao item que considera ter qualidade máxima e nota zero ao de qualidade mínima:

1. Pontualidade ()
2. Assiduidade ()
3. Realização das tarefas solicitadas pelo professor ()
4. Participação nas atividades, trabalhos e debates na disciplina ()
5. Integração com a turma ()

6. Responsabilidade e ética na disciplina ()
7. Dedicção à disciplina ()

M. Com relação à sua participação nas aulas, você:

1. Foi pontual

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

2. Foi assíduo

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

3. Realizou as tarefas solicitadas

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

4. Participou das atividades, trabalhos e debates na disciplina

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

5. Estava integrado com a turma

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

6. Deu *feedback* avaliativo ao professor sobre o desenvolvimento da disciplina

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

7. Ausentou-se de sala de aula (para ir ao banheiro, atender ligações, fumar , etc.)

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

8. Foi responsável e ético nos trabalhos da disciplina

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

N. Para qualificar o trabalho nesta disciplina e o desempenho do professor, indique a maior quantidade de adjetivos, positivos ou negativos, conforme sua percepção.

| Positivos | Negativos |
|-----------|-----------|
| | |
| | |
| | |
| | |

APÊNDICE 2

Instrumento de coleta de dados direcionado aos professores

Prezado Professor X,

Sou aluna do Mestrado em Psicologia (UFSC- Linha1) e estou realizando uma pesquisa para investigar a percepção de professores e alunos sobre trabalho de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento de um estudo que investigue a percepção sobre trabalho de ensino e aprendizagem é muito importante na medida em que amplia o conhecimento até então desenvolvido e, com isso, pode possibilitar o aprimoramento da qualidade do processo de ensinar e aprender. Sua participação nesta pesquisa é de vital importância, por isso gostaria que respondesse a um questionário composto de duas partes, a primeira com informações gerais e profissionais e a segunda com questões voltadas à sua percepção sobre trabalho na disciplina X. Caso aceite colaborar com esta pesquisa, asseguro que todas as informações coletadas por meio deste instrumento serão mantidas sob sigilo.

Recomendo que você responda ao questionário em um local apropriado, sem interferência de pessoas estranhas, ruídos, bem ventilado, com iluminação adequada, e disponibilize um certo tempo para se ater às questões solicitadas. Em caso de dúvida sobre a forma de responder ao questionário, estarei a sua disposição nos telefones: xxxx-xxxx, ou xxxx-xxxx e pelo e-mail anaseara@click21.com.br.

Na próxima semana, entrarei em contato para recolher este instrumento.

Agradeço a sua participação.

Ana Carolina Seara

Os próximos itens são referentes às suas atividades no semestre 2005/1:

i) Outras atividades, além daquelas em sala de aula:

- | | | |
|---|-------------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> pesquisa | Média aproximada de h/semana: | _____ |
| <input type="checkbox"/> extensão | Média aproximada de h/semana: | _____ |
| <input type="checkbox"/> supervisão de estágios | Média aproximada de h/semana: | _____ |
| <input type="checkbox"/> atividades administrativas | Média aproximada de h/semana: | _____ |
| <input type="checkbox"/> orientação de alunos (pesquisa) | Média aproximada de h/semana: | _____ |

j) Atividades que realizou, em 2005/1, como docente na Instituição em que atua:

- | | | |
|---|-------------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> cursos/palestras | Média aproximada de h/semana: | _____ |
| <input type="checkbox"/> consultorias | Média aproximada de h/semana: | _____ |
| <input type="checkbox"/> especialização | Média aproximada de h/semana: | _____ |
| <input type="checkbox"/> pós-graduação | Média aproximada de h/semana: | _____ |
| <input type="checkbox"/> outras: _____ | Média aproximada de h/semana: | _____ |

k) Atividades que realizou, em 2005/1, como docente fora da Instituição em que está empregado:

