

# Capacitação e Qualificação Docente na Configuração do Perfil do “Bom Professor” - um Estudo de Caso<sup>1</sup>

Heloisa Maria Leiras Matos

## Resumo

O texto aborda a questão do exercício da docência do professor de ensino superior, procurando confrontar a legislação educacional em vigor até o final de 2001 e os indicadores estabelecidos nos Padrões de Qualidade dos Cursos de Graduação para qualificar o Corpo Docente, com a figura do “bom professor”. A partir de uma Revisão da Literatura, direcionada no sentido de mapear diferentes posicionamentos/definições sobre o “bom professor”, a autora analisa e coteja estes indicadores através de um estudo de caso, que incluiu o acompanhamento da implementação de um Programa Institucional de Capacitação Pedagógica. Em suas Considerações Finais, apresenta recomendações para que se insiram - nos Padrões de Avaliação - indicadores que valorizem a ação docente.

**Palavras-chave:** Educação superior - Avaliação - Função docente - Capacitação pedagógica

## Introdução

O presente trabalho pretende levantar questões sobre a importância do papel do docente do ensino superior na legitimação dos padrões de qualidade dos cursos de graduação, através de um estudo de caso. Partindo de um mapeamento mais amplo sobre os indicadores relativos ao corpo docente constante de diferentes Padrões de Qualidade dos Cursos de Graduação, vigentes até o final do ano de 2001, elaborados por Comissões de

Especialistas de Ensino designadas pela SESu/MEC, e dos padrões gerais estabelecidos para qualificação do docente durante a Etapa III do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Estácio de Sá - PAIUNES -, objetiva verificar - na ótica governamental e na ótica do aluno - a qualificação apresentada para o “bom professor”.

Observe-se, contudo, que embora Blackburn & Putten (Apud., Sousa, 2000, p.12) afirmem que “Faculdades e universidades sabem que os membros do corpo docente

**Heloisa Maria Leiras Matos**  
Mestre em Educação, Pontifícia  
Universidade Católica do Rio de  
Janeiro. Professora Titular da  
Universidade Estácio de Sá, RJ.

<sup>1</sup> Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Avaliação Institucional - Universidade de Brasília / Núcleo de Educação à Distância

são os principais produtores de graduados e de conhecimento “e que” O crescimento profissional do corpo docente determina a qualidade da instituição”, reconhecem que – quando se trata da avaliação da qualidade da instrução – existe “falta de consenso entre os docentes sobre o que constitui ensino de alta qualidade.” (Ibid., p.31)

Desta forma, se parece haver consenso no reconhecimento da legitimidade da avaliação da qualidade da produção acadêmica pelos pares – o que corresponderia à geração do conhecimento – tal não ocorre na qualificação do “bom professor”.

Nesse sentido, também, ao definir a questão da capacitação de docentes do ensino superior, há “uma certa tradição na definição e implementação de políticas nacionais” com tais objetivos, partindo-se da premissa de que “O aperfeiçoamento e a formação pós-graduada avançada dos docentes universitários constitui (sic) requisito indispensável para a garantia do ensino, da pesquisa e da extensão.” (CRUB, 1994, p.47)

Como resultado de pesquisa, Cunha (Apud., Sousa, Eda, 2000, p.31) destaca, porém, que os alunos reconhecem que o professor universitário é mais reprodutor do conhecimento do que estimulador do desenvolvimento de habilidades intelectuais dos estudantes, parecendo ser estes os que mais consensualmente apontariam os indicadores relacionados à dimensão do ensino.

Dentro desta perspectiva, propõe-se acompanhar os efeitos resultantes de uma intervenção institucional de capacitação pedagógica de docentes a partir dos resultados da avaliação dos mesmos, obtidos através da Etapa IV do PAIUNES, sobre a imagem do “bom professor”; as-

sim como refletir sobre novos parâmetros que deveriam embasar um ensino de graduação de qualidade.

## O Processo de Avaliação

### Da implantação do processo de avaliação na Universidade Estácio de Sá

Em maio de 1994, a Universidade Estácio de Sá – integrando-se ao processo de Avaliação das Universidades Brasileiras, expresso pelo Documento Básico produzido pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, criada em julho de 1993 pela SESu/MEC – gerou o seu Plano de Avaliação Institucional objetivando “promover a análise de processos, de desempenho organizacional, de gestão e de qualidade, tendo em vista a avaliação institucional, considerando como referencial os objetivos institucionais e pedagógicos e o efetivo cumprimento das funções sociais, culturais e econômicas da universidade.” (UNESA, 1994, p.2)

Ao reconhecer o caráter político da avaliação, a UNESA entendeu que o Plano precisaria estar necessariamente coerente com a filosofia da Instituição e apresentar um significado social relacionado aos aspectos acadêmicos, científicos e culturais, que visasse – em última instância – à “transformação da prática educativa”. (Ibid., p.4)

Na delimitação do Plano, a apropriação dos resultados foi reconhecida como um dos graves problemas a serem enfrentados, comprometendo-se a Universidade a “assumir a responsabilidade e aceitar o desafio de promover as mudanças necessárias nos pontos que os diagnósticos apontarem como críticos”. (Ibid., p.13)

A UNESA procedeu, assim, às etapas da avaliação a que havia se proposto, criando bases para, em 1996, apresentar ao Pro-

grama de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB – o seu Projeto de Avaliação Institucional, que tem sido implementado de forma gradativa, em processo participativo com a comunidade acadêmica.

Embora as ações do PAIUB – em termos nacionais – pareçam estar sofrendo um processo de redimensionamento, em decorrência da implementação do Sistema Nacional de Avaliação, que congregou o Exame Nacional de Cursos – ENC – e a nomeação de Comissões de Especialistas de Ensino, responsáveis pela elaboração das novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, e dos Padrões de Qualidade para Autorização e Reconhecimento, a UNESA continuou a desenvolver o seu Programa de Avaliação Institucional – PAIUNES – como uma importante ferramenta para atender qualitativamente à demanda interna e às exigências da comunidade externa.

### **Da configuração do atual cenário nacional de avaliação dos cursos de graduação**

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 - formalizou a função do Estado no processo de avaliação das instituições de ensino superior constituindo um marco de transformação e até mesmo desestabilização em um imenso sistema cujos atos de certificação caracterizavam-se como definitivos.

Desta forma, projetos de avaliação anteriores à LDB estavam sendo desenvolvidos através do PAIUB voltados exclusivamente a uma avaliação institucional apoiada em parâmetros internos específicos de cada IES e nos definidos pelo Exame Nacional de Cursos. Este, diversamente, apresentou-se como uma avaliação com parâmetros externos e de caráter

obrigatório, objetivando avaliar, especialmente através de provas realizadas pelos formandos, o ensino de graduação. Como dados suplementares, adicionava informações sobre os docentes prestadas pela Instituição e dados de questionário socio-cultural preenchido pelos alunos.

Dos incidentes ocorridos em 1996, quando a União Nacional de Estudantes – UNE – conseguiu uma adesão expressiva ao boicote proposto, ao Exame do ano 2000 com participação expressiva, pode-se dizer que o ENC foi absorvido pela sociedade como um indicador de qualidade dos cursos aferidos, apresentando, entretanto, entre outras, duas questões:

- o agrupamento dos cursos em cinco faixas, distribuídas por percentuais, que não expressavam o desempenho dos cursos propriamente, mas o posicionamento relativo de um curso em relação a outro;
- um subproduto decorrente não desejado, ante as diversidades culturais e regionais brasileiras: o *ranking* das instituições.

Embora a questão de avaliação e de divulgação dos resultados do ENC não seja o cerne do presente trabalho, cumpre destacar a transformação efetuada, considerando-se especialmente as colocações de Dias Sobrinho (2000, p.136) - ao restringir-se ao aspecto pedagógico do processo – sobre o mesmo encerrar em seu bojo uma *distinção conceitual sumamente importante: medir não é a mesma coisa que avaliar (...) ele mesmo não se insere em nenhum programa formativo [supondo, por exemplo, [haver correspondência mecânica entre aquilo que alguém mostra ter aprendido e o que lhe teria sido ensinado, ou seja, entre o ensino e a aprendizagem.]*

O autor (Ibid., p.136) aponta, ainda, aspectos aparentemente pressupostos pelo ENC como: "uma simplificação dos currículos, afastando de sua construção e vivência os professores e alunos", a minimização de habilidades desenvolvidas fora da formação profissional da escola; a definição de currículos "induzida por agências externas, pretensamente neutras, objetivas e detentoras da boa técnica de elaboração de provas".

A questão torna-se, então, relevante se refletirmos sobre a visão reducionista que assume "o bom professor" dentro desta vertente pedagógica do ENC em que

*A formação fica reduzida à demonstração de elementos simples do conhecimento ou de habilidades desejadas, que possam caber na métrica de um instrumento, deixando de lado a complexidade do fenômeno educativo, que comporta dimensões filosóficas, políticas, sociais, psicológicas, éticas etc. (Ibid., p.137)*

A instauração do Exame Nacional de Cursos – a par das polêmicas geradas, especialmente de caráter pedagógico – constitui, entretanto, um marco agregador do processo avaliativo que não pode ser negado pela comunidade acadêmica.

