

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DE SAÚDE DA FACIME/UESPI: UMA ANÁLISE DE SUAS PRÁTICAS DOCENTES

Luciana de Sousa Lima Soares

1. INTRODUÇÃO

Ao considerar o professor como aquele que deve ter conhecimentos mínimos necessários sobre o saber-fazer pedagógico, observa-se uma temática interessante quando depara-se com docentes universitários da área de Saúde, dentro de uma realidade onde muitos exercem outras atividades profissionais, ou seja, não são apenas professores.

A Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí encontra-se com quatro cursos: Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Psicologia, sendo o último, o único curso que possui Didática na sua grade curricular.

Talvez alguns questionamentos se solidifiquem ao remeter a Didática em um curso da área de Saúde, como é o caso do curso de Psicologia, porém conhecendo a realidade da Faculdade a partir da pesquisa feita, tem-se consciência de que poucos professores possuem Mestrado e/ou Doutorado, sendo esta uma exigência proposta em lei (LDB 9.394/96). Portanto, muitos adquirem um saber pedagógico a partir da própria experiência como professor.

Por outro lado, PACHANE e PEREIRA (2004) esclarecem que

[...] ao mesmo tempo que amplia-se a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor, é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior. Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um *bom pesquisador* (p.1).

A idéia de que “basta conhecer bem o assunto, para ser um professor” é bastante discutida pelas pesquisas sobre formação de professores (BARBOSA, 2004) e remonta uma concepção reduzida do saber docente. PIMENTA (2005) aborda o papel social da docência,

ênfatizando a autoformaçãõ desse profissional, ou seja, a formaçãõ envolve principalmente a reflexãõ sobre a açãõ exercida.

Diante dessa problemática este estudo visa analisar as práticas pedagógicas dos professores da área de Saúde da Facime/UESPI, entendendo que é necessário conhecer a qualidade do ensino oferecido pela instituição a partir das práticas pedagógicas de seus professores e ainda reportando-se a estudos que colocam a formação inicial e contínua como ações que são indispensáveis a todo docente (AZZI, 2005; BARBOSA, 2004; PACHANE e PEREIRA, 2004; PIMENTA, 2005; NÓVOA, 1995).

2. IDÉIAS NORTEADORAS

Paulo Freire (1991) concebe a prática pedagógica como a expressão da luta dos homens em busca de sua humanização e liberdade; é a expressão de sua luta cotidiana pela tomada de consciência de sua condição, numa realidade concreta, socialmente construída, e que necessita ser superada. Concordando com Freire e analisando suas palavras, percebe-se que o professor como elemento capaz de proporcionar liberdade ao aluno encontra-se como ator social necessário diante desse processo. Uma atitude crítica, política é inerente ao trabalho docente, que deve conscientizar-se do importante papel que assume na sociedade.

Um processo educativo com tais características não deve ser concebido por práticas pedagógicas que se preocupem apenas com o conteúdo a ser ensinado, com a concepção instrumental e reduzida da Didática, mas com uma superação obtida através do diálogo, da reflexão, do ideal emancipatório do humano.

No caso da educação escolar, PIMENTA (2005) constata que no mundo contemporâneo, o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido a um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. Ao tratar do ensino superior, a concepção predominante é a de uma educação para o ajustamento, para o mercado de trabalho competitivo, com relevância ao objetivo; desmerecendo, nesse caso, o sujeito transformador, contestador, envolvido com as causas sociais.

É nessa perspectiva que compreende-se

a Universidade enquanto uma instituição social inserida numa realidade concreta, onde esta experimenta a dialética do movimento social. Ao

mesmo tempo em que determina, é determinada, ao mesmo tempo em que transforma a realidade, também reproduz esta realidade. Compartilha as contradições da sociedade e produz suas próprias contradições (ROZENDO et al, 1999, p.16).

O professor que se vê como agente de transformação da sociedade, adquirem diferentes saberes¹ até que se perceba como tal. Construir essa identidade não é tarefa fácil, já que esses saberes se consolidam pela ação-reflexão-ação.

Entendendo que o trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, a partir da consciência de sua prática social; pretende-se conhecer e desvelar as práticas pedagógicas de professores universitários da área de saúde da Faculdade de Ciências Médicas, um dos Centros da Universidade Estadual do Piauí.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente pesquisa partiu da aplicação de um questionário com perguntas fechadas e mistas aos professores da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí, escolhidos aleatoriamente. Contudo, foram 30 professores que participaram da pesquisa, que atende a seguinte distribuição: 8 de Medicina, 10 de Fisioterapia, 2 de Enfermagem² e 10 de Psicologia.