- | | | |
|---|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> cursos/palestras | Média aproximada de h/semana: _____ | <input type="checkbox"/> Há remuneração específica para esta atividade. |
| <input type="checkbox"/> consultorias | Média aproximada de h/semana: _____ | <input type="checkbox"/> Há remuneração específica para esta atividade. |
| <input type="checkbox"/> especialização | Média aproximada de h/semana: _____ | <input type="checkbox"/> Há remuneração específica para esta atividade. |
| <input type="checkbox"/> pós-graduação | Média aproximada de h/semana: _____ | <input type="checkbox"/> Há remuneração específica para esta atividade. |
| <input type="checkbox"/> outras: _____ | Média aproximada de h/semana: _____ | <input type="checkbox"/> Há remuneração específica para esta atividade. |

As próximas questões são referentes à disciplina X ministrada em 2005/1:

A. Você já havia lecionado a disciplina X:

- Sim
 Não
 Não lembra

Antes de 2005/1, em que semestre lecionou esta disciplina pela última vez? _____

Quantas vezes já lecionou esta disciplina? _____

B. Você já havia lecionado alguma disciplina para essa turma (2ª fase em 2005/1):

- () Sim. Qual o último semestre em que lecionou? _____ Quantas vezes? _____
() Não
() Não lembra

C. Marque com um X no espaço em branco quais suas expectativas positivas e negativas sobre esta turma nesta disciplina:

| Alta expectativa positiva | Média expectativa positiva | Baixa expectativa positiva | Não tinha expectativas positivas |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| | | | |
| Alta expectativa negativa | Média expectativa negativa | Baixa expectativa negativa | Não tinha expectativas negativas |
| | | | |

D. Marque com um X no espaço em branco quais suas expectativas positivas e negativas sobre seu próprio desempenho nesta disciplina:

| Alta expectativa positiva | Média expectativa positiva | Baixa expectativa positiva | Não tinha expectativas positivas |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| | | | |
| Alta expectativa negativa | Média expectativa negativa | Baixa expectativa negativa | Não tinha expectativas negativas |
| | | | |

Nas próximas questões (de E a M), assinale com um (X) as alternativas que estão de acordo com a sua percepção sobre seu trabalho como docente nesta disciplina. Você pode assinalar no espaço entre parênteses quantas alternativas desejar (nenhuma, algumas ou todas):

E. Ao iniciar esta disciplina, quais foram suas preocupações?

- () ___ Ritmo de aprendizagem do aluno
() ___ Objetivos da disciplina
() ___ Conhecimentos (assuntos/temas) desenvolvidos ao longo do semestre
() ___ Repertório inicial do aluno
() ___ Recursos (materiais e equipamentos) utilizados
() ___ Procedimentos mais adequados para ensino da disciplina
() ___ Avaliação do desempenho do aluno
() ___ Não sabe
() ___ Outros: _____
() ___ Outros: _____

Retome a questão anterior e classifique, no espaço ao lado dos parênteses, **os três itens que considera mais importantes**: 1 – primeiro mais importante; 2 - segundo mais importante, 3 – terceiro mais importante. No caso de **empate**, coloque a mesma numeração.

F. Ao longo do semestre, quais foram suas preocupações nesta disciplina?

- () ___ Ritmo de aprendizagem do aluno
- () ___ Objetivos da disciplina
- () ___ Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados
- () ___ Repertório inicial do aluno
- () ___ Recursos (materiais e equipamentos)
- () ___ Tempo disponível
- () ___ Procedimentos de ensino
- () ___ Avaliação do desempenho do aluno
- () ___ Não sabe
- () ___ Outros: _____
- () ___ Outros: _____

Retome a questão anterior e classifique, no espaço ao lado dos parênteses, **os três itens que considera mais importantes**: 1 – primeiro mais importante; 2 - segundo mais importante, 3 – terceiro mais importante. No caso de **empate**, coloque a mesma numeração.

