

## **Avaliação realizada por professores acerca do contexto universitário, do ensino e da aprendizagem na graduação em enfermagem**

**Rosa Maria Rodrigues**

Enfermeira. Doutora em Educação. Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná no Curso de Graduação em Enfermagem e no Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde.

✉ [rmrodri09@gmail.com](mailto:rmrodri09@gmail.com)

**Alessandra Crystian Engles dos Reis**

Enfermeira. Doutora em Ensino de Ciências. Professora Assistente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná no Curso de Graduação em Enfermagem.

**Gicele Galvan Machineski**

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná no Curso de Graduação em Enfermagem e no Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde.

**Jéssica Borges Lúcio Barhart**

Enfermeira. Especialista em Obstetrícia.

**Nelsi Salete Tonini**

Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná no Curso de Graduação em Enfermagem e no Programa de Residência em Gerenciamento de Enfermagem em Estabelecimentos de Saúde.

**Solange de Fátima Reis Conterno**

Pedagoga. Doutora em Educação. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná no Curso de Graduação em Enfermagem e no Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde.

**Recebido em 7 de maio de 2021**

**Aceito em 23 de abril de 2024**

### **Resumo:**

**Introdução:** O trabalho docente é permeado por interações entre as dimensões humana, técnica, ética e política conformando o encontro entre alunos e professores num ambiente privilegiado que é o da sala de aula da educação superior em que se requerem condições estruturais, reflexões acerca dos encaminhamentos pedagógicos, os quais devem ser avaliados e acompanhados cotidianamente. **Objetivo:** avaliar as condições estruturais e o processo ensino-aprendizagem de um curso de graduação em enfermagem na perspectiva dos professores. **Metodologia:** Estudo exploratório, quantitativo e qualitativo com docentes de um curso de graduação em enfermagem nos anos de 2018 e 2019, que responderam a um questionário *on-line*. Os dados quantitativos foram sistematizados em números absolutos e percentuais e os qualitativos tratados pela análise de conteúdo. **Resultados e discussão:** Evidenciou-se que as condições estruturais (salas de aulas, laboratórios, biblioteca e recursos para o ensino) e campos de aulas práticas requerem melhorias; a gestão do processo ensino-aprendizagem está adequada; o planejamento docente foi potente ferramenta para o ensino; as metodologias e as estratégias de avaliação podem ser melhoradas, assim como a relação professor aluno e entre os professores. **Considerações finais:** Concluiu-se que os professores cumprem suas responsabilidades docentes, mas vivenciam dificuldades no contexto relacional com alunos e colegas, que pode ser resultado do processo de trabalho cuja estrutura requer melhorias; destaca-se a importância do planejamento para guiar o fazer docente e que avaliar o processo ensino-aprendizagem corrobora para a profissionalização deste trabalho.

**Palavras-chave:** Professores, Enfermagem, Educação em Enfermagem, Avaliação em Enfermagem, Educação Superior.

## Professors' evaluation of the university context, teaching, and learning in nursing education

### Abstract:

**Introduction:** The teaching work is permeated by interactions between the human, technical, ethical and political dimensions, shaping the meeting between students and teachers in a privileged environment that is the higher education classroom in which structural conditions, reflections on pedagogical procedures are required, which must be evaluated and monitored daily. **Aims:** to evaluate the structural conditions and the teaching-learning process of a nursing degree course from the teachers' perspective. **Methodology:** This is an exploratory, quantitative and qualitative study with professors of a nursing degree course in 2018 and 2019 who answered an online questionnaire. The quantitative data were systematized in absolute and percentage numbers, and the qualitative data treated by using the content analysis. **Results and conclusions:** Results showed that structural conditions (classrooms, laboratories, library, and didactic resources) and the places where practical classes are conducted require improvements; the management of the teaching-learning process is adequate; instructional planning was a powerful teaching tool; assessment methodologies and strategies can be improved, as well as the relationship among peers and professor-student rapport. **Final considerations:** It was concluded that teachers fulfill their teaching responsibilities, but experience difficulties in the relational context with students and colleagues, which may be the result of the work process whose structure requires improvement; it highlights the importance of planning to guide the teaching practice and that evaluating the teaching-learning process supports the professionalization of this work.

**Keywords:** Teachers, Nursing, Nursing Education, Evaluation in Nursing, Education Higher.

## Evaluación de los profesores sobre el contexto universitario, la enseñanza y el aprendizaje en la educación en enfermería

### Resumen:

**Introducción:** El trabajo docente está impregnada de interacciones entre las dimensiones humana, técnica, ética y política, configurando el encuentro entre estudiantes y docentes en un entorno privilegiado que es el aula de educación superior en la que se requieren condiciones estructurales, reflexiones sobre procedimientos pedagógicos, que deben ser evaluado y monitoreado diariamente. **Objetivo:** evaluar las condiciones estructurales y el proceso de enseñanza-aprendizaje de una carrera de enfermería desde la perspectiva del profesorado. **Metodología:** Se trata de un estudio exploratorio, cuantitativo y cualitativo con profesores de una carrera de licenciatura en enfermería en 2018 y 2019 que respondieron un cuestionario en línea. Los datos cuantitativos se sistematizaron en números absolutos y porcentuales, y los datos cualitativos se trataron mediante el análisis de contenido. **Resultados y conclusiones:** Los resultados mostraron que las condiciones estructurales (aulas, laboratorios, biblioteca y recursos didácticos) y los lugares donde se imparten las clases prácticas requieren mejoras; la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje es adecuada; la planificación de la instrucción fue una poderosa herramienta de enseñanza; se pueden mejorar las metodologías y estrategias de evaluación, así como la relación entre pares y la relación profesor-alumno. **Consideraciones finales:** Se concluyó que los docentes cumplen con sus responsabilidades docentes, pero experimentan dificultades en el contexto relacional con estudiantes y colegas, lo que puede ser el resultado del proceso de trabajo cuya estructura requiere mejorar; destaca la importancia de la planificación para orientar la práctica docente y que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje apoya la profesionalización de este trabajo.

**Palabras clave:** Profesores, Enfermería, Educación universitaria en Enfermería, Evaluación en Enfermería, Educación Superior.