Assim, em reunião havida em 13/03/2001 na Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP –, a Prof<sup>a</sup>. Maria Helena Guimarães de Castro – presidente do INEP –, em exposição sobre "O novo papel do INEP na educação nacional", posicionou-se sobre a questão do ranking, afirmando não ser o mesmo estabelecido oficialmente pelo órgão público.

Tal assertiva, em nosso entender, não atenua a questão considerando-se que os dados numéricos, associados ao conceito obtido, estão disponíveis no site do INEP e em seus catálogos, possibilitando – sim – um escalonamento.

A preocupação com o ranking havia sido já manifestada pelo CRUB quando assentou como uma das bases para sua proposta de credenciamento "que as instituições sejam elencadas de acordo com os diferentes graus de atingimento do princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, como forma de não se estabelecer ranking entre elas."(CRUB, 1998, p.10)

Estudos realizados por Schwartzman (1995) já apontavam o interesse e as dificuldades de construção de um ranking para as 92 universidades brasileiras existentes à época, alertando-nos o fato de sua pesquisa – baseada em três indicadores – considerar que "A qualidade da graduação tem como fonte os dados da avaliação realizada pela Editora Abril" (Ibid., p.5) Deve-se fazer constar, contudo, que o autor resguarda a consolidação/ credibilidade das informações inseridas informando que "o artigo se preocupa mais com os aspectos metodológicos da construção de um ranking do que com os resultados apresentados, embora estes pareçam confirmar o conhecimento impressionista que se tem sobre as universidades brasileiras." (Ibid, p.7)

A alteração promovida pelo INEP nos parâmetros de ENC acabou por estabelecer que as faixas predeterminadas deixassem de existir, aplicando-se na distribuição dos conceitos o desvio padrão.

Precedendo, ainda, a homologação da LDB, o Decreto nº 2026 de 10/10/96 estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de nível superior, podendo-se destacar as colocações de Franco (1998, p.15):

*Tal como está estabelecido o artigo 4º do Decreto ele pode ser tudo, menos **avaliação institucional** no sentido estrito da expressão. Nenhuma instituição*

pode ser medida pelo que não desejou ser. A avaliação consistente deve levar em conta o que a instituição desejou ser e se o fez com **competência**, com **pertinência** e com **equidade**. Em suma, se soube responder conscientemente o **para quem existe**, o **por quem existe** e o **para quem existe**.

Em reflexão sobre este Decreto, o Prof. Edson M. de Sousa (1998, p.27) enfatizou:

*A avaliação não pode ser vista e nem tratada pelo governo como um instrumento de fiscalização. No âmbito do MEC e inclusive do próprio CNE, a avaliação é vista como um instrumento de identificação de eventuais deficiências para a adoção de providências que ajudem a superá-las*

A partir deste Decreto diversas portarias regulamentaram procedimentos inerentes à avaliação, passando inclusive a garantir o direito constitucional de revisão de atos administrativos, através da apresentação de recurso.

Tal sistemática, entretanto, reiterada pela Portaria Ministerial n.º 1.843/00 encontra fortes entraves na área da instância de recurso, representada esta pela Comissão de Especialistas de Ensino que compõe a própria Comissão de visita *in loco* ou que nomeou os consultores *ad hoc* aos quais, necessariamente, atribuiu legitimidade e credibilidade. A mesma Portaria, ao definir a atualização e consolidação da sistemática para realização do ENC, reforça seu objetivo de subsidiar o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior do país, tornando obrigatório o registro da presença do aluno no ENC, em seus históricos escolares.

A amplitude alcançada com o sistema de avaliação e as novas tecnologias leva-

ram o Sistema Integrado de Informações da Educação Superior - SIED-Sup - centralizado no INEP, a pretender - no final do ano 2000 - tornar disponível "on line, para o público em geral e para os órgãos gestores da Educação Superior, as principais informações sobre as IES e seus cursos, assim como outros dados de interesse de cada uma." (SIED-Sup, Internet)

A pluralidade e a diversidade, entretanto, dos cursos de graduação levaram as Comissões de Especialistas de Ensino a criarem padrões de qualidade específicos bastante diversos e, por vezes, com parâmetros superiores aos estipulados no próprio texto da LDB. Tal situação acabou gerando o Parecer CES n.º 1.070/99, que discute os critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior, considerando que os "utilizados pelas diferentes Comissões de Especialistas (...) são extremamente heterogêneos".

### Da qualificação do "bom professor"

Maria Laura Franco (1998, p.116) considera que na avaliação do contexto é necessário - embora não suficiente - quantificar o número de doutores e mestres devendo-se questionar, além da titulação e da qualificação, os papéis que os professores desempenham no conjunto de suas atribuições. Entretanto, embora apresente questionamentos como "É preciso saber: quem é o docente? Ele é bom professor ou não?", a autora não se aprofunda sobre tal aspecto.

Ainda nesta vertente, deve-se observar a colocação de Sousa, Eda (1998, p.84)

*No Brasil não temos essa cultura de premiar os melhores professores, aqueles que captam mais recursos, aqueles que se esforçam mais, que publicam mais; todos ganham, em geral, igual.*

Neste sentido, Demo (1991, p.4) afirma que: *A universidade produtiva não pode viver de 'igualdades e isonomias', para que todas sejam perfeitamente medíocres, mas das 'desigualdades', no sentido de que a criatividade científica carece do confronto superador, não da acomodação, da repetição, da cópia.*

propondo como aspecto de configuração da vida acadêmica relacionados ao perfil do professor:

*professor é definido como alguém que, tendo produção própria atualizada e atualizante, motiva o aluno a pesquisar; o que define o professor não é docência isolada, mas a pesquisa, que, ademais, permite ensinar; quem não pesquisa, a rigor, nada tem a ensinar; quem apenas ensina, ensina a copiar.*

A preocupação com a identificação do "bom professor" vai ao encontro de colocações de Both (1992a, p.15):

*Pode parecer estranho iscar isoladamente a avaliação docente dentro dum contexto amplo do processo avaliativo. Todavia, se bem aquilatada a questão, a qualidade da IES passa fortemente pelo nível igualmente qualitativo de seus formadores.*

O mesmo autor (1992b, p.31-32) afirma ainda que:

*as maiores dificuldades relacionadas com a colocação em prática do processo de avaliação em plenitude ocorrem em maior intensidade com os professores formados em cursos de cunho mais próximo às áreas das ciências exatas, tecnológicas e da saúde,*

complementando, ratifica que tal descompasso "pode e deve ser sanado mediante uma maior intensificação de oferta de aspectos metodológico-pedagógicos aos cursos desprovidos dos mesmos."

Em abordagem abrangente sobre a questão da Avaliação Institucional, Dias Sobrinho (2000, p.75) alerta para o fato de que

*Sem a dimensão da política e da ética, o especialista assume o lugar do cidadão, a racionalidade técnica e instrumental reprime a realidade multidimensional e dialógica da sociedade. Por outras palavras, eficiência, produtividade, rendimento, excelência são conceitos-motores de desenvolvimento técnico e científico.*

Segundo este delineamento de "realidade multidimensional e dialógica da sociedade", como poderia ou deveria ser inserido o papel do "bom professor" como agente de formação?

A discussão em torno do valor da aprendizagem caracteriza-se por Mettrau & Almeida (1996, p.51) como "**Aprender a aprender** é exatamente o que o ensino deveria perseguir e atingir porque avaliar é sempre reformular, aperfeiçoar e aprender, sendo este o ponto máximo da aprendizagem."

O trabalho desenvolvido pelo CRUB em 1998, a título de contribuição para o Processo de Recredenciamento, destaca-se por uma postura direcionada à pós-graduação e à pesquisa, a esta atrelada – simplesmente – a docência; propondo – para o processo de avaliação – diretrizes e ações exclusivamente voltadas à pesquisa, à pós-graduação e à extensão.

Assim, a análise dos Padrões de Qualidade elaborados por diferentes Comissões de Especialistas de Ensino para fins de autorização e de reconhecimento apontam, em sua maioria, indicadores para o corpo docente que parecem refletir, *a priori*, o perfil esperado para um "bom professor": titulação; adequação da formação docente à disciplina lecionada; regime de trabalho; estabilidade do corpo docente; qualificação e participação do Diretor/ Coordenador; docentes participantes do Programa de Capacitação Docente; experiência no magistério superior; experiência profissional

não-acadêmica; docentes em atividades acadêmicas extraclasse; pesquisa e produção docente; apresentação em palestras e conferências de cunho científico-acadêmico; critérios para progressão na Carreira Docente; relação professor-aluno.