G. Ao final do semestre, quais foram suas preocupações nesta disciplina?

- () ___ Ritmo de aprendizagem do aluno
- () ___ Objetivos da disciplina
- () ___ Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados
- () ___ Repertório inicial do aluno
- () ___ Recursos (materiais e equipamentos)
- () ___ Tempo disponível
- () ___ Avaliação do desempenho do aluno ao longo do semestre
- () ___ Procedimentos de ensino
- () ___ Seu desempenho na disciplina
- () ___ Avaliação da disciplina
- () ___ Não sabe
- () ___ Outros: _____
- () ___ Outros: _____

Retome a questão anterior e classifique, no espaço ao lado dos parênteses, **os três itens que considera mais importantes**: 1 – primeiro mais importante; 2 - segundo mais importante, 3 – terceiro mais importante. No caso de **empate**, coloque a mesma numeração.

H. O que você levou em consideração ao utilizar os *procedimentos de ensino*?

- () ___ Ritmo de aprendizagem do aluno
- () ___ Objetivos da disciplina
- () ___ Conhecimentos (assuntos/temas)
- () ___ Repertório inicial do aluno
- () ___ Tempo disponível para as aulas
- () ___ Seu conhecimento a respeito dos procedimentos
- () ___ Recursos (materiais e equipamentos) disponíveis na instituição
- () ___ Avaliações da disciplina realizadas pelos alunos em semestres anteriores
- () ___ Não sabe
- () ___ Outros: _____
- () ___ Outros: _____

Retome a questão anterior e classifique, no espaço ao lado dos parênteses, **os três itens que considera mais importantes**: 1 – primeiro mais importante; 2 - segundo mais importante, 3 – terceiro mais importante. No caso de **empate**, coloque a mesma numeração.

I. O que você levou em consideração ao escolher os *conhecimentos (assuntos/temas)* a serem ensinados?

- () ___ Objetivos do curso de Psicologia
- () ___ Ritmo de aprendizagem do aluno
- () ___ Objetivos da disciplina
- () ___ Avaliações da disciplina realizadas pelos alunos em semestres anteriores
- () ___ Repertório inicial do aluno
- () ___ Sua familiaridade com esses conhecimentos
- () ___ Recursos (materiais e equipamentos) disponíveis na instituição
- () ___ Interesses dos alunos
- () ___ Acesso aos materiais
- () ___ Não sabe
- () ___ Outros: _____
- () ___ Outros: _____

Retome a questão anterior e classifique, no espaço ao lado dos parênteses, **os três itens que considera mais importantes**: 1 – primeiro mais importante; 2 - segundo mais importante, 3 – terceiro mais importante. No caso de **empate**, coloque a mesma numeração.

J. O que você levou em consideração ao elaborar as *avaliações de desempenho do aluno*?

- () ___ Objetivos do curso de Psicologia
- () ___ Ritmo de aprendizagem dos alunos
- () ___ Objetivos da disciplina
- () ___ Avaliações da disciplina realizadas pelos alunos em semestres anteriores
- () ___ Repertório inicial do aluno
- () ___ Sua familiaridade com essas avaliações
- () ___ Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados
- () ___ Tempo de duração disponível
- () ___ Sua disponibilidade de acesso aos materiais
- () ___ Não sabe
- () ___ Outros: _____
- () ___ Outros: _____

Retome a questão anterior e classifique, no espaço ao lado dos parênteses, **os três itens que considera mais importantes**: 1 – primeiro mais importante; 2 - segundo mais importante, 3 – terceiro mais importante. No caso de **empate**, coloque a mesma numeração.

K. O que você levou em consideração ao escolher os *recursos de ensino (materiais e equipamentos)* que utilizou durante a disciplina?