## INTRODUÇÃO

Conceber a docência como trabalho e, portanto, a exigir formação específica e instrumentos é, na atualidade, imperativo diante das vozes que se erguem para desqualificar o fazer

docente, seja atribuindo-lhe ineficiência, seja denunciando-o como nefasto para a educação dos jovens, no caso do trabalho docente universitário. Longe dessas avaliações, estranhas ao real cotidiano da educação superior, o fazer docente está permeado por interações entre as dimensões humana, técnica, ética e política conformando o encontro entre alunos e professores num ambiente privilegiado que é o da sala de aula da educação superior.

Em face dessas dimensões, os professores desenvolvem seu trabalho ancorados em saberes técnicos/profissionais, os quais delineiam elementos definidores do que seja o trabalho docente, a partir da elaboração da pedagogia universitária, pela qual se explicitam os elementos da docência, quais sejam, o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade (LEITE, 2006).

A docência na educação superior exige do professor domínio dos conhecimentos de uma determinada área de formação profissional, bem como, a incorporação dos saberes relacionados aos aspectos pedagógicos e didáticos. Dentre os quais, destacam-se no presente, o manejo das tecnologias da informação e comunicação, dos conflitos pessoais entre colegas e alunos; a compreensão do processo de aprendizagem e a maneira de motivar os estudantes, o que evidencia a complexidade da ação docente (RIBEIRO; SALES, 2020).

É esperado que a formação universitária esteja atenta para o preparo de profissionais cidadãos, o que requer reflexão sobre as práticas instituídas nos conhecimentos específicos de suas áreas de atuação. Isso inclui se apropriar dos valores sociais e éticos que devem permeiar os projetos de formação e extrapolar a sala de aula; tarefas que não se concretizam a partir de receitas, mas se constroem nas maneiras de ensinar dos professores (LEITE, 2006).

Apesar de um trabalho com estas especificidades ele deve ser compreendido como um fazer profissionalizado, a professoralidade, constituída por elementos imersos nesta atividade profissional, aportados por experiências anteriores ou experimentações do exercício docente, e principalmente por processos de formação. Além disso, o presente exige que os professores ultrapassem a postura de transmissão de um saber consolidado e único para uma atitude de formar diante das imprevisibilidades, dando espaço às diversas estratégias de ensino-aprendizagem que os aproximem dos diferentes perfis de estudantes da educação superior (CUNHA, 2018).

Como uma atividade profissionalizada, a docência requer estratégias de avaliação dos seus processos e resultados. Na educação superior, as avaliações são realizadas pelas iniciativas governamentais, hoje agrupadas no Ministério da Educação, em especial no Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (INEP, 2009). Para além disso, impera a necessidade do olhar avaliativo ao cotidiano do trabalho docente, a partir da auto avaliação e a avaliação pelos sujeitos da prática educativa, alunos e professores, para contribuir com a reflexão sobre o fazer cotidiano.

O fazer do professor universitário, não se dá exclusivamente na dimensão do ensino, pois envolve, é sabido, nas instituições universitárias, a pesquisa e a relação com a comunidade, por meio da extensão (SILVA; RESENDE, 2017). São três dimensões que se entrelaçam, pois, o ensino é impactado pelos saberes e práticas produzidos na pesquisa e na extensão (NEHRING; BATTISTI; POZZOBON, 2018). Entretanto, quando se pretende ar processos avaliativos é preciso fazer enquadramentos da realidade para sistematizar informações que possam guiar a tomada de decisão na gestão dos cursos de graduação. É neste sentido que o estudo que se apresenta delimita como objetivo avaliar as condições estruturais e o processo ensino-aprendizagem de um curso de graduação em enfermagem na perspectiva dos professores.

## METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa exploratória (TRIVIÑOS, 2013), com enfoque quantitativo (PRODANOV; FREITAS, 2013) e qualitativo (MINAYO, 2010), cujos participantes foram professores da graduação em enfermagem, nos anos de 2018 e 2019. O estudo é parte do processo de avaliação interna, quando os alunos foram igualmente ouvidos avaliando o curso e o projeto político pedagógico, assim como sua relação com professores, o contexto estrutural e de gestão. O curso, foi criado em 1978 e, em 1995 teve a implantação de um projeto político pedagógico construído coletivamente, o qual foi reformulado em 2003 e, em 2012 (UNIOESTE, 2012). É um projeto pedagógico disciplinar, com 45 disciplinas distribuídas ao longo de 5 anos e 5.458 horas, uma vez que integra na formação do enfermeiro bacharel, o enfermeiro licenciado para a docência na formação de técnicos em enfermagem, da educação profissional técnica de nível médio.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos, ao final dos anos letivos de 2018 e de 2019, quando enviou-se questionário *on-line*, no formato assíncrono (FLICK, 2009), para o endereço de *e-mail* dos professores, por meio da ferramenta LimeSurvey (LIMESURVEY, 2015), em sua versão 2.64, atualizada em março de 2017.

O questionário, composto por questões abertas e fechadas contemplava as condições estruturais, a partir do disposto em instrumentos da avaliação do Ministério da Educação (BRASIL, 2002); a gestão didático-pedagógica, que na instituição se dá no Colegiado do Curso, no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), na Direção do Campus, nas Pró-reitorias e na Reitoria; a especificidade da prática docente (planejamento, relação teoria e prática, conteúdos, métodos, avaliação, relação professor aluno). Ao par das questões fechadas sobre planejamento docente e os campos de práticas solicitou-se que os avaliassem de forma discursiva e que deixassem registrados outros elementos que pudessem não ter sido contemplados no instrumento.

Os dados quantitativos foram sistematizados e analisados pela estatística descritiva, apresentando a média da avaliação realizada nos anos de 2018 e 2019 e os qualitativos através da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e apresentados em conjunto. Após, foram discutidos à luz dos referenciais teóricos da área. O estudo foi aprovado pelo Parecer nº. 2.790.584, em atendimento as normas para pesquisa envolvendo seres humanos estabelecidas nas Resoluções CNS nº 466/2012 (BRASIL, 2012) e CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016). Os depoimentos foram identificados por número seguido do ano de coleta dos dados, sendo 1 a 36/2018 e 1 a 42/2019.

## RESULTADOS

Foram enviados 36 convites com o link do instrumento *on-line* em 2018 e 42 em 2019, dos quais retornaram completos 22(61,1%) e 20(47,6%), respectivamente. Serão apresentadas as médias das avaliações dos dois anos, nas diversas variáveis pesquisadas, cujos resultados foram agrupados em categorias pré-estabelecidas de acordo com as questões sobre a estrutura física, campos de prática, gestão do processo ensino-aprendizagem, planejamento do-

cente, métodos de ensino, avaliação do processo ensino-aprendizagem, e outras considerações.

