

RESUMO

**Danielle Santiago da Silva Varela
Maria Udete Facundo Barbosa
Maria de Fátima Antero S. Machado**

O objetivo desta pesquisa é descrever as percepções docentes sobre os desafios da prática pedagógica no ensino superior. Tratou-se de um estudo qualitativo, realizado com 06 professores de uma faculdade privada localizada em Quixadá, Ceará. Os desafios envolvem o despreparo do professor referente a metodologias, a avaliações e a técnicas de ensino. A influência do mundo moderno no processo de ensino também é um desafio, traz consigo questões tecnológicas, e a sobrecarga de trabalho docente. Aponta-se a necessidade de formação pedagógica para professores universitários em cursos da área da saúde, a fim de encontrar subsídios para uma formação que atenda às necessidades do mundo na atualidade.

Palavras-chaves: Educação Superior. Docentes. Ensino.

ABSTRACT

This research aims to describe the teaching staff perceptions about the challenges of the pedagogical practice in higher education. It is a qualitative study, realized with 06 teachers from a private college localized in Quixadá, Ceará. The challengers involves the teacher's unpreparedness related to methodologies, the assessment and teaching techniques. The influence of the modern world in the teaching process is also a challenge, brings with it technological matters, and the teaching work overload. It points up the need for pedagogical training to university professors in the health courses area, for the purpose of to find allowances for a forming that meets the needs of the present world.

Keywords: Higher Education. Teachers. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior no país se expandiu nos últimos anos e, com isso, a demanda por profissionais docentes aumentou. Estas mudanças e as recentes pesquisas na área da docência apontam para uma transformação do cenário da educação superior onde o ensino, outrora caracterizado pela transmissão de conhecimento, passa a ser compreendido como espaço para a mediação e construção de saberes (INEP, 2014; SALES; MACHADO, 2013).

Diante desta nova configuração do papel do docente no ensino superior somado às múltiplas exigências feitas ao profissional na atualidade, que inclui constante atualização, alta competitividade, qualificação técnica, excelência de currículos e acúmulo de tarefas, têm-se que enfrentar desafios próprios do ser e do fazer pedagógico que se evidenciam, sobretudo quando consideramos a lacuna existente na formação pedagógica para professores do ensino superior.

Autores como Pimenta e Anastasiou (2010) e Masetto (2012) apontam para um tradicional despreparo de docentes universitários no que tange a conhecimentos na área da Educação. A prática pedagógica dos professores não se construiu com base em conhecimentos científicos do que seja o processo de ensino-aprendizagem, didática, metodologia e processos avaliativos, mas com base em suas próprias experiências, sensibilidade, intuição e, por isso, mesmo diante das novas concepções do ensino, grande parte das vezes permanecem enraizados em métodos e práticas mais tradicionais.

O ensino superior no Brasil é tradicionalmente marcado pela valorização da técnica e da transmissão de modo que um profissional experiente era convidado a ensinar aos aprendizes a serem também bons profissionais (MASETTO, 2012). Ao longo de muitos anos, e ainda na atualidade, a ênfase no ensino superior foi dada à experiência profissional em área específica e à formação *stricto sensu*.

Frente às novas concepções de ensino e às inovações metodológicas que surgem para tornar possível a formação de um novo perfil profissional, o docente de ensino superior se encontra em um momento desafiador diante do qual não pode se intimidar.

Esta pesquisa tem como objetivo descrever a percepção dos docentes relacionada ao exercício da prática pedagógica no ensino superior.

2 METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e como técnica para coleta de dados a entrevista com roteiro semiestruturado. Foram entrevistados, no período de dezembro de 2014, 6 docentes de uma faculdade priva-

da localizada no interior do Ceará, sendo que destes 5 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Tais sujeitos têm graduação em nível de bacharelado em curso da área da saúde e lecionam em seu curso de formação há, no mínimo, dois anos. Para o tratamento dos resultados foi utilizada a análise temática de Minayo (2013).

Antes de iniciar a pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Católica Rainha do Sertão e aprovado com Parecer 867.478, em 11 de novembro de 2014.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desafios da docência encontrados neste trabalho, de acordo com a percepção dos professores, dizem respeito ao desconhecimento acerca dos meios para tornar mais eficaz: o processo de ensinar, aprender e avaliar; a influência do mundo moderno no ensino, levando o professor a lidar com mudanças de valores; a abrangência tecnológica, e a carência de tempo frente às múltiplas tarefas dos trabalhadores.

O fazer docente se apresenta como um dos principais desafios para os professores.

Penso sobre qual metodologia a ser adotada para que ela se torne interessante para aqueles alunos, para que esses alunos estejam envolvidos (Docente 06).