- () ___ Objetivos do curso de Psicologia
- () ___ Ritmo de aprendizagem dos alunos
- () ___ Objetivos da disciplina
- () ___ Avaliações da disciplina realizadas pelos alunos em semestres anteriores
- () ___ Repertório inicial do aluno
- () ___ Sua familiaridade com esses recursos
- () ___ Conhecimentos (assuntos/conteúdos) ensinados
- () ___ Tempo de duração disponível
- () ___ Sua disponibilidade de acesso aos recursos
- () ___ Características dos procedimentos de ensino
- () ___ Não sabe
- () ___ Outros: _____
- () ___ Outros: _____

Retome a questão anterior e classifique, no espaço ao lado dos parênteses, **os três itens que considera mais importantes**: 1 – primeiro mais importante; 2 - segundo mais importante, 3 – terceiro mais importante. No caso de **empate**, coloque a mesma numeração.

L. O que você levou em consideração estabelecer os *objetivos* da disciplina?

- () ___ Objetivos do curso de Psicologia
- () ___ Ritmo de aprendizagem dos alunos
- () ___ Objetivos da disciplina já desenvolvidos em semestres anteriores (por você ou outro professor)
- () ___ Avaliações da disciplina realizadas pelos alunos em semestres anteriores
- () ___ Repertório inicial do aluno
- () ___ Ementa da disciplina
- () ___ Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados
- () ___ Tempo de duração da disciplina
- () ___ Seu campo de atuação
- () ___ Não sabe
- () ___ Outros: _____
- () ___ Outros: _____

Retome a questão anterior e classifique, no espaço ao lado dos parênteses, **os três itens que considera mais importantes**: 1 – primeiro mais importante; 2 - segundo mais importante, 3 – terceiro mais importante. No caso de **empate**, coloque a mesma numeração.

M. O que você levou em consideração ao *avaliar o desempenho* do aluno?

- () ___ Objetivos da disciplina
- () ___ ritmo de aprendizagem dos alunos
- () ___ Avaliações da disciplina realizadas pelos alunos em semestres anteriores
- () ___ Repertório inicial do aluno
- () ___ Conhecimentos (assuntos/temas) ensinados
- () ___ Tempo de duração disponível
- () ___ Não sabe
- () ___ Outros: _____
- () ___ Outros: _____

Retome a questão anterior e classifique, no espaço ao lado dos parênteses, **os três itens que considera mais importantes**: 1 – primeiro mais importante; 2 - segundo mais importante, 3 – terceiro mais importante. No caso de **empate**, coloque a mesma numeração.

N. Dê uma nota de zero a dez a cada um dos aspectos relacionados ao seu trabalho de professor desenvolvido nesta disciplina. Atribua nota 10 ao item que considera ter qualidade máxima e nota zero ao de qualidade mínima:

1. Objetividade, precisão e clareza das suas exposições ()
2. Comunicação com os alunos ()
3. Fundamentação para ministrar as aulas ()
4. Preparação para ministrar as aulas ()
5. Pontualidade e assiduidade ()
6. Responsabilidade e ética profissional ()
7. Favorecimento de comportamentos de participação dos alunos ()
8. Afetividade e humor nas aulas ()
9. Atenção aos comportamentos dos alunos e respeito ao aluno ()
10. Satisfação com o seu trabalho ()
11. Acessibilidade para atendimento ao aluno ()
12. Disponibilidade para atendimento ao aluno ()
13. Integração com os alunos ()
14. Sua dedicação a essa disciplina ()
15. Pertinência e relevância dos Objetivos da disciplina ()
16. Relevância das informações estudadas ()
17. Qualidade das informações estudadas ()
18. Novidade das informações estudadas ()
19. Qualidade dos textos estudados ()
20. Qualidade da bibliografia indicada ()
21. Adequação e pertinência da metodologia utilizada ()
22. Qualidade do equipamento e do material didático utilizado ()