Os participantes em 2018 e 2019 foram em média 21. A respeito da estrutura, o espaço físico da sala de aula era adequado para 13,5(65%) e inadequado para 7,5(35%); as salas tinham ruídos externos na avaliação de 13(62,05%) e não tinham para 8(37,95%); a iluminação era adequada para 10,5(50,23%) e inadequada para 10,5(49,77%); a ventilação era suficiente para 5,5(23,36%) e insuficiente para 15,5(73,64%); os mobiliários eram suficientes e adequados para 10,5(50,68%) e inadequados e insuficientes para 10,5(49,32%); o cuidado das áreas comuns estava adequado para 4(18,86%) e inadequado para 17(81,14%); os equipamentos de informática estavam disponíveis para 3,5(16,59%), não estavam para 0,5%(2,27%) e nem sempre estavam disponíveis para 17(81,14%).

Solicitavam trabalhos aos alunos nas dependências da biblioteca 4,5(21,36%) e não o faziam 16,5(78,64%) e frequentavam a biblioteca para trabalho e estudo 1,5(7,27%), não a utilizavam 10,5(50,23%) e a utilizavam as vezes para estes fins 9(42,5%). A biblioteca tinha boa iluminação e ventilação para 8,5(40,68%) e não tinha para 2(9,09%) e 10,5(50,23) eram os que não a frequentavam; as instalações da biblioteca tinham espaço, mobiliário e equipamentos, manutenção da umidade correta e antimofo para 7(33,41%) e não tinha para 3,5(16,36%); a biblioteca contava com espaços individuais de estudo para 7(33,64%) e não contava para 3,5(16,13%); os livros estão em número suficiente para estudo para 2,5(11,82%) e não estão para 8(37,95%); utilizavam o sistema informatizado para uso da biblioteca 9(42,72%) e não utilizavam 12(57,28%).

Sobre os laboratórios, os professores responderam que tinham estrutura adequada para 4(18,63%), não tinham para 7(33,41%) e 10(47,96%) não usavam os laboratórios; os insu-  
mos e equipamentos, para os que usavam eram suficientes para 0,5(2,27%) e insuficientes para 10,5(49,77%). Os campos de prática são adequados e suficientes para 13,5(63,87%), para 2(9,77%) não eram e, 5,5(23,35%), não atuavam em campos de prática.

Na avaliação descritiva dos campos de prática internamente a universidade ou fora dela, os docentes que se manifestaram referem que as aulas em laboratório poderiam ser melhores, com recursos atualizados de ensino os quais não são disponíveis; nos campos de aulas práticas supervisionadas, eles atestam dificuldades com os espaços físicos insuficientes para

receber os alunos e com as controvérsias entre o que se pretende durante o ensino na sala de aula e o que o aluno vivencia nos espaços práticos de aprendizagem.

Falta de espaços físicos apropriados, com controle de temperatura e luminosidade. Faltam materiais básicos, tipos vidrarias e soluções para as aulas práticas. Adicionalmente, temos atualmente ferramentas mais modernas de aprendizagem que poderiam ser utilizadas, por exemplo programas de aulas práticas online que não estão acessíveis, pela questão financeira (Professor 11/2018).

Nem sempre os campos de prática oferecem infraestrutura adequada ou satisfatória para receber os alunos, porém, dentro das possibilidades tentamos aproveitar ao máximo o campo e as atividades que nos oferecem (Professor 20/2019).

Os espaços para comportar todos os alunos não são adequados e por se tratar de hospital escola, o ideal seria poder conciliar a teoria com a prática, mas infelizmente, nos deparamos com situações conflitantes nos cenários de práticas (Professor 21/2019).

Registraram em suas respostas, dificuldades relativas ao contexto institucional, desde as condições físicas estruturais até as de organização do trabalho docente que, por vezes é desvalorizado, intensificado para além do ambiente da sala de aula e demais atividades, por natureza a ele ligados como a pesquisa e a extensão.

É preciso incluir que os espaços da universidade para o trabalho do professor estão inadequados. São insalubres (empoeirados), ventilação insuficiente, iluminação precária, muito barulho, na maioria das vezes os computadores (se têm) estão defasados, lentos. A manutenção no que se refere as tecnologias presentes nas salas de aula são precárias (computadores que não se conectam à rede, lentos), multimídia sem precisão na imagem, muda cores, ausência de controle remoto para algumas salas (Professor 19/2018).

Regimento da Universidade que não contempla especificidades de cursos como da área de saúde. Dificuldades inerentes à burocracia nos serviços públicos (Professor 24/2018).

Não há uma política docente evidente na instituição, assim, frequentemente poucos professores realizam diversas tarefas na graduação e pós-graduação, as quais exigem tempo e dedicação, que não são levadas em consideração. Adicionalmente, há muito trabalho que se faz para além da sala de aula, incluindo nos finais de semana que não são considerados atividades docentes. Não há tempo ou disponibilidade nos horários para explorarmos questões pedagógicas gerais e darmos suporte aos problemas apresentados. Assim, é frequente a crítica, mas o aprofundamento do problema normalmente é deixado de lado (Professor 11/2018).

Capacitação/atualização/momentos de discussão para/entre os professores do colegiado, visto que nas reuniões de colegiado, muitas vezes não temos tempo para



tais discussões em razão do tempo disponível para a pauta do dia (Professor, 20/2019).

Sobre a gestão do processo ensino-aprendizagem, 20(95,23%) responderam que foram bem atendidos no colegiado do curso e 1(4,77) não foi; 18(85,68%) participam das reuniões do Colegiado, 1(5%) não participa e 2(9,32%) nem sempre participam; quanto ao atendimento no CCBS 19,5(93,18%) informaram que foram bem atendidos e 1,5(6,82%) não foram; foram bem atendidos pela direção do Campus 19(90,46%) e não o foram 2(9,54%); o atendimento nas pró-reitorias foi satisfatório para 19,5(93,18%) e não foi para 1,5(6,82%); afirmaram que foram bem atendidos quando precisaram da reitoria 19,5(92,96%) e não foram 1,5(7,04%).