Observe-se que para todos os indicadores existem parâmetros específicos variáveis que, à guisa de exemplificação, assim se apresentam na área de saúde; considerando Conceito A:

### Titulação

Curso	Parâmetro
Medicina Veterinária	IQCD* > 4
Medicina	Mínimo de 80% com mestrado e doutorado
Odontologia	20% doutores/ 30% mestres/ 30% especialistas
Enfermagem	IQCD** ≥ 2,95

IQCD\*  $n.^{\circ}$  de doutores x 5 +  $n.^{\circ}$  de mestres x 3 +  $n.^{\circ}$  de especialistas x 2 +  $n.^{\circ}$  de graduados x 1  
total de docentes do curso

IQCD\*\*  $n.^{\circ}$  de doutores x 4 +  $n.^{\circ}$  de mestres x 3 +  $n.^{\circ}$  de especialistas x 2 +  $n.^{\circ}$  de graduados x 1  
total de docentes do curso

### Regime de Trabalho

Curso	Parâmetro
Medicina Veterinária	Mais de 80% em tempo integral
Medicina	Mínimo de 80% em tempo integral
Odontologia	30% DE ou Tempo Integral devendo haver 20% em afastamento para Capacitação Docente
Enfermagem	IART* = 2,60

IART\* = Índice de Adequação do RT ao Corpo Docente sendo 40h (TI) = 3p 20h (TP) = 2p horista = 1p

IART =  $\%40h C 3 + \% 20h C 2 + \% horista C 1$

100

### Produção Científica

Curso	Parâmetro
Medicina Veterinária	Mais de 50% do corpo docente com um artigo científico e um resumo publicado em anais de congressos, nos últimos 5 anos.
Medicina	
Odontologia	Mínimo de 1,0 publicação/docente/ano
Enfermagem	Sem indicador Sem indicador

### Titulação

Curso	Parâmetro
Medicina Veterinária	Não há referência.*
Medicina	Acima de 15 anos
Odontologia	Sem indicador
Enfermagem	Sem indicador

Padrão de Qualidade valoriza somente a inserção do docente em atividades acadêmicas.

Há de se considerar, ainda, que a concepção de “bom professor” poderia estar inserida nos indicadores do Projeto Pedagógico do Curso, avaliados sob o tópico de Organização didático-pedagógica. Estes, entretanto, referem-se à concepção e à dinâmica do processo.

Entre os indicadores, em nosso entender, poderiam ser destacados os itens “implementar práticas pedagógicas inovadoras” e “desenvolver uma real relação teoria-prática” que, entretanto, não são valorizados na caracterização do corpo docente, superestimada esta por indicadores de medida como: tempo de magistério; quantificação de publicações; e – até mesmo – o próprio regime de trabalho, se destituído de seu caráter qualitativo.

Castro (1998, p.155) declara que *Cada vez mais me convenço de que não há uma correlação entre qualificação do corpo docente e titulação, qualificação no sentido da titulação(...) Fizemos inúmeros exercícios para ver a relação entre a qualificação do corpo docente e o resultado do Provão, mas não obtivemos as pistas mais seguras. (...) Para a graduação, temos que entender melhor o que queremos com a titulação e com a experiência profissional docente.*

“O Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção” apresentado em 1999 pela Comissão do FORGRAD re-

conhece que para a concretização das propostas há de se definir um novo perfil docente que atinja, necessariamente, além de “formação científica na área de conhecimento, o que requer pós-graduação *stricto sensu*, preferentemente no nível de doutorado”, também “a competência formadora, isto é, competência pedagógica”. (p.17)

Nesse sentido, Martins (2000, p.63), ao enfatizar a necessidade de um Plano Institucional de Capacitação Docente, “reconhece que o corpo docente constitui o capital intelectual e o principal recurso capaz de promover a qualidade, a produtividade e a criação de novos valores. Constitui a força da instituição.” Cabe, assim, apontar, as colocações que o autor apresenta ao propor soluções criativas e originais:

- “construir uma pós-graduação interativa com a sociedade, exposta aos contextos e demandas de sua região;
- questionar a concepção do mérito meramente acadêmico e desfocado dos processos de construção e de transformação da sociedade – de suas questões e desafios sociais; e
- valorizar, nos processos avaliativos, não apenas a produtividade ou quantidade de “papers, mas também o alcance de resultados em resposta aos problemas da população.” (Ibid., p.66)

No âmbito, ainda, desta discussão, cumpre destacar a abordagem de Braskamp & Ory (2000) sobre "o problema do levantamento de evidências para avaliar o trabalho docente" (p.11), pontuando três características: aceitabilidade, fidedignidade e credibilidade.

Quanto às formas para coleta específica de evidências voltadas ao ensino, assim se posicionam os autores:

*Os docentes podem fornecer informações válidas sobre seu modo de ensino pondo por escrito seus objetivos e estratégias. (...) Aquilo que os alunos aprenderam no curso constitui indício irrefutável; pode auxiliar os docentes a adaptar o ensino, enquanto que outros podem usá-lo como evidência para julgar sua eficácia. (...). Evidências sobre os esforços empreendidos pelos docentes para melhorar seu desempenho, como participação em oficinas e relatos pessoais de tentativas e experiências incorporadas, bem como distinções e prêmios recebidos também indicam qualidade. (Ibid., p.13-14)*

Consideramos que o enfoque da busca de evidências poderá constituir uma abertura conceitual que, talvez, possibilite uma maior abrangência na conceituação/qualificação do processo de ensino. Os autores, contudo, não abordam nesta explanação o sentido de valoração/definição do papel do "bom professor".

### **Das características da avaliação docente específicas do Curso de Medicina Veterinária**

Entre os quesitos apontados para avaliação do "Corpo Docente", torna-se relevante observar a inclusão da "Existência de política de capacitação didático-pedagógica", retomada e revalorizada como quesito de avaliação do Projeto Pedagógico, através da inclusão do Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico. O Padrão de Qualidade prevê ainda a

avaliação, mediante comprovação de existência, de Núcleo de Apoio e Acompanhamento de Pesquisa; de Núcleo ou Comissão de Estágio; e de Coordenação ou Comissão específica de Extensão; sinalizando formalmente uma concepção mais abrangente – e especialmente diferenciada das demais Comissões – de um "bom professor".

### **Da avaliação docente no Curso de Medicina Veterinária**

Para proceder à avaliação global da Instituição, UNESA buscou: (a) congregar aspectos qualitativos e quantitativos; (b) operacionalizar formas de ação participativa; (c) implementar suas etapas de forma gradativa, possibilitando ajustes e aperfeiçoamento e (d) diagnosticar, prescrever e adotar medidas voltadas para a melhoria do desempenho de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

O projeto se desenvolveu em etapas contínuas e cumulativas, selecionando-se, nos momentos iniciais, os cursos segundo os critérios de *demanda e avaliação externa*, optando-se - quanto ao primeiro quesito - por aqueles com maior *demanda*, razão pela qual o Curso de Medicina Veterinária não foi então avaliado.

No que diz respeito à avaliação externa efetuada pelo ENC, procurou-se vinculá-la - como instrumento comparativo - ao projeto de melhoria de ensino e qualidade da Instituição.

A Etapa III do PAIUNES teve por finalidade contribuir para o aperfeiçoamento do projeto pedagógico e melhoria do ensino através de diagnóstico feito pelos alunos que estavam cursando os dois últimos períodos oferecidos.

Tendo em vista a avaliação da estrutura do curso, elaborou-se um novo instrumento

adequado aos objetivos propostos. Aperfeiçoou-se, também, o procedimento de coleta de dados, utilizando-se monitores. Os itens, definidos pela Comissão, foram submetidos à apreciação dos Coordenadores e validados através de uma aplicação simulada.

A 1ª parte do questionário, contendo 16 itens de resposta objetiva, com escala nominal, buscou verificar a opinião dos alunos sobre os seguintes aspectos: informações sobre o projeto pedagógico do curso avaliado; aspectos relativos à inserção e organização das disciplinas no currículo; sistema de avaliação; oportunidades oferecidas para o enriquecimento curricular; relação teoria-prática e relacionamento do curso com o mercado de trabalho.

A 2ª parte do questionário, com dois itens, buscou informações sobre técnicas de aula que mais favorecem a aprendizagem, e técnicas de ensino mais utilizadas.

A 3ª parte apresentou itens de resposta aberta e teve por finalidade conhecer as observações dos alunos sobre: (a) aulas práticas; (b) perfil de professor mais indicado para atuar no curso e (c) sugestões para melhorar o currículo.

Trinta e sete alunos do curso, dos dois últimos períodos oferecidos, participaram da avaliação, respondendo a dezoito itens fechados e a três abertos. Ressalte-se que a análise refletiu um momento da implantação do curso e alguns pontos críticos seriam naturalmente superados.

Embora não tenha havido unanimidade de opiniões, os alunos mostraram-se satisfeitos com a metodologia utilizada pelos professores nas aulas práticas. Do mesmo modo, os laboratórios bem equipados foram considerados satisfatórios.