[...] são a falta de domínio sobre a técnica de ensinar, de construir conhecimentos com os alunos, eu acho que esse é um grande desafio (Docente 02).

As questões apontadas por estes docentes são muito pertinentes, afinal o docente precisa ter conhecimento sobre diferentes metodologias e técnicas de ensino a serem adotadas em sala de aula e que sejam capazes de envolver os alunos por tornar a aula mais interessante; metodologias estas que sejam propiciadoras em motivar o aluno a aprender.

Ao mesmo tempo em que estas questões são instigantes, não se deve estranhar que tais dificuldades existam, pois como diz Abreu e Masetto (1982, p.1) *apud* Oliveira (2011, p. 20).

No desempenho do docente do ensino superior, é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica [...]

Segundo Anastasiou e Alves (2003), o *habitus* de trabalho que predomina entre os professores universitários, sobretudo quando o objetivo é passar conteúdo e/ou informações, está centrado na exposição e em pa-

letras dadas pelos professores para os alunos. É possível que isso aconteça também porque foi assim que o professor vivenciou enquanto aluno e é isso que os alunos esperam de seus professores, que estes exponham os conteúdos para que eles possam aprender.

Na verdade, como dizia Sócrates: o ensino é sempre mais que o ensino! (apud FRANCO, 2012, p. 149), o que significa dizer que há certa imprevisibilidade na aprendizagem. Quando se planeja ensinar determinado assunto tem-se como base a intenção do aprendiz do aluno, mas não há como controlar ou prever: primeiro, que este aprendizado realmente aconteça, e segundo, qual será a qualidade ou especificidade das aprendizagens (FRANCO, 2012).

É como bem disse o Docente 03:

Às vezes, a gente pensa que deu uma aula muito boa e que trabalhou bem o conteúdo [...] Mas, eu não sei se aquilo de fato, é assim, se permeou a mente de cada um, se aquilo foi significativo, se realmente o aluno se motivou para, a partir dali, buscar mais.

A aprendizagem se dá, em certa instância, de modo imprevisível e insubmisso porque, como diz Franco (2012, p. 150):

Não são imediatas nem previsíveis, mas ocorrem por interpretação do sujeito aos sentidos criados, às circunstâncias atuais e antigas; em suma, não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. Quase se pode dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além ou para aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos.

O fazer docente perde seu significado se não tem a intencionalidade de que o aluno aprenda, ou apreenda como diria Anastasiou e Alves (2003).

Essa compreensão sobre apreender começa com a conceituação e apropriação de palavras, é deixar o “aprender” para “apreender”, deixar de “dar e assistir aulas”, como dizem professores e alunos, para “fazer aulas”, uma ação conjunta. Só assim será possível promover no aluno a consciência de que sua aprendizagem não acontecerá de modo passivo, mas ativo, à medida que ele se aproprie dela, agarre-a como sugere o verbo apreender (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Novas metodologias vêm surgindo a fim de possibilitar o apreender do qual falam as autoras; de modo que a aula expositiva não deveria continuar sendo utilizada como o único método para ensinar e aprender.

Acreditamos, no entanto, que este método não precisa perder completamente seu valor. A depender da postura dos professores e dos alunos, tal método expositivo tem seu espaço no atual processo de ensinagem, pois alunos ativos são também aqueles que, participando de uma aula expositiva dialogada, fazem interrupções,

questionam, lembram situações do cotidiano com as quais está relacionado o conteúdo, contribuem partilhando seus conhecimentos prévios e se, por ventura, seu corpo estiver parado, não estará sua mente, seu intelecto, pois sua atividade cognitiva estará a pleno vapor.

De acordo com Freire (2011, p. 84): “O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘canção de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem”.

Assim como existem muitas discussões em torno dos melhores métodos de ensino, há também que se inquietar e debater sobre as práticas avaliativas, pois o modelo de avaliação ainda vigente parece trazer desconforto aos docentes. Mas, de algum modo, esse modelo somatório e de verificação persiste.

Outro grande desafio é a questão da avaliação, a avaliação da forma como é feita, daquela forma somatória, aquela coisa matemática, é um desafio (Docente 01).

Luckesi (2011, p. 222) explica porque muitas vezes isso acontece:

Formados tornamo-nos professores e, então, nem mesmo nos perguntamos sobre outras possibilidades de agir. O modo dos exames vem à nossa frente como a única solução e, então, automaticamente, repetimos os mecanismos aos quais fomos submetidos. [...] Ou seja, replicamos o que aconteceu conosco.