Parte de um levantamento descritivo, uma vez que reúne dados sobre a frequência com que alguns docentes universitários utilizam determinados procedimentos didáticos e pela necessidade de obter informações sobre as ações docentes já conhecidas e praticadas pelos sujeitos dos estudos. O levantamento realizado permite a observação e descrição – em termos de frequência - dos procedimentos didáticos mais utilizados por esses docentes. (ROZENDO et al, 1999, p.17).

A escolha de questionário deu-se pelas vantagens trazidas por este, como: respostas mais rápidas e objetivas, menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador, a descoberta de idéias e intuições, pela uniformização das questões formuladas, que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas, facilitando assim a análise e principalmente para aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno

estudado para uma futura intervenção, sem usar experimentação (LAVILLE e DIONNE, 1999; MARCONI, 1999; SELTZ, 1971).

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário (em anexo) contendo a identificação (não obrigatória) dos participantes, área que leciona, o tempo de magistério no ensino superior, titulação, disciplinas que ministram e a situação na Faculdade (efetivo ou substituto) e ainda 2 questões fechadas e 5 mistas, com possibilidade de acrescentar uma resposta que não continha nas alternativas dadas.

Todos os pesquisados tiveram explicações sobre o trabalho que ia ser realizado e da importância deste para a instituição. Os docentes que participaram da pesquisa se mostraram interessados e disponíveis a ajudar, essa reação permitiu a não exigência de tempo para a entrega das respostas.

Dos 30 questionários aplicados, todos foram devolvidos corretamente, devidamente respondidos, o que permitiu uma análise mais precisa das respostas.

Para a análise, utilizou-se a reunião, ordenação e descrição estatísticas dos dados, levando-se em conta a distribuição das perguntas, que referiam-se a planejamento, execução e avaliação de atividades realizados por esses professores.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.

A partir da amostra coletada, observou-se que, apenas 1 (3,3%) professor possui Doutorado, 5 (16,7%) docentes concluíram o Mestrado (Stricto Sensu) e 4 (13,3%) estão cursando o mesmo. A grande maioria dos pesquisados concluiu a especialização (Lato Sensu), totalizando 22 (73,3%) professores. Observa-se que alguns assinalaram a pós-graduação Lato Sensu concomitante com a Stricto Sensu, por isso o total de respostas foi superior a 30.

É importante destacar o tempo de magistério desses professores entrevistados. Para facilitar a análise e exposição dos dados optou-se pela seguinte divisão: menos de 5 anos e mais de 5 anos de experiência no ensino superior. Pelas respostas obtidas, tem-se que a maior parte, 25 (83,3%) pesquisados, conta com uma experiência de menos de 5 anos de docência superior e os outros 5 (16,7%) apresentam mais de 5 anos no magistério de ensino superior.

Os dados acima apontam para uma problemática que vem enfrentando algumas Universidades: a titulação dos docentes, tanto no quesito acesso aos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, como na lacuna presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) a ser explicada posteriormente e por outro lado, a oportunidade que é dada pelas IES para profissionais com pouca experiência, já que dos 25 professores com menos de 5 anos de experiência, 15 (50%) desses tem menos de 2 anos no ensino superior.

Segundo a LDB (9.394/96) as Universidades devem ter, pelo menos, um terço do seu corpo docente com Mestrado e Doutorado. Embora, fazendo essa exigência, essa lei deixa brechas, quando utiliza o sentido prioritariamente e não exclusivamente, fazendo com que muitas Instituições de Ensino Superior contratem professores apenas com Especialização. Este fato denuncia uma outra problemática, não há no Brasil a quantidade suficiente de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* capazes de atender essa demanda, é o que se verifica na grande quantidade de especialistas da Instituição em questão e ainda reportando-se a brecha citada anteriormente, temos um número exacerbado de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* oferecidos em nosso país, não tendo fiscalização necessária para saber a qualidade de tais cursos.

Outra questão levantada é com relação à competência pedagógica desses professores a partir da formação que obtiveram em seus cursos. Segundo PIMENTA E ANASTASIOU (2002, p.37) “a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar”.

Considera-se que um bom pesquisador não é necessariamente um bom professor, ou seja, que esses docentes tenham competência pedagógica. Absorve-se um modelo de concorrência entre ensino e pesquisa, provocando uma prática de desvalorização do ensino, transmitindo em sua cultura, valores díspares para as duas atividades –ensino e pesquisa (PACHANE e PEREIRA, 2004).

Ainda de acordo com PACHANE e PEREIRA (2004), ao mesmo tempo, amplia-se cada vez mais a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de

Mestre e Doutor, no entanto, é questionável se esta titulação possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior.