A falta de infra-estrutura hospitalar, poucas aulas práticas e aulas laboratoriais em conjunto com alunos dos cursos de Fisioterapia e Nutrição foram apontados como aspectos desfavoráveis. Entretanto, a conclusão das obras do Hospital Veterinário no final do semestre em que se aplicou o instrumento alterou significativamente o cenário.

Ao externarem opinião na questão aberta sobre o "Perfil do(a) Professor(a) mais indicado para atuar no Curso", os alunos identificaram o docente como aquele que deveria ser dinâmico, atualizado, interessado em passar seus conhecimentos, flexível, paciente e veterinário. Do mesmo modo, deveria ter um bom relacionamento com os alunos e formação compatível com o mercado, além de titulação (qualificação). Acrescentam que esse professor precisaria:

- ser claro e objetivo para transmitir conhecimentos;
- apresentar de forma explícita os critérios de avaliação utilizados por ele;
- promover discussões que levassem o aluno a refletir;
- possuir boa didática para não tornar a aula cansativa.

Os resultados desta Etapa III do PAIUNES foram discutidos em diferentes reuniões circulares: inicialmente internamente pela própria Comissão de Avaliação; depois, desta com os Coordenadores do Curso; e posteriormente da Coordenação com os professores e os alunos, tendo-se destacado a seguinte "fala" para reflexão:

*Deve ser um(a) professor(a) sério que cumpra o conteúdo a ser dado, mas que seja flexível e paciente. É importante que ele esteja sempre renovando seus conhecimentos.*

Com base nos resultados obtidos e nas reuniões, destacam-se como recomendações:

- Adotar procedimentos para promover a discussão do projeto pedagógico com o corpo docente e informar aos alunos sobre o mesmo.
- Dar continuidade à realização de encontros entre docentes visando à troca de experiências.
- Promover cursos ou seminários voltados para o aperfeiçoamento didático, abordando métodos e técnicas de ensino, organização de conteúdos e avaliação da aprendizagem.
- Intensificar as formas de relacionamento entre as disciplinas e o mercado de trabalho.
- Discutir com o corpo docente as principais características do perfil de professor traçado pelos alunos concluintes.
- Dar continuidade aos projetos que vêm sendo desenvolvidos para enriquecimento curricular com atividades acadêmicas complementares.
- Oferecer oportunidades para elaboração de trabalhos de iniciação científica.
- Dar continuidade às melhorias implantadas nos laboratórios.
- Criar incentivos para educação continuada dos professores, em especial cursos de pós-graduação e aprimoramento didático.

Na IV Etapa de Avaliação dos Cursos de Graduação, considerando o universo de 9.141 alunos que se pretendia alcançar, houve necessidade de se optar por um questionário único composto apenas por questões fechadas.

A 1ª Parte do instrumento, com 25 itens de respostas objetivas, obedeceu à escala nominal e buscou verificar a opinião dos alunos quanto ao curso, à auto-avaliação e à instituição.

A 2ª Parte, objeto mais direto do presente estudo, com 17 itens também de respostas objetivas, buscou verificar "a opinião dos alunos quanto à disciplina e ao docente".

Cumprida, ainda, destacar que nesta Etapa houve necessidade de observar-se mais atentamente as peculiaridades de cada unidade administrativa procurando-se garantir que a utilização pedagógica dos resultados atingisse de forma mais eficaz alunos, professores, dirigentes e a própria Universidade em seu conjunto, através de "prestação de contas" circunstanciada (accountability).

A Comissão Central em seu Boletim Informativo reforçou a mensagem de que "isenção, abrangência, periodicidade, comunicação, continuidade e compromisso com o projeto da instituição são alguns princípios ligados ao Projeto de Avaliação". PAUINES (2001, p.1)

No Curso de Medicina Veterinária, dos 559 alunos que compoariam o universo da pesquisa, 47,94% responderam ao questionário, sendo que a diferença do quantitativo de alunos observada entre a Etapa III e esta refletiu a metodologia utilizada.

Considerando a inter-relação professor-aluno, inerente ao processo ensino-aprendizagem, através da qual pode-se e deve-se construir a imagem do "bom professor", destacam-se alguns quesitos da 1ª Parte: Curso, auto-avaliação e Instituição.

Com relação à "integração entre os conteúdos das disciplinas", 67,8% dos alunos situaram-se na escala de *bom* e *muito bom*, observando-se – ainda – 29,1% como *regular*.

A relação, entretanto, entre “realização de atividades acadêmicas complementares promovidas pelo Curso” e “frequência às atividades acadêmicas complementares oferecidas pelo Curso” não se apresenta em sintonia, demonstrando o aluno uma maior participação – 56,7% de *bom* e  *muito bom* com 28,2% de *regular*, para apenas 30,6% identificando como *bom* e  *muito bom*, e 40,5% como *regular* a realização das mesmas. O dado ainda merece maior ponderação, quando associado à “oportunidade de ampliação dos conhecimentos em atividades complementares”, tendo 42,9% de *bom* e  *muito bom* e 38,8% como *regular*.

Esta indagação consolida-se a partir de uma das premissas que fundamentam a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UNESA, calcada no oferecimento de oportunidades que enriqueçam e individualizem o currículo escolar do aluno, ao mesmo tempo que exercitam o potencial de criatividade do professor favorecendo alternativas para o redesenho de sua função docente. Torna-se preciso aprofundar, assim, a razão de ser a frequência à atividade melhor ponderada do que sua qualificação pelo discente, na medida em que a seleção das mesmas é realizada pelos docentes junto aos coordenadores de curso, devendo se constituir em um exercício pedagógico de construção curricular.

Os itens “consulta à bibliografia recomendada pelos professores” e “abrangência e atualização do acervo bibliográfico disponível” mostraram-se bastantes elevados: 62,7% de *bom* e  *muito bom* e 30,8% como *regular*, para 75,5% de *bom* e  *muito bom* e 20,4% de *regular*, sinalizando um esforço – do aluno e da Instituição – sincronizado para o uso dos ferramentais básicos da busca e construção do conhecimento, especialmente do aluno de nível superior.

Estes dados aparecem também sincronizados com as questões referentes à “disponibilidade de tempo para atender às exigências de estudo” e “realização das atividades propostas pelo professor durante as aulas”. Na 1ª questão 51,3% situaram-se como *bom* e  *muito bom* e 40,5% como *regular*. Na 2ª, 86,5% como *bom* e  *muito bom* e 12% como *regular*.

Poderiam estas respostas, resultantes de um processo avaliativo junto ao corpo discente, continuado e respaldado por ações institucionais voltadas – entre outros aspectos – para a consolidação da formação pedagógica do professor, representarem um indicador de qualidade na configuração do “bom professor”?

Avaliados também e por nós considerados substanciais para respaldar ações docentes destacam-se “funcionamento dos laboratórios” com índice de 83,8% como *bom* e  *muito bom* e 12,3% *regular* ; e “disponibilidade de recursos didáticos” com 92,2% de *bom* e  *muito bom*.

Por fim, ainda dentro destes indicadores, deve-se destacar a percepção do aluno quanto à avaliação externa – representada pelo Provão - : 66,3% identificam como *bom* e  *muito bom*, acrescido de 21,3% *regular*, parecendo demonstrar a internalização/ amadurecimento da importância de apropriação de habilidades e competências ao exercício acadêmico-profissional.

Desta análise, destacam-se como propostas dos Coordenadores: promover maior número de atividades acadêmicas assim como uma política que privilegie a produção de eventos (palestras, seminários, cursos, etc.) que visem à ampliação de conhecimentos.

### **Do Projeto de Módulos Pedagógicos**

O Projeto de Módulos Pedagógicos de Atualização e Capacitação Docente foi concebido a partir de projetos-piloto desenvolvidos nos Cursos de Cinema e de Psicologia, podendo ser oferecido com disciplinas isoladas, com disciplinas agregadas compondo um Curso de Especialização, ou como Curso de Pós-graduação *lato sensu* objetivando:

- atender, em primeira instância, aos docentes em áreas apontadas pelos mesmos;
- criar uma cultura de permanente atualização pedagógica e/ou tecnológica;
- oferecer à clientela um ensino competitivo e de qualidade;
- rever, de forma prática e ágil, conhecimentos teóricos em benefício da atividade-fim;
- fornecer alternativas para Qualificação do Corpo Docente, conforme Projeto apresentado pela Universidade para atender às determinações do art. 52 da LDB; considerando-se que *pela pluralidade acadêmico-científica de uma instituição universitária, o corpo docente precisa ser composto, também, por profissionais cuja inserção no mercado de trabalho constitui aspecto relevante para a formação discente no sentido de preencher os princípios preconizados pela legislação educacional.* (p.16)

No contingente de professores-alunos, há de se reconhecer a presença expressiva dos professores de Medicina Veterinária que demonstraram formalmente o interesse em completar o Curso independente da titulação acadêmica da qual já eram detentores, tendo disponíveis os seguintes módulos: Projeto Pedagógico e Interdisciplinaridade; Planejamento de Ensino: fun-

damentação; Utilização de novas Tecnologias como Recurso Didático; Elaboração de Programas e Planos de Aula; Comunicação Didática; Avaliação: processo decorrente de objetivos pré-estabelecidos; Elaboração e Correção de Provas Discursivas; Elaboração e Correção de Provas Objetivas; Desenvolvimento e Avaliação de Atividades em Grupo; Psicologia e Educação; Dinâmica e Organização do Ensino Superior; e Metodologia da Pesquisa.