O. Assinale com um X a alternativa que você considera coerente com seu desempenho nesta disciplina:

19. Foi preciso, claro e objetivo

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

20. Comunicou-se de forma ríspida com os alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

21. Comunicou-se de forma cordial com os alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

22. Forneceu *feedback* aos alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

23. Favoreceu a competição entre os alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

24. Favoreceu a cooperação entre os alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

25. Favoreceu a resolução de conflitos entre os alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

26. Favoreceu a participação, discussão e expressão de idéias durante as aulas

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

27. Estava preparado para ministrar as aulas

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

28. Estava fundamentado para ministrar as aulas

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

29. Demonstrou afetividade, humor nas aulas

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

30. Foi pontual e assíduo

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

31. Foi responsável e ético no seu trabalho

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

32. Estava atento ao comportamento do aluno e respeitou o aluno

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

33. Demonstrou satisfação com seu trabalho

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

34. Estava acessível para o atendimento do aluno

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

35. Estava disponível para o atendimento do aluno

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

36. Estava integrado aos alunos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

P. Quais foram os procedimentos que você utilizou no decorrer do semestre nesta disciplina? _____

Q. Quais foram as formas de avaliação que você utilizou no decorrer do semestre nesta disciplina? _____

As próximas questões (R e S) são referentes ao desempenho dos seus alunos, na disciplina X, no semestre 2005-1:

R. Dê uma nota de zero a dez a cada um dos aspectos relacionados ao desempenho da turma nesta disciplina. Atribua nota 10 ao item que considera ter qualidade máxima e nota zero ao de qualidade mínima:

1. Pontualidade dos alunos ()
2. Assiduidade dos alunos ()
3. Realização das tarefas solicitadas pelo professor ()
4. Participação nas atividades, trabalhos e debates na disciplina ()
5. Integração dos alunos ()
6. Responsabilidade e ética dos alunos na disciplina ()
7. Dedicção da turma à disciplina ()

S. Com relação à participação dos alunos nas aulas, eles:

1. Foram pontuais

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

2. Foram assíduos

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

3. Realizaram as tarefas solicitadas

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

4. Participaram das atividades, trabalhos e debates na disciplina

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

5. Formaram uma turma integrada

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

6. Deram *feedback* avaliativo ao professor sobre o desenvolvimento da disciplina

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

7. Ausentaram-se de sala de aula (para ir ao banheiro, atender ligações, fumar, etc.)

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

8. Foram responsáveis e éticos nos trabalhos da disciplina

| | | | | |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | Quase sempre | Sempre |
|-------|-----------|----------|--------------|--------|

APÊNDICE 3

Tabela de distribuição das características gerais e acadêmicas dos alunos

Turma 1

TABELA D

Distribuição das características gerais dos alunos da Turma 1 de um curso de Psicologia

| Aluno | Idade | Sexo | Etnia | Estado civil | Qde filhos | Reside com |
|--------------|--------------|-------------|--------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| 1 | 18 | M | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 2 | 18 | F | Branca | Solteiro | 0 | Sozinho |
| 3 | 18 | F | N resp | Solteiro | 0 | Sozinho |
| 4 | 19 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 5 | 19 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 6 | 19 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 7 | 19 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 8 | 19 | F | N resp. | Solteiro | 0 | Pais |
| 9 | 20 | M | Branca | Solteiro | 0 | Outro |
| 10 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 11 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 12 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 13 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Sozinho |
| 14 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 15 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 16 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 17 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Sozinho |
| 18 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 19 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 20 | 21 | M | N resp | Solteiro | 0 | Pais |
| 21 | 21 | F | Mestiço | Solteiro | 0 | Amigos |
| 22 | 21 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 23 | 30 | M | Branca | Casado | 1 | Sozinho |
| 24 | 34 | F | Branca | Solteiro | 0 | Outros |

Tabela E

Distribuição das características acadêmicas dos alunos da turma 1 no primeiro semestre de 2005.