Através das respostas, constata-se que 23 (76,7%) pesquisados tem permanência por tempo determinado nessa Instituição, ou seja, seus contratos são provisórios e apenas 7 (23,3%) são efetivos.

Com a implementação de uma freqüência simples e relativa dos dados colhidos, observou-se que dos 30 participantes, 20 (66,7%) já freqüentaram algum curso de Didática na graduação ou na pós, 10 (33,3%) nunca freqüentaram, mas tem vontade e nenhum pesquisado assinalou que não acha necessário freqüentar. Tal resultado é coerente com o que afirma CANDAU (2004, p. 18) “a Didática é concebida como estratégia para alcance dos produtos previstos para o processo de ensino-aprendizagem”.

Os professores vêem na Didática uma possibilidade de ter maior preparação para a docência, porém a concepção técnica da mesma ainda está muito enraizada nas representações que os docentes fazem dessa disciplina. Verifica-se que é preciso mais que um curso de Didática para conscientizar os professores da atitude crítica e responsável que devem está assumindo, porém este é o primeiro passo para tentar reverter um quadro de total incompetência pedagógica constatado em algumas Universidades Brasileiras.

Passando para a elaboração do planejamento das disciplinas que os pesquisados lecionam, 13 (43,3%) docentes o realizam em conjunto com outros professores, outros 13 (43,3%) o realizam sozinhos e 4 (13,4%) elaboram seu planejamento ora sozinho, ora em grupo, mas sempre partindo da orientação da coordenação.

O “planejar”, segundo PADILHA

É o processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para a sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições presentes, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosóficos, culturais, econômicos e político de quem planeja e com quem se planeja. Dessa forma, o planejamento configura-se um valioso instrumento na prática educativa (2001, p.63).

O planejamento ainda é encarado por muitos como inútil, que nada favorece a prática. Porém constata-se nas palavras acima o quão importante é esse instrumento. Entende-se

que o professor não deve se isolar, como verificado em 43,3% das respostas, já que a ação conjunta no processo de elaboração do planejamento favorece a discussão, decisão, execução e avaliação das atividades propostas. O planejamento participativo implica, segundo LOPES (1991) a eliminação da divisão social do trabalho pedagógico existente na escola.

Mesmo não sendo a grande maioria, 7 (23,3%) participantes encontram-se numa visão tradicional da educação, já que o programa planejado é fixo a todas as turmas. Contrariando essa visão, 20 (66,7%) e 3 (10%) dos professores entrevistados variam e/ou adaptam seu programa para cada turma.

De maneira geral, esses docentes assimilaram a concepção de flexibilidade e coerência com a realidade dos discentes que é defendida por LIBÂNEO (1994), já que para esse educador “a relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações” (p.225). Dessa forma, o resultado torna-se satisfatório por que mostra que os docentes da referida Instituição consideram que cada turma de alunos tem uma realidade e, para tal, deve haver um plano específico.

Com relação aos métodos de ensino, a aula expositiva é utilizada por todos os participantes da pesquisa (100%), seguido de trabalho em grupo (66,7%), debates com a turma (46,7%), discussão de casos (36,7%) e estudo dirigido (36,7%). Os menos utilizados foram as aulas práticas em laboratório (13,3%), as aulas práticas de clínica (13,3%) e o método *Role Playing*³ (10%). Este último utilizado apenas por professores da Psicologia.

A aula expositiva, método utilizado por todos pesquisados, é conceituada como um método tradicional, já que este se define “pela transmissão oral do conhecimento, através de conferências formais” (PATTO, 1997). Porém de acordo com os resultados acima outros métodos se mesclam com esta forma tradicional de transmitir um conteúdo, o que denota uma outra prática de educação que começa a ser preconizada pelo corpo docente da Facime/UESPI buscando, como afirma ZABALA (1998) estabelecer as seqüências de atividades que determinam as características diferenciais da prática educativa – desde o modelo mais tradicional de “aula magistral” (com a seqüência: exposição, estudos sobre apontamentos ou manual, prova, qualificação) até o modelo de “projetos de trabalho global” (escolha do tema, planejamento, pesquisa e processamento da informação, avaliação).

Concomitante aos métodos de ensino, tem-se os recursos didáticos mais utilizados pelos professores da área de Saúde da referida instituição. O Data-show é o mais requisitado (76,7%), seguido pelo retroprojektor (53,3%) e o quadro negro (50%). Vídeo, TV (40%), fotos, gravuras, cartazes (10%) e manequins vivos (3,3%) também foram assinalados.