### **Da inserção do professor no Projeto de Módulos Pedagógicos**

A implantação do Núcleo de Capacitação Pedagógica do Curso de Medicina Veterinária contribuiu para sensibilizar os professores para o Projeto de Módulos e para formalizar um interesse conjunto que justificasse a viabilização de um Projeto-Piloto no *campus*.

Dos 55 professores do Curso de Medicina Veterinária existentes no 2º semestre de 2000, 21 inscreveram-se para participarem do Projeto sendo expressivo observar - no referente à titulação acadêmica - que 18 já detinham o título de Mestre, estando 4 em doutoramento. Os outros três possuíam a titulação de especialistas,

É relevante constatar-se, ainda, que os 21 professores inscritos representam 43,75% dos docentes da "Área específica de Medicina Veterinária" - aqueles que pressupostamente voltaram-se inicialmente em sua formação para o aspecto do exercício profissional específico.

Observa-se, ainda, pela leitura dos dados não haver correlação entre o número de módulos cursados e a titulação acadêmica, confirmando-se - através do instrumento de avaliação aplicado a estes docentes - uma das premissas do Proje-

to: a inserção no(s) módulo(s) teve como forte indicador a motivação do próprio professor a partir de sua auto-avaliação.

Muito embora se possa constatar ter havido uma abrangência de interesse que se espalhou pelos 11 módulos oferecidos pela Instituição, observa-se, contudo, um acentuado interesse pelo relacionado a "Planejamento de Ensino: teoria e prática".

A busca do conhecimento de metodologias de ensino para articular qualitativamente a questão da relação teoria-prática tão presente neste Curso parece evidenciar a conscientização de um aspecto desfavorável apontado pelos alunos durante a Etapa III do PAIUNES.

Torna-se interessante observar ainda que 4 professores elegeram o Módulo "Atualização de Novas Tecnologias como Recurso Pedagógico" como forma possível de enfrentamento da mesma questão.

Ao confrontarmos estes dados de inserção dos professores no Projeto com os resultados gerais obtidos na avaliação dos alunos, observa-se que a "apresentação dos objetivos / conteúdos" foi considerada por 75% dos alunos como *bom* e  *muito bom*. Tal fato torna-se relevante porque, a nosso ver, transcende até os aspectos do ensino, sinalizando para uma interiorização – por parte do professor – da necessidade de compartilhar suas metas de trabalho com os alunos e atingindo, assim, indiretamente, todo o Projeto Pedagógico do Curso – extensivo à pesquisa e à extensão – através da clareza e da transparência.

Os resultados estatísticos elegidos pela Comissão de Avaliação Institucional para análise mantêm-se, por seu turno, equilibrados dentro deste pata-

mar nos demais itens, deixando-nos pressupor que, a partir deste desencaçamento, o trabalho voltado para o papel do docente – o do "bom professor" – terá contribuído para que o processo ensino-aprendizagem transcorresse dentro dos princípios de internalização do conhecimento e geração de autonomia.

Como coloca Cunha (2000, p.184) acreditamos que:

*esta concepção de aprendizagem e de conhecimento [construída por um sujeito específico, que ancora o novo na sua estrutura já posta] gera uma proposta avaliativa muito distinta daquela inserida na lógica tradicional da universidade. Nesse caso o que se requer é um aluno capaz de pensar, de transitar nas idéias, de interpretar a informação disponível, de construir alternativas, de dominar processos que levem a novas investigações, de desenvolver o espírito crítico e tantas outras habilidades extremamente necessárias, na ciranda das novas demandas do mundo atual.*

Buscando, assim, os referenciais que possam demonstrar o delineamento da função do ensino dentro da concepção da Universidade e, em especial, a configuração da imagem do "bom professor", as questões abaixo elencadas revelaram-se como índice de aceitação:

- "Incentivo à participação, discussão": 65,9% *bom* e  *muito bom* e 22,2% *regular*;
- "Facilidade de transmissão de conhecimentos": 73,2% *bom* e  *muito bom* e 14% *regular*;
- "Cumprimento do conteúdo programático": 84,3% *bom* e  *muito bom* e 12,6% *regular*.
- "Orientação ou esclarecimento de dúvidas": 86,6% *bom* e  *muito bom* e 11% *regular*.

Este último dado referenda a questão da transparência de procedimentos adotada pelos professores, contribuindo para atenuar e/ou desmitificar o papel do professor enquanto "dono do saber", especialmente por constatar ser o Corpo Docente do Curso composto de 12 doutores - correspondentes a 21,81% do total; 39 mestres - 70,9 % ; e 04 especialistas - 7,29%.

Sob este aspecto, entretanto, cumpre observar a necessidade de aplicabilidade das recomendações contidas no Parecer CES/CNE n.º 1070/99, considerando que a este corpo docente a Comissão de Verificação atribuiu o conceito B, considerando-o "de boa qualidade".

Tal conceituação decorreu da configuração do IQCD do Curso e dos referenciais conceituais estabelecidos pelo Padrão de Qualidade:

$$\text{IQCD} = \frac{\text{n.º de doutores} \times 5 + \text{n.º de mestres} \times 3 + \text{n.º de especialistas} \times 2 + \text{n.º de graduados} \times 1}{\text{total de docentes}}$$

$$\text{Resultando: IQCD} = \frac{12 \times 05 + 39 \times 3 + 4 \times 2}{55} = 3,36 = \text{B sendo Conceito A} > 4,0$$

- "Articulação do conteúdo x formação do professor": 80,4% bom e muito bom e 11,9% regular.

Neste item - ainda que inserido em um questionário de respostas fechadas -, procurou-se verificar através da "fala do aluno" a consistência/ profundidade/ extensão percebida pelo mesmo sobre o conhecimento que o professor demonstrava ter com relação ao conteúdo programático que - a nosso ver - deixa-se perceber através também da abertura que este possibilita a "orientação ou esclarecimento de dúvidas", diretamente relacionada ao domínio subjacente ao tema circunstancialmente em pauta, e cujos índices foram elevados.

- "Coerência entre avaliação e conteúdos": 85,0% bom e muito bom e 15,2% regular.;
- "Discussão dos resultados das avaliações": 63,1% bom e muito bom e 22,2% regular.

Consideramos que a leitura destes dois itens deve ser realizada de forma conjugada

percebendo que, se por um lado pode expressar o alcance de um índice representativo do papel da avaliação dentro do processo ensino-aprendizagem - fundamental para a consolidação do papel do "bom professor", por outro lado há de se trabalhar ainda de forma mais intensa a questão do "enfrentamento" da relação professor-aluno no momento em que os resultados e os critérios da avaliação precisam ser expostos e discutidos.

Rasco (2000, p.91), em suas conclusões, corrobora este aspecto ao afirmar que:

*Quando me refiro à pedagogia, estou pensando em questões como estratégias docentes, as formas de relação com o aluno e o conhecimento, a sensibilidade e a adaptabilidade das mesmas questões parecidas; e quando me refiro aos valores docentes, faço-o pensando na contribuição ao conhecimento cultural e científico da docência, à compreensão e sensibilidade pelas injustiças sociais e econômicas que nos oprimem, ao caráter democrático da instituição universitária e de nossas relações educativas, às responsabilidades morais e de cidadania que fomentamos em nossas aulas.*

- “Relação teoria x aplicação prática”: 73,4% bom e muito bom e 16,2% regular.

Tal resultado, considerando que o universo pesquisado incluiu os alunos do ciclo básico, demonstra-se expressivo em relação aos aferidos na Etapa III, sobre o mesmo quesito.

Dentro deste processo de análise dos dados, cumpre observar que - considerando a metodologia de avaliação utilizada para esta 2ª Parte da Etapa IV do PAI-UNES - apenas 43 dos 55 professores foram avaliados pelos alunos, sendo que alguns, por diferentes grupos de alunos.

Destes 43 professores, 17 integravam o grupo participante do Projeto. A leitura diferenciada destes dois grupos não nos permite, entretanto, identificar discrepâncias significativas nos percentuais obtidos para o conjunto, fazendo-nos supor que o alcance do Projeto Pedagógico se por um lado atingiu pontualmente aqueles que nele se inseriram, por outro transcendeu as fronteiras individuais atingindo o grupo como um todo; pressupostamente por reformulação de paradigmas decorrente da inserção dos coordenadores do Curso no Projeto.