| Aluno | Créditos cursados | Pesquisa (hrs/sem) | Extensão (hrs/sem) | Estágios (hrs/sem) | Trabalho (hrs/sem) | Publicação (Quant/tipo) | Cto anterior com o prof. A | Cto anterior com o prof. BF |
|--------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1 | 31 | Não | Sim (6) | Não | Não | Sim | Sim | Não |
| 2 | 33 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 3 | 29 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 4 | 22 | Não | Não | Não | Sim (30) | Não | Sim | Não |
| 5 | 27 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 6 | 31 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 7 | 30 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 8 | 30 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 9 | 26 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 10 | 28 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 11 | 26 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 12 | 26 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 13 | 26 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 14 | 30 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 15 | 27 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 16 | 28 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 17 | 28 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 18 | N resp | Não | Não | Não | Sim (5) | Não | Sim | Não |
| 19 | 26 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 20 | 26 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 21 | 30 | Não | Não | Não | Sim | Não | Não | Não |
| 22 | 29 | Não | Não | Sim (20) | Não | Não | Sim | Não |
| 23 | 26 | Não | Não | Não | Sim (40) | Não | Sim | Não |
| 24 | 26 | Não | Não | Não | Sim (20) | Não | Sim | Não |

APÊNDICE 4

**Tabela de distribuição das características gerais e acadêmicas dos alunos
Turma 2**

TABELA D
 Distribuição das características gerais dos alunos da Turma 2 de um curso de Psicologia

| Aluno | Idade | Sexo | Etnia | Estado civil | Qde filhos | Reside com |
|--------------|--------------|-------------|--------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| 1 | 19 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 2 | 19 | F | Branca | Solteiro | 0 | Outros |
| 3 | 19 | F | N resp | Solteiro | 0 | Pais |
| 4 | 19 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 5 | 20 | M | Branca | Solteiro | 0 | Sozinho |
| 6 | 20 | M | N resp | Solteiro | 0 | Pais |
| 7 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 8 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 9 | 20 | F | Branca. | Solteiro | 0 | Amigos |
| 10 | 20 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 11 | 21 | M | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 12 | 21 | M | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 13 | 21 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 14 | 21 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 15 | 21 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 16 | 22 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 17 | 23 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 18 | 23 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 19 | 23 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 20 | 24 | F | N resp | Solteiro | 0 | Amigos |
| 21 | 24 | F | N resp | Solteiro | 0 | Outros |
| 22 | 27 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |

Tabela E

Distribuição das características acadêmicas dos alunos da Turma 2, no primeiro semestre de 2005.

| Aluno | Créditos cursados | Pesquisa (hrs/sem) | Extensão (hrs/sem) | Estágios (hrs/sem) | Trabalho (hrs/sem) | Publicação (quant/tipo) | Cto anterior com o prof. C | Cto anterior com o prof. D |
|--------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1 | 27 | Sim (20) | Sim (20) | Não | Sim (20) | 2/painel | Sim | Não |
| 2 | 24 | Sim (20) | Não | Não | Não | 5/painel | Sim | Não |
| 3 | 28 | Não | Não | Sim (20) | Não | 1/painel | Não | Não |
| 4 | 28 | Não | Não | Sim (20) | Não | 1/painel | Sim | Não |
| 5 | 24 | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não |
| 6 | 24 | Não | Não | Não | Sim (5) | Não | Sim | Não |
| 7 | 24 | Sim (15) | Sim (5) | Não | Não | 15/painel, artigo, outro | Sim | Não |
| 8 | 28 | Não | Sim (20) | Sim (20) | Não | 3/painel | Sim | Não |
| 9 | 24 | Sim (20) | Anterior | Não | Não | 1/painel | Sim | Não |
| 10 | 28 | Não | Sim (16) | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 11 | 24 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| 12 | 28 | Não | Não | Sim (20) | Não | Não | Sim | Não |
| 13 | 28 | Não | Sim (4) | Sim (20) | Não | Não | Sim | Não |
| 14 | 28 | Não | Sim (20) | Não | Não | 1/painel | Sim | Não |
| 15 | 20 | Não | Sim (20) | Sim (20) | Sim (14) | Não | Sim | Não |
| 16 | 28 | Sim (4) | Não | Não | Não | 3/painel | Sim | Não |
| 17 | 24 | Não | Não | Sim (20) | Não | 1/painel | Sim | Não |
| 18 | 28 | Não | Sim (3) | Não | Sim (20) | 1/outro | * | Não |
| 19 | 28 | Não | Sim (3) | Não | Sim (20) | 1/outro | Sim | Não |
| 20 | 24 | Não | Sim (20) | Não | Não | 1/painel | * | Não |
| 21 | 20 | Não | Não | Sim (20) | Não | Não | * | Não |
| 22 | 28 | Sim (20) | Não | Não | Não | 3/painel | Não | Não |