Reproduzir como professor uma experiência que se viveu como aluno não é sinônimo de certeza de se está fazendo a coisa certa, mas é o caminho que se sabe, que se conhece, e, provavelmente, o mais seguro. Gil (2009) afirma que para o professor universitário avaliar a aprendizagem dos alunos, não é uma tarefa prazerosa nem tão pouco fácil.

Deve estar claro para o professor, quando elabora suas questões, que tipo de atitude intelectual pretende desenvolver em seus alunos, a memorização ou a solução de problemas mais complexos (RAUBER, 2014).

O problema é que mesmo sendo possível criar questões cujo nível cognitivo exige do aluno atividades intelectuais mais complexas, a maioria dos professores não têm preparo técnico para isso (RAUBER, 2014).

Masetto (2012) afirma que o conceito de avaliação se resume a provas e notas, que sempre leva o aluno a uma situação em que é julgado para ser aprovado ou reprovado.

Os resultados da aprendizagem precisam ser registrados de alguma forma. A forma mais comum para estes registros, chamados de nota, tem sido a atribuição de valores numéricos que normalmente estão dentro de uma escala decimal variável de 0 a 10 (LUCKESI, 2011).

Pensa-se ser um desafio para o processo da avaliação da aprendizagem a inflexibilidade matemática que pode estar presente em um sistema avaliativo enclosurado a notas e somatórios. Masetto (2012, p.167) afirma que:

Um professor que considerando-se 5 a nota mínima para a aprovação, aprova alunos com nota 5,2 ou 5,4, e reprova com 4,8 ou 4,6, e se dispõe a discutir com o aluno porque foi 5,2 e não 5,5, 4,8 e não 5, 4,6 e não 5, está demonstrando ao aluno que ele também se orienta pela nota (SIC).

As notas que deveriam ser apenas um registro da aprendizagem efetiva “passaram a ser confundidas com a própria qualidade da aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 76). Não raro, escuta-se o aluno pedir pontos por este ou aquele trabalho não importando o quanto de aprendizagem aquele aluno conseguiu alcançar ao final do mesmo. Pensa-se e se age por notas, a aprendizagem acaba por se tornar um apêndice, o que é um equívoco. As atividades de estudo em casa e os trabalhos devem ser propostos para melhorar a aprendizagem, se não são capazes de melhorar a aprendizagem não tem razão de serem feitos.

Masetto (2012) diz que todo processo de avaliação exige observação e registro. O registro norteia o professor na hora de fazer os encaminhamentos para os alunos, de fazer o *feedback*, ou seja, os encaminhamentos necessários para que os alunos possam se redirecionar no sentido de favorecer seu próprio processo de aprendizagem.

Luckesi (2011) deixa claro que o registro, ou seja, a nota, não tem maior ou menor qualidade, a aprendizagem é que deve ser qualificada, se satisfatória ou não. A nota deve ser apenas um registro da grande ou pouca qualidade da aprendizagem.

Essa discussão a respeito do registro da aprendizagem reflete uma discussão mais ampla e também atual que pensa a avaliação como uma atividade contínua, inacabada, processual. Dessa forma, deixaria de ser o veredicto final, como ainda é vista por muitos professores e alunos em todas as esferas de ensino, e se tornaria diagnóstico de modo em que o aluno teria possibilidades de reorganizar sua aprendizagem, rever pontos fracos e, por fim, obter melhores resultados (PINHEIRO; SANTOS, 2012; SANTOS; FIGHERA, 2012).

Como disse Boas (2005, p. 163), a função primordial da avaliação é “identificar e analisar o que foi aprendido, o que ainda é preciso aprender, para que se organize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem”.

Luckesi (2011, p. 148) afirma:

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames. Estes têm como objetivo classificar e selecionar candidatos, ao passo que o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico.

O docente que colocou a avaliação no campo dos desafios está em consonância com as atuais discussões que colocam em cheque a avaliação apenas do ponto de vista matemático, somatório. Para novas metodologias, há de se pensar em novas maneiras de avaliação.

Outro desafio apontado pelos docentes foi a questão do ensino no mundo moderno, que traz consigo desafios como a mudança de valores, o avanço tecnológico e o rápido e fácil acesso às informações, e a dificuldade do pouco tempo frente às múltiplas tarefas do professor.

Um grande desafio é lidar com o ensino no mundo moderno, onde o ter é mais importante do que o construir, onde as relações capitalistas influenciam de forma, não tão perceptiva, mas muito forte, dentro da sala de aula (Docente 04).