A avaliação do processo ensino-aprendizagem (PEA), pelos docentes evidenciou que 21(100%) apresentavam o plano de ensino; que 10,5 (50%) apresentavam planos de aula e unidades; que 21(100%) estabeleciam relação entre a disciplina e a formação profissional; 20,5(97,73%) informavam aos alunos como encontra-los, caso necessário; 21(100%) chegavam no horário, não faltavam sem aviso, não trocavam aulas com frequência e ocupavam todo o horário destinado à aula.

A avaliação dos professores, acerca do planejamento docente expresso na obrigatoriedade institucional de apresentação dos planos de ensino, no início do período letivo revela que os professores valorizam esta tarefa docente. E consideram que o plano de ensino é instrumento de racionalização do trabalho docente, que guia esse processo repercutindo na organização e compreensão discente sobre a disciplina, como expressam em suas respostas:

Como algo necessário e de extrema relevância, pois é um documento que relata a nossa organização pedagógica e metodológica (Professor 7/2018).

Importante para compreensão do aluno das atividades desenvolvidas e das dúvidas mais recorrentes e também para a demonstração de organização e planejamento dos professores para os acadêmicos (Professor 16/2018).

É um documento condutor, fundamental na prática docente pelas seguintes razões: a) a fase de elaboração ou revisão do plano de ensino constitui um momento em que os professores das áreas se reúnem e avaliam o que pode ser inserido ou excluído do conteúdo, tendo sempre em vista a ementa e os objetivos traçados no PPP. b) na fase de aprovação do plano de ensino no Colegiado, caso da [nome da instituição], os professores de outras áreas podem fazer sugestões, questionamentos e, também, conhecerem, o que outras disciplinas ou áreas estão conformando o conhecimento específico e como estão conduzindo seus objetivos para atingir o proposto na disciplina, o que propicia pensar cada disciplina na sua relação com outras disciplinas e



objetivo de formação proposto no PPP; c) ajuda o professor na organização das aulas e oferece a outro professor, se houver necessidade de assumir suas aulas, continuar o planejamento formulado, apreciado e aprovado coletivamente; d) ao apresentar o plano de ensino aos alunos no primeiro dia de aula - sublinho que nas primeiras séries o plano precisa ser retomado em vários momentos do ano letivo - o aluno compreende que existem elementos tais como objetivos a serem atingidos, conteúdos a serem contemplados, regras de avaliação e metodologias a serem observados pelo professor, é um planejamento antecipado; qualquer mudança precisa ser informada aos alunos; e) é preciso que o plano de ensino seja apresentado como condutor, mas que não é encapsulador da atuação do professor, já que pode passar por algumas alterações em sequência de conteúdo, inclusão de outros temas (atualização), novas metodologias, bibliografias, entre aspectos que beneficiem o ensino aprendizagem (Professor 19/2018).

O plano de ensino é fundamental para o planejamento do professor no qual os alunos ficam cientes dos objetivos, os conteúdos e as metas que se pretende atingir (Professor 20/2018).

Importante. O plano representa o planejamento da atividade docente/discente. É fundamental que @s acadêmicos@s tenham acesso ao plano de ensino para acompanhar a execução das atividades previstas e para acompanhar o processo de avaliação das disciplinas no decorrer do período letivo (Professor 28/2018).

Importante para que os acadêmicos conheçam e se aproximem do conteúdo a ser trabalhado ao longo do ano, bem como a dinâmica da disciplina (Professor, 10/2019).

Uma forma de organização e planejamento discente e docente da disciplina; registro de condutas cobradas na disciplina, para que todos tenham ciência; para o aluno se orientar em relação à disciplina e acompanhar junto ao docente o andamento da mesma, bem como referências bibliográficas, etc. (Professor, 16/2019).

Além de ser balizador do fazer docente, o planejamento é ferramenta para sua aproximação com os alunos, momento em que se pactuam e deixam claros os conteúdos que serão trabalhados, como serão as avaliações, os métodos, os recursos bibliográficos.

Acredito que seja importante para que o estudante tenha um panorama geral sobre a disciplina, quais serão os conteúdos e fique ciente da forma de avaliação e organização do conteúdo ao longo do ano. Também acredito importante informar as metodologias de ensino que serão exploradas para ministrar o conteúdo (Professor 11/2018).

Necessário, visto que é a partir dele que nortearmos nosso cronograma ao longo do ano ou semestre. Além disso, estabelece as regras de avaliação do aluno (Professor 12/2018).

É imprescindível para que os alunos possam cobrar conteúdos não dados (Professor 13/2018).

Penso ser fundamental apresentação do plano de ensino, como forma de iniciar uma aproximação entre aluno, docente e a disciplina (Professor 27/2018).

Necessária em razão da aproximação e correlação do ensino aprendizagem entre docente e discente (Professor, 22/2019).

É uma forma de organizar a disciplina e informar aos acadêmicos as especificidades da disciplina, como provas, avaliações, referências, etc. (Professor, 18/2019).

Essencial para que os alunos discutam e entendam o conteúdo da disciplina (Professor, 14/2019).

Consideravam que suas avaliações eram suficientes 19,5(92,96%) e 20,5(97,73%) deles discutiam e informavam os critérios de avaliação com os alunos, enquanto 18(85,68%) corrigiam a avaliação e apontavam os erros e acertos, além de que 20(95,46%) cumpria os prazos para devolução das avaliações; consideravam suas metodologias suficientes, 17(80,91%) e 21(100%) afirmaram que respondiam as questões feitas pelos alunos; para 6,5(31,14), os alunos participam ativamente das aulas e para 14(66,59%), os alunos as vezes participam ativamente; para 10,5(50,23%), os alunos contribuem com o desenvolvimento da disciplina enquanto 10,5(49,77%), contribuem as vezes, mas para 7,5(36,14%) os alunos entram e saem da sala de aula e para 11,5(54,32%), os alunos as vezes entram e saem e, para 5,5(25,91%) os alunos conversam em períodos que se requer silêncio e 11,5(55%), os alunos as vezes conversam nesses períodos; 6(28,64%) usam o celular em sala e 7,5(35,45%), dos alunos as vezes usam celular na sala de aula e para 7,5(35,91%), os alunos não usam o celular na sala de aula, enquanto que os professores não usam o celular na sala de aula em média 16(76,37%); afirmaram em média 17,5(83,41%), que os alunos são respeitosos em sala de aula, mas uma média de 3,5(16,59%) afirmam que os alunos nem sempre são respeitosos.