*os alunos 18, 20 e 21 não responderam ao questionário sobre o professor C

APÊNDICE 5

**Tabela de distribuição das características gerais e acadêmicas dos alunos
Turma 3**

TABELA D

Distribuição das características gerais dos alunos da Turma 3 de um curso de Psicologia

| Aluno | Idade | Sexo | Etnia | Estado civil | Qde filhos | Reside com |
|--------------|--------------|-------------|--------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| 1 | 21 | M | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 2 | 21 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 3 | 22 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 4 | 22 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 5 | 22 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 6 | 22 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 7 | 22 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 8 | 22 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 9 | 22 | F | Branca. | Solteiro | 0 | Pais |
| 10 | 23 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 11 | 23 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 12 | 23 | F | Branca | Solteiro | 0 | Sozinho |
| 13 | 24 | M | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 14 | 24 | F | Branca | Solteiro | 0 | Outros |
| 15 | 24 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 16 | 25 | F | Branca | Solteiro | 0 | Pais |
| 17 | 26 | F | Branca | Solteiro | 0 | Amigos |
| 18 | 52 | F | Branca | Casado | 4 | Outros |

Tabela E

Distribuição das características acadêmicas dos alunos da Turma 3, no primeiro semestre de 2005.

| Aluno | Créditos cursados | Pesquisa (hrs/sem) | Extensão (hrs/sem) | Estágios (hrs/sem) | Trabalho (hrs/sem) | Publicação (quant/tipo) | Cto anterior com o prof. E | Cto anterior com o prof. BF |
|--------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1 | 29 | Sim (10) | Não | Sim (10) | Não | 6/painel | Não | Não |
| 2 | 18 | Não | Não | Sim (20) | Não | 5/painel | Não | Não |
| 3 | 17 | Não | Não | Não | Não | 3/painel | Não | Não |
| 4 | 21 | Não | Anterior | Sim (20) | Não | 3/painel | Não | * |
| 5 | 17 | Não | Sim (30) | Sim (30) | Não | 2/painel | Não | Não |
| 6 | 30 | Anterior | Não | Sim (20) | Sim (5) | 1/painel | Não | Não |
| 7 | 25 | Não | Sim (8) | Sim (20) | Não | 3/painel | Não | Não |
| 8 | 30 | Não | Não | Sim (20) | Não | Não | Não | Não |
| 9 | 15 | Sim | Não | Não | Sim (40) | 5/painel | Não | Não |
| 10 | 28 | Não | Não | Não | Sim (20) | 1/painel | Não | Não |
| 11 | 18 | Sim (10) | Anterior | Sim (30) | Não | 10/painel | Não | Não |
| 12 | 38 | Não | Não | Sim (20) | Não | Não | Não | * |
| 13 | 25 | Sim (4) | Sim (20) | Sim (20) | Não | 4/painel | Não | Não |
| 14 | 37 | Anterior | Não | Sim (30) | Não | Não | Sim | Não |
| 15 | 20 | Anterior | Sim (10) | Não | Sim (30) | 3/painel | Sim | * |
| 16 | 28 | Não | Anterior | Não | Não | 1/painel | Não | Não |
| 17 | 25 | Não | Não | Sim (20) | Não | 3/painel | Sim | Não |
| 18 | 18 | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |

*Os alunos 4, 12 e 15 não responderam o questionário referente ao professor BF