No sentido de aferir, ainda, o alcance deste Projeto junto aos professores do Curso, aplicou-se um instrumento, sob a forma de questionário com 12 perguntas abertas, de identificação do respondente e devolução voluntária, ao qual responderam 21 professores.

Com base nos dados obtidos, configurou-se o seguinte resultado:

- Os professores participantes do Projeto - sem exceção - apresentaram tempo de experiência profissional

não-acadêmica superior ao de inserção no Magistério Superior.

- Os professores não-participantes apresentaram uma relação inversa.

O “Número de anos de experiência no Magistério Superior” nos faria supor, a princípio, que esta seria a razão para a não inserção no Projeto. Entretanto, dos 11 professores não-participantes, 10 (dez) responderam não à Questão 1: “Você acredita que a titulação acadêmica é suficiente para atender às habilidades e competências necessárias ao exercício do Magistério Superior?”; podendo-se destacar as seguintes “falas”:

- “Não contempla necessidades de formação pedagógica.”
- “Porque na grade curricular específica não há disciplinas da área pedagógica e nem qualquer outra atividade correlata que prepare para o magistério.”
- Por ser uma área específica não vinculada à educação, a titulação técnico-científica não respalda o magistério.”

Entre os professores participantes do Projeto houve unanimidade, destacando-se:

- “Acredito que o professor precisa ter facilidade de transmitir conhecimentos para seus alunos.”
- “Somos veterinários e não temos formação pedagógica.”
- “Não basta apenas ter uma boa titulação, mas um bom professor deve ter uma boa experiência profissional na sua área; e também deve ter um conhecimento pedagógico.”

Com relação à demonstração de interesse de inserção espontânea no Projeto, a totalidade dos participantes respondeu afirmativamente; podendo-se destacar entre suas “falas”:

- "Senti necessidade de obter conhecimentos aos quais não tive acesso durante meus cursos de graduação e pós-graduação."
- "Com objetivo de aprimoramento na área pedagógica, complementação de informações de mestrado e doutorado; e comparação entre os métodos de ensino por mim empregados e outros diversos."
- "Querida melhorar, ser 'um bom professor'".

Ao se avaliar a questão "Módulo de maior impacto considerando a prática pedagógica", observou-se um quantitativo de respostas (16) superior aos respondentes. De certa forma, pode-se considerar este dado relevante no sentido de pressupostamente refletir o reconhecimento da interligação e/ou da necessidade de conhecimentos essenciais à prática pedagógica.

Interessante constatar a correlação entre os resultados obtidos na "frequência aos Módulos" e os acima referidos; considerando que nestes os professores demonstraram um incidência de 50% nos módulos referentes diretamente à aquisição de instrumentais técnico-pedagógicos: "Elaboração de Programas e Planos de Aula"; "Elaboração e Correção de Provas Objetivas"; "Elaboração e Correção de Provas Discursivas"; e "Desenvolvimento e Avaliação de Atividades em Grupo".

Analisando-se os dados, percebe-se que o Módulo mais freqüentado "Planejamento de ensino: teoria e prática", com participação de 66,66% entre os 21 professores – embora também relacionado à prática pedagógica – é mencionado apenas uma vez como o de maior impacto.

Ao agregarmos as respostas referentes a "fatores que orientaram a escolha do(s)

módulo(s)", deve-se observar que os professores priorizaram os mesmos em até três opções. Verificamos, contudo, que todos apontaram – quer em 1ª opção, quer em 2ª - a questão do horário de oferecimento/ disponibilidade de tempo como principal fator interveniente para compatibilizar interesse e inserção no Módulo. Tal dado é relevante para replanejamento do Projeto, pois 72,72% dos não-participantes justificaram sua não inserção pela "falta de tempo".

A questão referente às "mudanças introduzidas na prática pedagógica em decorrência da participação no Projeto" foi categorizada em quatro eixos principais:

- técnico-pedagógicas de impacto direto sobre o aluno, compreendendo aquelas referentes ao domínio dos instrumentais didáticos;
- técnico-pedagógicas de reestruturação conceitual do professor, referente a relações de poder e habilidades de conceituação inerentes ao exercício pleno da docência;
- inserção no Projeto Pedagógico do curso, incluindo questões de interdisciplinaridade sob a ótica de interação com os demais docentes;
- Correção de postura/ características pessoais relacionadas ao exercício da docência, relacionada a aspectos específicos como postura e voz.

Embora o universo de respondentes correspondesse a dez professores, foram pontuadas 21 mudanças, considerando que a pergunta assim o permitia. Dessas 21, 66,66% incidiram sobre a relacionada às "técnico-pedagógicas de impacto direto sobre o aluno, compreendendo aquelas referentes ao domínio dos instrumentais didáticos". Apenas um respondente considerou não ter havido tempo para introduzir mudanças em sua prática pedagógica.

Indagados sobre a "percepção dos alunos sobre a melhoria no processo ensino-aprendizagem", 80% responderam afirmativamente e 20% não precisaram. Cumpre destacar a justificativa apresentada por um dos professores: "Com a segurança que sinto agora, não preciso manter tanta distância deles [alunos] e o relacionamento professor-aluno melhorou".

Torna-se importante assinalar que a clareza externada por este professor vai ao encontro das questões de relação de poder existentes no interior da prática pedagógica.

Ao analisarmos a questão referente à "avaliação da legitimidade da criação do Núcleo de Capacitação Pedagógica do Curso", obteve-se quase unanimidade (90%) de resposta afirmativa.

Na leitura dos dados referentes a "conhecimento das atribuições do Núcleo", observa-se uma relação maior de professores participantes com resposta assertiva- 70% contra 18,18% -, fato que, se a princípio pode parecer reflexo da própria inserção, por outro lado, pode representar distanciamento de parte do grupo em relação ao Projeto global do Curso. Pressupostamente, um dos meios de inserir maior número de docentes no Núcleo estará no esclarecimento das atribuições do mesmo.

Analisando-se os dados sobre o "interesse pela continuação do Programa" verifica-se unanimidade por parte dos professores já inseridos e interesse de 54,54% dos não-participantes.

Entre as "falas" dos participantes para justificar seu interesse destacam-se:

- "Se faz necessário para melhoria da qualidade e capacitação profissional."
- "Porque houve um crescimento na nossa formação, troca de experiências com profissionais de outras áreas, interação entre professores de Medicina Veterinária em busca da interdisciplinaridade."
- "Porque é necessário para melhor formação do grupo docente e a coesão deste."
- "Como todo profissional, o professor necessita se aproximar e atualizar. A parte 'autodidata' de cada um é importante, porém a orientação de um profissional da área é fundamental."

Entre os não-participantes interessados na continuação do Programa, destacam-se justificativas como:

- "Porque é um momento em que os professores trocam conhecimentos, discutem dificuldades e crescem como profissionais."
- "Porque é necessário preparar os nossos professores para o exercício do magistério. Quase todos cursaram uma pós-graduação específica na área, sem qualquer preparação para o magistério."

A questão sobre "apresentação de sugestões" teve como tônica de resposta a referência ao horário e ao local de oferecimento, ratificando dados já constatados.

Entendemos, ainda, que a introdução de um instrumento de avaliação formal dos professores-orientadores dos Módulos permitiria fechar o ciclo de avaliação do Projeto de Módulos de Capacitação Pedagógica enriquecendo-o e realimentando de forma mais assertiva.

A metodologia prevista para o presente trabalho, entretanto, não conseguiu abranger tal vertente limitando-se a fazê-lo através das coordenadoras do Projeto, que assim se posicionaram: "o que eu tenho são comentários feitos. No geral, ficaram [os professores dos módulos] impressionados com a participação da turma em aula e com o grande interesse pelo Programa. Os professores desde o início apoiam a iniciativa de Capacitação Docente, inclusive porque participam de outros projetos também. Acredito que é verdade porque todos, sem exceção, aceitaram lecionar os módulos novamente e os alunos querem terminá-los." (Simonetti, 2001)

A nível institucional, como resposta imediata às expectativas e necessidades evidenciadas através do Projeto-Piloto, a UNESA sistematizou a oferta do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Atualização e Qualificação Docente inserindo-o no contexto da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, respeitados os princípios orientadores que nortearam seus objetivos e sua proposta original como Projeto de Módulos de Capacitação Pedagógica, mas trazendo – paralelamente – definições mais claramente relacionadas a datas, horários e locais de oferecimento, visando convergir para atingir de forma ampla os objetivos institucionais e os do corpo docente de per se.

Os resultados apresentados acima espelham o processo institucional desencadeado e os obtidos através dos procedimentos da avaliação interna da Universidade. Entretanto, há de se fazer constar, também, a avaliação sobre esta questão apresentada pela "Comissão de Verificação das Condições de Oferta para fins de reconhecimento do Curso de Medicina Veterinária" (2000), que expressa, em

seu Parecer final: "Quanto à política de capacitação didático-pedagógica, verifica-se que a mesma é contemplada pela Resolução 200/CONSEPE/99" (p.6), acrescentando ao Relatório a explanação constante do Projeto Pedagógico apresentado à mesma, conforme exigências da legislação educacional em vigor.