Quando deixaram registradas suas considerações sobre a formação, as quais gostariam de destacar, os professores registraram as relações entre os professores, e entre professores e alunos como um desafio a se construir, em face da necessidade da interdisciplinaridade, das dificuldades com os diferentes perfis humanos que adentram à universidade.

A relação dos docentes com os alunos. Pois inúmeras vezes presencie os descasos de alguns docentes com os acadêmicos. Eles se sentem ameaçados, sem voz, sem direitos e somente com deveres (Professor 7/2018).

Relação frágil e conflituosa entre os docentes do curso (Professor 8/2018).

A relação entre a interdisciplinaridade e a conexão de conteúdos entre disciplinas e docentes. A relação interpessoal dos docentes em disciplinas do PPP (Professor 17/2018).

Processos e relações de trabalho desgastados. Relação aluno professor cada vez mais difícil em virtude do perfil do aluno que adentra Universidade (Professor 24/2018).

[...] Acho que hoje o celular é algo que atrapalha demasiadamente o aprendizado, deveria ser tomada uma medida abrangendo toda universidade (Professor 26/2018).

Relação entre docentes, práticas assistenciais na relação com campos de práticas, relação docente discente (Professor, 22/2019).

Algo que muito me incomoda é a falta de interesse e motivação dos alunos para participarem das aulas, para desenvolver as atividades com afinco, além de, muitas vezes, desrespeitar o professor (Professor, 21/2019).

Reuniões de núcleo nas áreas específicas no início e no final das disciplinas do Curso de Enfermagem para avaliação e padronização do processo ensino-aprendizagem (Professor 21/2018).

Os dados trazem um retrato do ensino-aprendizagem na visão dos professores que mostra fortalezas, mas dimensões que podem ser qualificadas como as estruturais, as metodologias utilizadas, as estratégias de avaliação e a relação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

## DISCUSSÃO

O saber produzido ao longo dos séculos é dinâmico e está em constante atualização e expansão fazendo-se renovar constantemente. Cabe à educação escolar, permeada pelo saber docente, prover os meios para que os conhecimentos clássicos sejam objeto de apropriação pelas novas gerações. Cabe ainda, o trato de valores necessários para a convivência social, tais como a justiça, a cooperação, o respeito mútuo, entre outros (HAYDT, 2013).

Neste aspecto, considerando o cenário do ensino-aprendizagem na educação superior, as ações gerenciais e estruturais são os meios para que esse processo se concretize. A gestão do PEA deve se orientar pela perspectiva democrática ponderando os sujeitos de forma horizontal, tanto alunos, quanto professores e demais envolvidos (CARVALHO; OLIVEIRA, 2016). Ambientes adequados para as aulas práticas, bons laboratórios e a relação professor - aluno foram os itens considerados influentes no processo de aprendizagem de alunos de nível técnico. Destacou-se que a relação aluno-professor interfere na adaptabilidade e no rendimento escolar de professores e alunos (MIRANDA; PEREIRA; RISSETTI, 2016).

Os dispositivos móveis para acesso à internet se fazem presentes nos ambientes de ensino exigindo que os sujeitos da relação pedagógica (docentes e alunos), pactuem estratégias para sua ótima utilização, sem que se tornem exclusivamente meio de distração. Trata-se de um tema sobre o qual, o consenso ainda não se estabeleceu, pois há a tendência a sua proibição durante as aulas, o que pode gerar atritos e descontentamentos numa geração que se acostumou ao acesso a tecnologias digitais. De parte de alguns docentes sua incorporação já não causa estranhamento. As duas posições devem ser problematizadas, de forma que esta ferramenta possa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem agilizando o acesso a informação, exploração de materiais interativos, diminuição de gastos com materiais impressos e se tornando recursos que agregam à aprendizagem, não substituindo outras formas de interação. Cumpre que os objetivos para a sua utilização sejam claros de forma que alunos e docentes se beneficiem destas tecnologias (FONTANA, WACHEKOWSKI; BARBOSA, 2020; BOA SORTE; SILVA; CARVALHO, 2020).

É notável a adesão cada vez maior aos recursos tecnológicos, não somente para relacionamentos sociais, mas também como recurso de aprendizagem, pois podem facilitá-la. Para os alunos, os benefícios são reconhecidos, desde que utilizadas de forma adequada. Já os docentes ainda se mostram resistentes quanto à adesão a recursos tecnológicos que dinamizem as aulas e contribuam com a aprendizagem (FONTANA, WACHEKOWSKI; BARBOSA, 2020). Os recursos tecnológicos desafiam professores e alunos na construção da aula, pois são expostos a uma gama de apelos externos. Mas a incorporação pura e simples de múltiplos recursos não é suficiente para qualificar uma aula, pois nessa seara outros aspectos são intervenientes, como as condições de trabalho e valorização docente. Cumpre aos professores construir sua aula remetendo-a ao contexto em que ela se situa tendo claro a sua finalidade e a quem ela serve, pois, a aula universitária não é somente uma questão de métodos e técnicas, ela tem referências culturais, políticas e científicas (VIANA; SILVA, 2017).

Vale considerar que a docência universitária engloba diferentes sujeitos que se encontram na perspectiva de acessar o conhecimento, destacando-se a necessidade do mapeamento da realidade que os circunda, de forma que os problemas desencadeados desse encontro sejam identificados e solucionados coletivamente. Destarte, que os professores em questão, apontam cumprir com seu fazer burocrático relacionado às exigências de prazos e horários. Entretanto em relação ao processo avaliativo, tarefa especificamente técnica docente é

deflagrada alguma dificuldade.

Desta forma, apesar de se poder qualificar positivamente a formação de determinado curso, por meio das avaliações nacionais (INEP, 2009), não é prudente ignorar que há dificuldades que permeiam especialmente o ensino-aprendizagem, que se materializa na sala de aula por meio do fazer docente, como é o caso da avaliação.

Em se tratando de educação superior, a avaliação ganha contornos problemáticos pela ausência de formação docente de seus professores que reproduzem em sala de aula, práticas pedagógicas vivenciadas em sua formação, especialmente professores de áreas técnicas como é o caso da área da saúde. É fato que os professores da educação superior não recebem formação pedagógica, em seus cursos de pós-graduação para atuar na sala de aula (MASETTO, 2010) e enfrentar a difícil tarefa de construir sujeitos humanos articulando as dimensões científica, técnica, política, humana e ética.