VASCONCELLOS (2000) indica que os recursos didáticos são os meios materiais que utilizamos para orientar a aprendizagem dos alunos, que vão construir o conhecimento a partir do contato, da interação com a realidade. Percebe-se que os docentes ainda tentam, com uma certa frequência, utilizar recursos mais atuais e dinâmicos, como o data show, contudo como estão utilizando esses recursos é que deve ser questionado, já que nem todos freqüentaram um curso de Didática como exposto anteriormente.

Deve-se concordar com VEIGA (1991) quando esta afirma que os recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho didático, são hoje, considerados como simples instrumentos de ilustração das aulas, reduzindo-se dessa forma a equipamentos e objetos, muitas vezes até inadequados aos objetos e conteúdos pré-selecionados. Tudo vai depender da atividade construtiva do professor, pois, se bem utilizado, contribuirá para potencializar a aprendizagem do aluno, além de enriquecer o trabalho do educador em sala de aula.

No que tange à avaliação da aprendizagem, tema bastante discutido e polêmico entre educadores e pesquisadores da área, elaborou-se duas questões: a primeira referia-se aos instrumentos e a segunda, aos momentos que eram feitas as avaliações.

Tanto a prova escrita com questões objetivas e subjetivas, como o seminário foram os mais assinalados, tendo respectivamente, 90 e 76,7% das respostas obtidas. Em seguida vieram o trabalho escrito (43,3%), a observação do desempenho do aluno em aula ou estágio (33,3%), a prova prática (23,3%), a prova oral (6,7%), a prova escrita somente com questões subjetivas (3,3%) e a presença do aluno foi atribuída por 1 (3,3%) professor como instrumento de avaliação.

Com relação aos momentos que são realizadas as avaliações dos alunos, 23 (76,7%) dos participantes responderam que são feitas ao final da unidade ou tema, 4 (13,3%) no final da disciplina e essa mesma quantidade (13,3%) acrescentaram que sua avaliação é diagnóstica, processual e contínua até o final da disciplina.

O uso dos instrumentos por parte dos docentes da Facime/UESPI mostra uma postura de valorização da cultura geral, priorizando uma avaliação que busca respostas prontas e, por outro lado, direcionada a uma pedagogia do exame (LUCKESI, 2002). Percebe-se ainda que esses professores confundem técnicas com instrumentos de avaliação e ainda critérios de aprovação com critérios de avaliação, mostrando um certo despreparo ao que concerne à avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação tem como princípio básico ser um processo contínuo e sistemático, não podendo ser esporádica ou improvisada (HAYDT, 1997), sendo necessário conhecer o real sentido de avaliar. Esse entendimento não se manifesta nas respostas obtidas, verificando que muitos professores não acrescentam no ato de avaliar as concepções norteadoras, orientadoras de todo processo ensino-aprendizagem.

Tem-se, contudo, a avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, uma prática educacional que não permite o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico dos alunos. Mais uma vez, mostra o despreparo desses professores que esquecem do *como e por que fazer* e assumem uma postura que mais se assemelha à concepção bancária da educação⁴.

5. REFLEXÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002), mas que valorizem o saber-fazer, que reconheçam o processo de vir-a-ser dos sujeitos que buscam conhecimento. Além de buscar uma identidade enquanto professores da área de Saúde, deverão resgatar o sentido de estar educador, para depois se reconhecer como tal.

A mudança de uma sociedade dúbia, conflituosa deve ser pretendida pelos educadores, que acima de qualquer papel tem nas mãos os mecanismos necessários para a conscientização dos sujeitos que participam de toda essa dinâmica e que se encontram abertos para o crescimento intelectual.

A pesquisa realizada deu o pontapé inicial para compreender que tipo de profissionais atuam nesse universo específico de uma realidade tão complexa.

Trabalha-se com a concepção de que “o conhecimento acerca das práticas docentes é necessário ao processo contínuo de busca de soluções para seus problemas e dificuldades no âmbito pedagógico” (ROZENDO et al, 1999, p.20). E é dentro dessa perspectiva que denuncia-se quais práticas esses “formadores de opiniões” mais utilizam. E nota-se claramente a ambigüidade e as contradições destas, ressaltando a necessidade da busca permanente pelos saberes que norteiam a prática docente e mais que isso a troca, o apoio e (para alguns) o despertar de ações condizentes com as mudanças pela qual passa a nossa sociedade. Contudo, salienta-se que planejamento, execução e avaliação da atividade docente – como tarefas específicas –deverão ser procedidas em conformidade com os princípios definidos que são adquiridos principalmente em cursos de formação continuada.