*No Curso de Medicina Veterinária, considera-se a interdisciplinaridade fundamentalmente como um processo e uma filosofia de trabalho, que entra em ação na hora de se enfrentarem os problemas e questões que preocupam em cada campo de conhecimento. Não é uma proposta teórica. É sobretudo uma prática na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, descobrem-se possibilidades, identificam-se problemas e limitações (...). A proposta feita teve como ponto de partida os programas das disciplinas. A partir da análise cuidadosa do programa pelo professor e depois em pequenos grupos, identificaram-se os elementos fundamentais e, através da circulação de idéias entre os membros do grupo, foram estabelecidas integrações recíprocas de conceitos, contextos, procedimentos e atividades. (...). A integração entre a teoria e a prática torna-se, assim, outro desafio do curso de Medicina Veterinária. No esforço de concretização da intenção metodológica, a grade curricular do curso já contempla a integração da teoria com a prática da Medicina Veterinária. (...) Tal como foi concebido, o curso exige que a interdisciplinaridade se efetive na integração da teoria e da prática acadêmicas. Nessa junção teórico-prática, os conceitos se estruturam e, paralelamente, ocorre o desenvolvimento das destrezas, habilidades, atitudes e valores, definidos anteriormente, que ajudarão os alunos a se incorporarem, no futuro próximo, ao mundo do trabalho. Esta harmonia ocorre através de aulas práticas em laboratórios multidisciplina-*

res, de estudos dirigidos individual ou em pequenos grupos, acompanhados pelos professores e monitores; de visitas em empresas agropecuárias, indústrias de alimentos, entre outras, para aulas práticas como: cirurgias, atendimentos clínicos, produção animal e outros. O Hospital Veterinário, por outro lado, (...)propicia não só a integração entre teoria e a prática, como especialmente a sua própria dinamização pois constitui o locus específico capaz de oportunizar a vivência das práticas inerentes à vida profissional. (p.51)

## Considerações Finais

Ao refletirmos sobre as diversas ações na área de avaliação que vêm sendo desencadeadas em âmbito institucional e governamental, torna-se expressivo retornar a colocações de Lovisolo (1993, p.18) sobre a necessidade de uma política universitária que minimize os impactos de contradições e impasses, posto que estes devem considerar: "as pressões e interações da universidade com o Estado e as diversas associações profissionais; a tradição de cada universidade; e os mecanismos de seleção, controle e organização internamente instituídos."

Alerta o autor, assim, para o fato de que a Universidade, "apesar das representações ideológicas contrárias, resiste vigorosamente a mudanças.", podendo estas se manifestarem tanto no plano de enfrentamentos diretos quanto no de "expressões perversas" porque de forma real ou imaginária questionam interesses; e posições de poder e prestígio.

Singular também reiterar que o CRUB, em seu primeiro Caderno sobre Avaliação Institucional, ao dedicar-se à questão da capacitação de docentes universitários, o faz sob a ótica exclusiva – embora

reconhecidamente importante – de formação de quadros de mestres e doutores, minimizando (ou até mesmo ocultando) a questão do "bom professor".

A necessidade de assumir a docência em toda sua plenitude: de pesquisa, formação pós-graduada, extensão e – também – compromisso com a ação educativa, em sua significação ética e política, apercebe-se-nos como um caminho a ser percorrido e valorizado dentro da dimensão de qualificação do "bom professor", do processo de aprendizagem e – principalmente – dos novos paradigmas que devem nortear a busca de um ensino superior de excelência que dignifique o homem e o prepare para permanecer interagindo com condições de criar novas possibilidades de compreensão da realidade.

Demo (1997, p.286), discutindo a questão do compromisso do professor com a aprendizagem sob a ótica da nova LDB torna-se contundente ao afirmar que "o professor é fator intrínseco da aprendizagem do aluno. Sua função própria é 'fazer o aluno aprender' " apontando como necessário ao seu perfil profissional:

- a) **professor é quem melhor aprende;** o profissional da aprendizagem, não do ensino (...)
- b) **por saber aprender bem, pode fazer o aluno aprender;** é condição essencial da aprendizagem do aluno um professor que saiba aprender bem.

Nesta ótica, embora considerando-se que o foco de discussão do autor neste trabalho refira-se à utilização dos 200 dias letivos previstos pela LDB, no sentido de "começar a cada semestre com um curso de pelo menos 80 horas (10 dias úteis) para os professores, tendo em vista que a

qualidade do professor é fator preponderante da aprendizagem do aluno" (Ibid., p.279), não se pode deixar de destacar o reconhecimento feito pelo mesmo da necessidade de "oferecer aos professores condições adequadas de aprendizagem própria, como requerimento essencial de seu desempenho didático-pedagógico." (Ibid., p.287)

Deter o olhar sobre o professor – o "bom professor" –, criando mecanismos não só para valorizá-lo, mas especialmente para estimulá-lo a desenvolver sua competência docente, apresenta-se como um caminho necessário tanto em âmbito interno – pela continuidade e ampliação do Projeto de Capacitação Pedagógica – quanto em âmbito das políticas públicas, sobejamente se considerarmos que a verdadeira aprendizagem se alicerça em patamares de avaliação que transcendem o aspecto verificativo tornando-a uma "questão de responsabilidade [que] necessita (...) ser confiada ao professor no âmbito de sua liberdade. O senso de justiça e de responsabilidade compreende valores inerentes ao avaliador." (Both, 1992b, p.27)

Dentro deste prisma, torna-se essencial que haja no processo avaliativo uma participação crítica e comprometida que enseje um aperfeiçoamento compartilhado, capaz de – preservando a sensibilidade dos atores envolvidos (a sensibilidade humana) – gerar soluções contextualizadas, flexíveis, criativas; respaldadas nos quatro atributos básicos considerados essenciais à concepção avaliativa: ética, utilidade, viabilidade, e precisão.

Estes critérios definidos - por Shinkfield e Stoffebeam (Apud., Sousa, Eda, 2000, p.75) - especialmente os de utilidade e de precisão devem incorporar em

seus indicadores a inserção do papel do "bom professor" para que possam, por um lado, atingir com plenitude a questão da produção de informações substanciais e significativas para os professores; e, por outro, serem confiáveis e relevantes não só sobre sua qualificação, mas primordialmente sobre sua atuação.

Entre as recomendações consideradas inerentes a este estudo, não poderia abandonar causas pelas quais – venho lutando. Assim, retomo algumas conclusões (Matos, 1997, p.90-91) alinhadas durante discussão do papel dos coordenadores de Curso:

- "os parâmetros de qualidade (quanto ao ensino, à pesquisa, à extensão e aos serviços) devem ser explicitados;
- o ensino, e especialmente o ensino de qualidade, deve ser "abraçado" pela organização e por todos os seus funcionários (corpo docente e técnico-administrativo);
- um curso de graduação é mais do que a junção de disciplinas curriculares, professores-especialistas e "alunos-receptores";
- o professor deve resgatar seu papel nessa organização [a universidade], sob o risco de contribuir para a alienação social da própria instituição."

Nesta ótica, embora reconheçamos o contexto inicial em que se insere o estudo de Mello (1982) e os objetivos específicos a que se propõe atingir – quais sejam, em especial, "uma interpretação mais sintética a respeito do papel que esse professor [de 1º grau] desempenha no processo de seletividade a que é submetida a clientela que ingressa na escola elementar" (p.8) - não podemos deixar de nos apropriar do conceito de mediação do papel do professor dentro do processo de ensino, por con-

siderarmos que o mesmo transcende o nível e/ou grau de escolaridade a que se destina, permeando o processo ensino-aprendizagem em seu sentido legítimo de qualificar o exercício pleno da docência.

E, através de uma releitura deste conceito de mediação, gostaríamos de estender o conceito instituído de competência técnica postulado pela autora em sua hipótese específica: "o sentido político em si, de prática do professor, se realiza também pela incompetência ou competência técnica" (p.15), entendendo que em todos os níveis de ensino – e sobretudo no nível superior – não deve, nem pode o profissional considerar que sua competência técnica está restrita ao conhecimento específico de sua área de saber, para a qual – tão pontualmente – as Comissões de Verificação dirigem sua atenção ao aferirem a questão da "aderência do professor à disciplina lecionada" – apenas sob a perspectiva de sua formação acadêmica alinhada à pesquisa e à produção docente -, mas ampliar "seu olhar" para o fato de que esta competência técnica só se reali-

za, de forma efetiva, através de uma transmissão de conhecimento capaz de gerar novos profissionais técnica e politicamente inseridos em sua realidade.