Gil (2018) problematiza pontos críticos quanto ao processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior, dentre eles destaca-se, que a avaliação tem sido fonte de ansiedade e de estresse; pode ser conduzida de forma injusta; em alguns casos, tem privilegiado o controle da retenção de conhecimentos, secundarizando outros aspectos da aprendizagem ou em outros casos, as avaliações relacionam-se pouco com aquilo que foi ensinado ou valorizam aprendizagem efêmeras. Para o autor, a identificação dos aspectos negativos da avaliação não pode desmobilizar a construção de processo com mais qualidade, no sentido, de expressar a cientificidade, a precisão e a busca pelo diagnóstico da aprendizagem.

Denota-se que nos processos avaliativos, o aluno pode ser mal interpretado, pois se a nota obtida não for boa, será taxado como aluno ruim. Porém, as pessoas são diferentes e em outras formas de avaliação, talvez, sua nota fosse melhor. Além disso, em questões abertas que exigem a formulação de uma resposta nas quais não há um gabarito pré-determinado, o professor julgará de acordo com seus valores, suas observações em sala de aula, seus conceitos sobre o aluno avaliado, podendo desencadear a valoração negativa do estudante (GOMES *et al.*, 2007). Daí que a devolutiva das avaliações seja necessária para evitar as injustiças decorrentes das valorações subjetivas.

A avaliação, se consideradas as ações desenvolvidas pelos professores, pode apresentar implicações nas atitudes de aprendizagem dos alunos. As opções avaliativas dos professores também podem determinar a forma como os alunos se relacionam com os conhecimentos, com os métodos de estudos buscando adequar-se ao esperado deles cabendo que os professores reflitam sobre suas escolhas avaliativas (GARCIA, 2009). O processo de avaliação corrobora para o PEA, desde o momento da preparação para executá-la, até sua devolutiva. Quando a partir da percepção de possíveis equívocos e incompreensões podem ser ressignificadas ideias e conceitos. Pois, “A avaliação, por si, não resolve nada, quem resolve é a gestão. A avaliação é a aliada necessária das soluções a serem gerenciadas, tendo em vista a obtenção dos resultados desejados e necessários” (LUCKESI, 2002, p. 10), lembrando que quem faz a gestão em sala de aula é o professor.

Associado a esse contexto, a gestão didático-pedagógica das instituições de ensino superior, especialmente as públicas, tem sido desafiada, pelas exigências dos processos avaliativos sustentados na produtividade e, por conseguinte na intensificação do trabalho docente. Desponta como necessidade para o enfrentamento deste cenário a ação colegiada, assumindo a responsabilidade coletiva nos processos decisórios da gestão na educação superior (AGUIAR, 2016).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) exige que seja continuamente acompanhado, de forma que se consiga apreender se está alcançando o que se propunha, por isso, a avaliação da aprendizagem é intrinsecamente a ele relacionada (LUCKESI, 2011). É importante avaliar a aprendizagem e o projeto pedagógico que deve direcionar as ações pedagógicas na sala de aula, entre elas as avaliativas. Desta forma, é fundamental estabelecer ações que articulem a visão de alunos, professores e demais condições que interferem na formação.

Para tanto, os professores em questão consideram o Plano de Ensino como um guia a ser consultado e utilizado como condutor de sua prática em sala de aula. De acordo com Spudeit (2014, p. 2),

Será o plano de ensino que norteará o trabalho docente e facilitará o desenvolvimento da disciplina pelos alunos. Além disso, ao elaborar o plano de ensino, o professor deve se questionar: O que eu quero que meu aluno aprenda? Para isso, o plano de ensino deve ser norteadado pelo perfil do aluno que o curso vai formar e também de acordo com as concepções do projeto pedagógico de um curso.

No entanto, mais que um guia para a prática docente, o Plano de Ensino deve contemplar sistematicamente uma sequência pedagógica clara considerando as necessidades de aprendizado dos acadêmicos, considerando o profissional a ser formado, neste estudo em específico, de enfermagem. Estudo com a finalidade de investigar as ações para a formação docente considerando seus saberes, perceberam que o Plano de Ensino nem sempre está articulado com um propósito pedagógico, com a formação que se espera, sendo por vezes construído como um sumário de livro (SCARINCI; PACCA, 2015) desafiando a relação teoria e a prática. Desta forma, destaca-se o conhecimento teórico contextualizado no mundo das ideias e a fundamental relação com sua aplicação.

Em se tratando da formação superior em enfermagem, considerando a essência do seu fazer que é cuidar, salienta-se à aproximação com a estrutura que sustenta a dinâmica social e, conseqüentemente, a perspectiva de saúde que fundamenta o cuidado inserido nessa dinâmica.

No âmbito do planejamento, considerando que metade dos professores em questão utilizam plano de aulas e o plano de unidades, aponta-se a organização e cuidado desses docentes em relação à preparação de cada momento da disciplina. Lembrando que os conteúdos não se prestam exclusivamente para transmissão e aquisição acrítica, mas precisam se mostrar como formas de contínuo aprendizado, de reelaboração do pensamento (GIL, 2018). Assim, a cada olhar do docente para com o planejamento de sua aula, possibilita a atualização e mudanças, advindas da dinâmica social do momento. Essa situação exige maior empenho docente, pois há a contínua preocupação com o que ensinar considerando a dinâmica social, as necessidades do acadêmico e a essência da fração selecionada do conhecimento profissional elencado no Plano de Ensino, abordado pelo professor.

Essa postura fará com que o professor atribua maior ênfase a aprendizagem do que ao ensino, e a fixação dos conteúdos envolverá, tanto o tratamento dos conhecimentos partilhados, quanto às capacidades intelectuais, necessidades e interesses dos estudantes. Para tanto, os conteúdos devem ser continuamente revisados, atualizados para além da seleção feita por instituições e professores e que revela opções políticas, pois não é neutra, uma vez que implica na decisão de selecionar e distribuir o que será ensinado (GIL, 2018).

A escolha e adequação de um método de ensino, também compõe o planejamento



tanto do plano de ensino de forma global, quanto o planejamento da unidade ou da aula, e deve ser compartilhado com os alunos. Não pode ser aleatório, pois se entende que ensinar e aprender são um processo que guarda em si instrumental teórico e metodológico que lhe dá racionalidade e sistematização.