Por fim, acredita-se na transformação e na capacidade dos homens de construir sua história, por isso o professor e em especial, o professor universitário deve ter consciência do seu inacabamento, já que onde há vida, há inacabamento (FREIRE, 1996) e partir para uma prática mais emancipadora do sujeito, prática essa que eleva o homem e o distancia de qualquer idéia alienante.

NOTAS

¹ Ver Selma Garrido Pimenta (2005).

² Ressaltando que o curso de Enfermagem na época da aplicação encontrava-se em um outro prédio, por isso a dificuldade em encontrar docentes desse curso é visível na quantidade de pesquisados dessa área que responderam o questionário, apenas 2.

³ O método do role-playing: “interpretação de papéis” – transformados posteriormente por uma certa prática ideológica em “treinamento de papéis” busca, enquanto método, uma pesquisa, explicitação e transformação dos papéis, tomando-os em sua dimensão dinâmica ou interativa (NAFFAH NETO, 1979).

⁴ “Educação bancária” é a visão denominada por Paulo Freire que visa uma educação onde se deposita informações na mente dos educandos, os quais irão recebê-la sem questionamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 2005.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL, Congresso. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: 23 dez., 1996.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. 23ªed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de Didática Geral**. 4ªed. São Paulo: Ática editora, 1997.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. De Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de Educação. In: VEIGA, Ilma Passos. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NAFFAH NETO, Alfredo. **Psicodrama**: descolonizando o imaginário, um ensaio sobre J.L. Moreno. São Paulo: Brasiliense, 1979.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

PACHANE, Graziela Giusti e PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a Construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), n. 33/4, p. 1-13, julho de 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ªed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1).

ROZENDO, Célia Alves et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de Saúde. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.7, n.2, p.15-23, abril de 1999.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Trad. De Dante Moreira Leite. São Paulo: EDUSP, 1971.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7ªed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani. F. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

Prezado (a) professor (a) apreciaríamos que respondesse as questões formuladas. Suas respostas sinceras servirão de subsídios para uma pesquisa desenvolvida pelos alunos do curso de Psicologia/ Diurno da FACIME como requisito de avaliação da disciplina Didática. Solicitamos que você responda ao questionário, reportando-se à sua prática como docente.

Nome (opcional): _____
Curso Superior na área de:

Há quanto tempo leciona no ensino superior: _____

Título Universitário: Especialização () Cursando () Concluído
Mestrado () Cursando () Defendido no ano _____
Doutorado () Cursando () Defendido no ano _____

Disciplina (s) que ministra na Facime: _____

Qual sua situação na Facime: () Professor(a) efetivo(a)
() Professor(a) substituto(a)

1. Você já frequentou curso de Didática?
() Sim, na minha Graduação ou Pós-Graduação
() Não, mas tenho vontade
() Não acho necessário
2. Como é realizado o planejamento da(s) disciplina(s) que você leciona (plano de curso)?
() Pelo conjunto de docentes que ministram a disciplina
() Por você sozinho
() De outro modo. Qual? Cite-o _____

3. Esse programa planejado é:
- Variável a cada turma
 - Fixo a todas as turmas
 - Variável e adaptado para cada turma
4. Assinale os métodos de ensino que você utiliza com maior frequência (podem assinalar mais de um item):
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Aula expositiva | <input type="checkbox"/> Discussão de casos |
| <input type="checkbox"/> Aulas práticas em laboratório | <input type="checkbox"/> Debate com a classe toda |
| <input type="checkbox"/> Aulas práticas de clínica | <input type="checkbox"/> Estudo Dirigido |
| <input type="checkbox"/> Trabalho em grupo | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? Cite-o _____ |
5. Assinale os recursos didáticos que você utiliza com maior frequência (podem assinalar mais de um item):
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Projetor de Slides | <input type="checkbox"/> Álbum seriado |
| <input type="checkbox"/> Vídeo e TV | <input type="checkbox"/> Quadro negro |
| <input type="checkbox"/> Fotos, gravuras, cartazes | <input type="checkbox"/> Manequim |
| <input type="checkbox"/> Data show | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? Cite-o _____ |
6. Assinale os instrumentos de avaliação que você utiliza com maior frequência (podem assinalar mais de um item):
- Prova escrita (somente com questões objetivas)
 - Prova escrita (com questões objetivas e subjetivas)
 - Prova oral
 - Trabalho escrito
 - Seminário
 - Observação do desempenho do aluno em sala ou em estágio.
 - Outro. Qual? Cite-o _____
7. Quando você faz a avaliação do aprendizado do aluno?
- No início da disciplina
 - Ao final da unidade ou tema
 - Ao final da disciplina
 - Outro. Qual? Cite-o _____