Postulamos, assim, a inserção, nos Padrões de Qualidade de Avaliação dos Cursos de Graduação, de indicadores capazes de buscarem formas de evidência dinâmicas capazes de qualificar o ensino enquanto avaliação somativa que verifique não somente os ritos – objetivos, conteúdos programáticos, bibliografias, recursos materiais – ou o produto – resultados de avaliações internas, do próprio ENC e de Exames de Ordem, mas, em especial, os procedimentos metodológicos e as avaliações inerentes ao processo pedagógico, forma pela qual consideramos poder efetivamente atingir os objetivos legítimos de dignificar o papel do professor em sala de aula, revitalizando os eixos que, tanto para o corpo docente quanto para o discente, devem contribuir para seu crescimento e sua autonomia, pela permeabilidade constante entre pesquisa-ensino-extensão.

**Recebido em:** 09/07/2002.

**Aceito para publicação em:** 25/10/2002

## ABSTRACT

This article draws particular attention to teaching in higher education. It makes comparative judgments between available educational law in December 2001 and the indicators established by the Quality Patterns for College Studies to qualify the teaching staff, and the figure of a "good teacher. Based on a Review of Literature that searches for different definitions and postures about a "good teacher", the writer analyses and compares these indicators using the case study approach which included the following-up of the implementation of an Institutional Program of Pedagogical Training. Finally, she recommends that Evaluation Patterns should take into consideration the indicators which appraise the teaching.

**Keywords:** Evaluation – Pedagogical training – Higher education – Teaching.

## RESUMEN

El estudio abarca la cuestión del ejercicio de la enseñanza del profesor del nivel superior, buscando confrontar la legislación educativa en vigor hasta finales del 2001 y los indicadores establecidos en los modelos de calidad de los Cursos de Graduación para calificar el Cuerpo Docente, con la figura del "buen profesor". A partir de una revisión de la literatura dirigida a mapear diferentes posiciones / definiciones sobre el "buen profesor", la autora analiza y coteja estos indicadores a través del estudio de un caso, que incluye el acompañamiento de la implementación de un Programa Institucional de Capacitación Pedagógica. En sus consideraciones finales, presenta recomendaciones para que se inserten - en los Padrones de Evaluación – indicadores que valoren una acción docente.

**Palabras claves:** Nivel superior – Evaluación – Función docente – Capacitación.

## Referências Bibliográficas

BOTH, I. J. *Da verificação à avaliação da aprendizagem: processos antagônicos*, Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1992b. (Caderno 3).

\_\_\_\_\_. *A questão da avaliação institucional*. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1992a. (Caderno 1).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*.

Poder Executivo, Brasília, DF, v.134, n.248, p.27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Lei Darcy Ribeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Nacional de Avaliação. *Documento básico de avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional*. Brasília, DF, [199-].

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comissão de Especialistas de Ensino. *Padrões mínimos de qualidade para os cursos de graduação em Medicina*. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Relatório da Comissão de Verificação das condições de oferta para fins de reconhecimento de cursos de graduação em Medicina Veterinária*. Instituída pela Portaria Ministerial nº 2.383/1 de 18 set. 2000. Encaminhado oficialmente via e-mail [jacira@sesu.mec.gov.br](mailto:jacira@sesu.mec.gov.br). 10 nov. 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Comissão de Especialistas de Ensino. Relatório de avaliação de projeto de curso de graduação em Enfermagem, para fins de reconhecimento*. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Roteiro de avaliação e padrões de qualidade dos cursos de graduação em Odontologia*. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Verificação das condições de oferta para fins de reconhecimento de cursos de graduação em Medicina Veterinária*. Brasília, DF, 2000.

BRASKAMP, J.; ORY, J. Coleta de evidências aceitáveis e fidedignas. In: SOUSA, E. C. B. M. et al. (Org.). *Avaliação de docentes e do ensino*. 2.ed. Brasília, DF: UnB, 2000. v.5. p.11-24.

CASTRO, M. H. G. O impacto do Provão no ensino superior. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR, 1997, Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia, MG: Unit: ABMES, 1998. p.147-157.

\_\_\_\_\_. *O novo papel do INEP na Educação nacional*. Brasília, DF: ANUP, 2001. Palestra proferida em 13 mar. 2001 na reunião conjunta da ABMES e ANUP.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Avaliação institucional*. Brasília, DF, 1994. (Cadernos v.1. n.1).

\_\_\_\_\_. *Contribuição do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras para o processo de credenciamento*. Brasília, DF, 1998.

CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). *Universidade reconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000. p.181-191.

DEMO, P. Indicadores de qualidade para o ensino de graduação. In: SENNUBRAS, 6., 1991, Bragança Paulista, SP. *Trabalhos apresentados...* [S.l.:s.n.], 1991.

\_\_\_\_\_. Professor e compromisso com a aprendizagem na nova LDB: discutindo a questão dos 200 dias "letivos". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.5, n.6, p.279-298, jul./set. 1997.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da Educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Coleção Universitária).

FIRME, T. PENNA. Avaliação 2000: avanços e tropeços. In: ENCONTRO REGIONAL SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2000. Resumo... Rio de Janeiro: [s.n.], 2000.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*. [S.l.]: Comissão do FORGRAD, 1999.

FRANCO, E. Avaliação e o Decreto nº 2026/96. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR, 1997, Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia, MG: Unit: AMBES, 1998. p.15-22.

- FRANCO, M. L. P. B. Avaliação de cursos, credenciamento e a garantia de qualidade, numa perspectiva global e numa perspectiva brasileira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR, 1997, Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia, MG: Unit: AMBES, 1998. p.111-118.
- GREGO, S. M. D. A avaliação institucional dos cursos de graduação. In: SGUIS-SARDI, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p.91-121.
- INEP. *Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2000*. Brasília, DF, 2000.
- LOVISOLO, H. *Por uma política universitária renovadora da graduação*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.
- MARTINS, G. M. Pós-graduação stricto sensu e capacitação docente no setor particular: panorama, dificuldades e perspectivas. *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior/ABMES*, Brasília, DF, ano 18, n.28, dez. 2000.
- MATOS, H. M. L. Reengenharia: uma alternativa para a questão da coordenação dos cursos de graduação? In: FINGER, A. P. (Org.). *Gestão de universidades: novas abordagens*. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 1997.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea).
- METTRAU, M. B.; ALMEIDA, L. S. *Relação pedagógica: a dialética entre aprender e avaliar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.4, n.10, p.51-64, jan./mar.1996.
- PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. PAIUNES: *Boletim Informativo*, Rio de Janeiro, n.3 fev. 2001.
- RASCO, J. F. A. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). *Universidade reconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000. p73-94.
- REVISTA DO PROVÃO: Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n.4, 1999.
- SCHWARTZMAN, J. Dificuldades e possibilidades de se construir um ranking para as universidades brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.5-28, jan./mar. 1995.
- SIMONETTI, V. Depoimento sobre avaliação do Projeto dos Módulos de Capacitação Pedagógica. [S.l.:s.n., s.d.].
- SISTEMA Integrado de Informações Educacionais da Educação Superior. SIEd-SUP. Disponível em: [www.ensinosuperior.inep.gov.br/main.htm](http://www.ensinosuperior.inep.gov.br/main.htm). Acesso em: 23 out. 2000.
- SOUSA, E. C. B. M. Avaliação Institucional: a experiência americana e a experiência brasileira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR, 1997, Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia, MG: Unit: AMBES, 1998. p.75-85.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Avaliação de docentes e do ensino*. 2.ed. Brasília,DF: UnB, 2000.

SOUSA, E. M. Avaliação e o Decreto 2026 de 10/10/1996. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR, 1997, Uberlândia, MG. Anais... Uberlândia, MG: Unit: AMBES, 1998. p.23-29.

TRIGUEIRO, M. G. S. Avaliação institucional nas universidades brasileiras: diagnóstico e perspectivas. In: Reunião Plenária, 63., 1998, Fortaleza. *Trabalhos apresentados...* [S.l.]: CRUB, 1998.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. *Livro de Atas da Comissão de Avaliação Institucional*. Rio de Janeiro, 1998-2000.

\_\_\_\_\_. *Plano de atendimento ao Art. 52 da Lei nº 9.394/96*. Rio de Janeiro, 1998. Protocolado na CES/SESu/MEC. Processo nº 23.001.000.347/98-16, ago. 1998.

\_\_\_\_\_. *Plano de avaliação institucional*. Rio de Janeiro, 1994.

\_\_\_\_\_. *Projeto de módulos pedagógicos de atualização e qualificação docente*. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. *Projeto pedagógico do Curso de Medicina Veterinária*. Rio de Janeiro, 2000. Disponibilizado à Comissão de Verificação designada pela SESu/MEC.

\_\_\_\_\_. *Relatório da IV Etapa do PAIUNES*. Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. *Relatório da III Etapa do PAIUNES*. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Projeto-Piloto do Curso de Pós-graduação Especialização lato sensu em Atualização e Qualificação Docente*. Rio de Janeiro, 2000.

**Correspondência:**

**e-mail:** leiras@estacio.br