Diante disso, na definição dos métodos de ensino, deve-se observar a adequação para com os objetivos propostos; o tipo ou a natureza do conteúdo a ser partilhado e o tipo de aprendizagem que se visa; retoma-se, portanto, a importância de considerar as particularidades dos alunos que são o fim do processo educativo quando se deve ponderar, desde questões biológicas, até as sócio emocionais; as condições físicas e o tempo que se dispõe para as variadas aprendizagens (HAYDT, 2013). Acrescenta-se a escolha adequada do método, a estrutura disponível para a aula.

É o caso de aulas práticas no cuidado em enfermagem, as quais precisam de um mínimo de recurso estrutural, composto por ambiente que simule uma unidade de saúde e aparatos que instrumentalizam o processo de cuidar, para após, serem realizados em pessoas. Para Rodrigues *et al.* (2017, p. 101)

A Enfermagem exige habilidades teórico-práticas que não podem ser desenvolvidas sem o contato direto com o ser humano. Durante a execução das aulas práticas, o acadêmico presta assistência e promove a autonomia dos pacientes através da educação em saúde e mantém o relacionamento terapêutico com usuário/família no desenvolvimento do processo de cuidar em enfermagem durante a hospitalização.

Vale ressaltar que as aulas em campos práticos dos professores em questão, não acontecem somente em ambiente hospitalar, mas também no âmbito da atenção básica a saúde em unidades de saúde e escolas. A ausência desses campos de prática, ou sua precariedade podem desqualificar a formação do enfermeiro, pois compromete o PEA. Todavia, é imprescindível o trabalho do professor e sua experiência, tanto técnica na área específica de enfermagem, quanto docente para direcionar e acompanhar o acadêmico em atividades que mesmo, em campos precários, pautadas no conhecimento teórico prévio e em suas habilidades, normalmente adquiridas nas aulas de laboratório, serão fundamentais para a formação profissional. Desta maneira, as experiências em campo de prática são ricas para a constituição

do saber em enfermagem, contempladas também pelas interações imprescindíveis com a equipe multidisciplinar e a pessoa cuidada, de forma a socializar e compartilhar o fazer em saúde.

Essas relações interpessoais, nem sempre são harmoniosas, pois constituem sujeitos distintos com experiências de vida e temperamentos adversos, em que seus valores, nem sempre são compartilhados. Todavia conta-se com a maturidade e o saber docente para a aplicação de estratégias que contornem a possível situação de conflito. O professor normalmente possui a expectativa de comportamento empático por parte dos estudantes. Entretanto suas expectativas, por vezes são frustradas, fato que exige maior resiliência professoral e mecanismos de apoio pedagógico.

Em relação a resiliência, Barreto (2007), em pesquisa desenvolvida em duas instituições de ensino, no Rio Grande do Norte, sobre o exercício saudável da docência no âmbito universitário, identificou variáveis que desencadeiam o estresse, tais como: “[...] as más condições de trabalho, cobranças institucionais, o descompromisso dos alunos, a jornada excessiva de trabalho, a baixa remuneração, a falta de incentivos ao professor, as incertezas quanto à carga horária e às dificuldades na administração do tempo” (BARRETO, 2007, p. 7). Destaca-se que apesar de serem eventos comuns são enfrentados de formas distintas e que ações que promovem situações positivas combinadas à motivação, corroboram para a resiliência, como: lazer, atividade física e a oração.

Em consonância com os professores respondentes que relatam como fator de dificuldade para o desenvolvimento de seu trabalho, o contexto institucional. O estudo de (BARRETO, 2007) evidencia que o maior fator de estresse entre os professores em seu ambiente de pesquisa são as precárias condições de trabalho e as pressões institucionais. A autora conclui seu texto utilizando-se da imagem de uma ponte, em que estabelece a seguinte analogia: são dois fenômenos contemplados pelo estresse, a separação de territórios e a dificuldade do fazer docente, para ambos se deve propor uma ligação, uma aproximação. No caso dos territórios separados, a ponte, superfaturada e que empregou conhecimento e trabalho humano, dará a possibilidade de idas e vindas. Assim, o professor resiliente, termo apropriado da física que tem sentido de resistência, supera os obstáculos do fazer docente para buscar a aproximação e permitir sua ligação com seu propósito de ensinar pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário pesquisado, percebe-se na perspectiva dos professores, que o planejamento tem sido contemplado em sua prática docente, com ênfase para o Plano de Ensino, implementado como guia para o PEA e compreendido como instrumento de aproximação do docente para com o discente, quando são pactuados ações e conteúdo. Para materializar o planejamento esbarram nas condições estruturais em que recursos materiais como boas salas de aula, livros, acesso a biblioteca, laboratórios e bons campos de atividade prática, nem sempre estão disponíveis tensionando a disposição dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem na busca de alternativas.

Em se tratando dos processos diários de trabalho, relacionado ao fazer burocrático administrativo, o professor tem se dedicado para cumpri-los. Enquanto que no contexto relacional tem encontrado dificuldades, tanto nas relações com os colegas quanto com os discentes. Essa dificuldade pode estar ancorada em seu processo de trabalho, o qual apresenta estrutura precária para o desenvolvimento de seu fazer profissional. Apesar disso, vale destacar que o planejamento é uma vigorosa ferramenta de trabalho em qualquer contexto, seja ele positivo seja negativo, pois sem planejamento as chances de insucesso são potencializadas. Planejar permite avaliar o percurso, identificar os pontos frágeis e fortes e qualificar o fazer docente. O planejamento imprime profissionalidade ao trabalho docente tão necessário para o fortalecimento da educação.

Destarte que este estudo, permeado pelo PEA na perspectiva dos professores poderia ter abordado o contexto do fracasso escolar, quando as relações interpessoais e pedagógicas são obstáculos para a formação universitária. Desta forma, sugerem-se estudos futuros que busquem no âmbito universitário compreender essa problemática.

### Contribuições dos autores\*

**Alessandra Crystian Engles dos Reis:** participou da concepção do projeto, da coleta, sistematização e análise dos dados, assim como da elaboração do manuscrito.

**Gicelle Galvan Machineski:** participou da concepção do projeto, da coleta, sistematização e análise dos dados, assim como da elaboração do manuscrito.

**Jessica Borges Lúcio Barhart:** participou da coleta, sistematização e análise dos dados, assim

como da elaboração do manuscrito.

**Nelsi Salete Tonini:** participou da concepção do projeto, da coleta, sistematização e análise dos dados, assim como da elaboração do manuscrito.

**Rosa Maria Rodrigues:** participou da concepção do projeto, da coleta, sistematização e análise dos dados, assim como da elaboração do manuscrito e coordenou o projeto.

**Solange de Fátima Reis Conterno:** participou da concepção do projeto, da coleta, sistematização e análise dos dados, assim como da elaboração do manuscrito.

\* Dados produzidos em projeto institucional de avaliação das condições estruturais, de gestão e didático-pedagógica de um curso de graduação em enfermagem no Estado do Paraná.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior. **Pro. Posições**. Campinas/SP. v. 27, n. 3(81), p. 221-235. set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n3/1980-6248-pp-27-03-00221.pdf>>. Acesso em 14 de junho de 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª Reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, M. A. **Ofício, Estresse e Resiliência: desafios do Professor Universitário**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tese Doutorado. **Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN**. 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14139/1/MariaAB.pdf>>. Acesso em 3 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de verificação in loco das condições institucionais: credenciamento de instituições não universitárias; autorização de cursos superiores (ensino presencial e a distância)**. Brasília; MEC; SESu, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BOA SORTE, P.; SILVA, N. S. M.; CARVALHO, C. B. Smartphones in higher education classrooms: motivations, rules, and consequences. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e230155, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/5GfXy79BxqCMJV4CsJ89kGG/?format=pdf&lang=en>> Acesso em: 4 de novembro de 2020.

CARVALHO, A. P. D; OLIVEIRA, R. S. A gestão educacional e a qualidade do processo de ensino aprendizagem nas instituições de ensino superior, **RJLB**. Lisboa/PT. Ano 2, n. 6, p. 43-69, 2016. Disponível em: <[http://www.cidp.pt/publicacoes/revistas/rjlb/2016/6/2016\\_06\\_0043\\_0069.pdf](http://www.cidp.pt/publicacoes/revistas/rjlb/2016/6/2016_06_0043_0069.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre. v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/16841>>. Acesso em 4 de novembro de 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, R. T.; WACHEKOWSKI, G.; BARBOSA, S. S. N. As metodologias usadas no ensino de enfermagem: com a palavra, os estudantes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte/MG. v. 36, e220371, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/DLkqLFHXmX7kdww8NyWJN4D/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 4 de novembro de 2020.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo/SP. v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae-arquivos/1489/1489.pdf>>. Acesso em 4 de novembro de 2020.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 1 ed. 2 reimpr. São Paulo, Atlas, 2018.

GOMES, L. R. *et al.* Avaliação da aprendizagem no ensino superior. “Nota” expressão do comportamento do aluno. **Pro-Posições**. Campinas/SP. v. 18, n. 2, v. 53, p. 183-96, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643558/29759>> Acesso em 4 de novembro de 2020.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2013.

INEP. Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 5. ed., revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

LEITE, D. B. C. Pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. *et al.* **Enciclopédia pedagógica universitária**: glossário. v. 2. Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2006. p. 57-8.

LIMESURVEY. Limesurvey Project Team/Carsten Schmitz. **LimeSurvey: An Open Source survey tool**. LimeSurvey Project Hamburg, Germany, 2015.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/310/298>>. Acesso em 4 de novembro de 2020.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, P. V.; PEREIRA, A. R.; RISSETTI, G. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. II Fórum Internacional de Educação. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. XIV Fórum Nacional de Educação. XVII Seminário Regional de Educação Básica. 27 a 30 de abril de 2016. Universidade de Santa Cruz do Sul. Escola e professor(a): identidades em risco? Santa Cruz do Sul, 2016.

NEHRING C. M.; BATTISTI, I. K.; POZZOBON, M. C. C. Entendimento de professores universitários sobre o seu fazer: ensino como atividade preponderante e extensão como atividade ainda periférica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo/RS. v. 25, n. 3, p. 647-664, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8569/114114237>>. Acesso em 4 de novembro de 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, M. L.; SALES, T. L. S. Diálogo: desafios da docência diante do papel social da universidade. *Rev. Diálogo*

Educ., Curitiba, v. 20, n. 65, p. 558-579, abr./jun. 2020. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v20n65/1981-416X-rde-20-65-558.pdf>>. Acesso em 2 de novembro de 2020.

RODRIGUES, J. Z. *et al.* A importância da aula prática na formação do profissional de enfermagem: um relato de experiência. **Revista Panorâmica On-Line**, Pontal do Araguaia; Barra dos Garças/MT. v. 19, p. 99-110, ago./dez., 2015. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revista-panoramica/article/view/629>>. Acesso em 2 de novembro de 2020.

SCARINCI, A. L.; PACCA, J. L. A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em revista**, Belo Horizonte/MG. v. 31, n. 2, p. 253-279, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/dMxqvG7hnzTcf8sMxbrgy8d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

SILVA, T. L.; RESENDE, G. S. L. A docência no ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. **Revista FACISA ON-LINE**. Barra do Garças/MT, v. 6, n. 2, p. 32- 46, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unicathe-dral.edu.br/index.php?journal=revistafacisa&page=article&op=view&path%5B%5D=219&path%5B%5D=157>>. Acesso em 2 de novembro de 2020.

SPUDEIT, D. Elaboração do plano de ensino e do plano de aula. **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro** – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.biblioteca.unirio.br/cchs/eb/ELABORA-ODOPLANODEENSINOEDOPLANODEAULA.pdf>>. Acesso em 4 de novembro de 2020.

TRIVIÑOS. A. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2013.

UNIOESTE. Resolução n. 180/2012-CEP, de 29 de novembro de 2012. Aprova o projeto pedagógico do curso de Enfermagem, do Campus de Cascavel, para implantação gradativa a partir do ano de 2013. Cascavel/PR, 2012.

VIANA, C. M. Q. Q.; SILVA, E. F. A aula na educação superior: desafios e perspectivas na atualidade. *Revista de Administração Educacional*, Recife/PE. v. 1. n. 1., p.67-80, jan./jun. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/23121/18844>>. Acesso em 4 de novembro de 2020.

.



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).