Esta fala é extremamente relevante frente às relações capitalistas que se vive no mundo atual, onde, inclusive, a Educação corre o risco de tornar-se um produto a ser adquirido pelo e para o sistema capitalista, no sentido de buscar a Educação, sobretudo de 3º grau, somente como um caminho que pode levar o indivíduo a usufruir ainda mais das benesses do capitalismo e, por assim dizer, do consumismo. Como se a mesma não fosse também caminho para a desalienação, para a formação de cidadãos éticos, para diminuir as desigualdades sociais, contribuindo, assim, para a dignidade da pessoa humana.

O conhecimento amplia o compromisso com a sociedade, de modo que quanto mais se caminha pelas vias do saber, mais o homem tem o dever de se portar de maneira ética e crítica frente às realidades sociais.

Para Severino (2009, p. 255), atualmente as condições de vida humana são muito injustas e desumanizadoras, isso é reflexo de relações de poder opressoras, de má distribuição de bens, de péssimas condições de trabalho e uma cultura de alienação que amplificam o “compromisso ético e político da Educação”.

Daí a necessidade de uma Educação crítica e desalienante, sobretudo quando se trata da educação superior. A sala de aula não pode se resumir a um número de informações a respeito deste ou daquele assunto, deve ser espaço político e reflexivo, um campo fértil para desenvolver cidadãos éticos. É esse compromisso ético e político do qual Severino (2009) e Freire (2013)

se referem, e que, segundo eles, eterniza o significado da Educação, e que está para além de uma informação adquirida por meio da tecnologia.

A tecnologia parece estar presente em sala de aula e, simbolicamente, dá ao aluno a possibilidade de pôr seu professor à prova.

Um dos desafios é o avanço tecnológico [...] estou falando do acesso à informação. Isso é um grande desafio porque, para o aluno, o professor tem que saber tudo, então hoje o aluno está em sala de aula e ele tem um Iphone, ele tem um celular, ou seja, ele já está consultando ou já veio sabendo o assunto que você vai dar, vai abordar naquele dia, e aí ele já fica [...] é quase como está sendo testado pelo aluno (Docente 04).

[...] é muito desafiador porque eles fazem uma sabatina, eles fazem várias arguições, porque eles estão provando seu conhecimento (Docente 05).

Observa-se, então, que o acesso ao conhecimento não se restringe aos muros da faculdade, as informações estão acessíveis pelos mais diversos meios de comunicação social e virtual; conhecimentos estes não necessariamente disponibilizados por especialistas no assunto, o que pode levar à informações superficiais ou mesmo equivocadas. Desse modo, o aluno deveria ser estimulado a usar de sua criticidade e reflexão diante das informações que lhe chegam.

Inicialmente, é preciso que se reconheça que a mídia também faz parte da educação. Isso não significa dizer que se concorda com o modo com que ela educa, mas isso justifica a necessidade dos professores aprofundarem seus conhecimentos sobre a mídia, as tecnologias, as realidades virtuais (DUARTE, 2003 *apud* BRITO; BOENO; BOENO, 2012).

Como afirmam Brito, Boeno e Boeno (2012, p.2): “as tecnologias podem tanto alterar a metodologia do professor quanto consolidar o tradicionalismo em suas aulas”.

Acredita-se que uma das formas de enfrentar o desafio da tecnologia é pensá-la não como uma ameaça ao ensino, mas como um recurso metodológico que pode ser utilizado a favor da aprendizagem, utilizando, por exemplo, o ensino à distância (EAD), que, para Almeida (2003) *apud* Comin, Inocente e Matias (2009), é uma proposta de ensino-aprendizagem organizada, de modo que, individualmente ou em grupo, pessoas de diferentes idades e históricos educacionais possam ter acesso em qualquer outro ambiente, como, por exemplo, em casa ou no trabalho, a materiais auto instrutivos produzidos em ambiente escolares.

Além de poder disponibilizar os assuntos propostos para a aprendizagem e as produções científicas sobre o tema, o professor pode através destes ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) facilitar a interação entre

os alunos e o debate de temas relevantes por meio de chats, fóruns e painéis de opinião etc. Estas possibilidades do AVA permitem a troca de ideias entre os alunos, comunicação menos estruturada e a construção de um conhecimento coletivo mediado pelo professor ou um tutor (COMIN; INOCENTE; MATIAS, 2009).

De certo, a tecnologia não conseguirá transformar os professores em meros “suportes e ajudantes da aprendizagem”. No entanto, o mundo virtual e os crescentes avanços tecnológicos estão modificando o papel do docente e seus conhecimentos tecnológicos devem estar atualizados (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Diante de um mundo para o qual as verdades não são mais absolutas e imutáveis, em que os meios de comunicação dão acesso a um número cada vez maior de informações/imagens em tão grande rapidez e superficialidade, que dificulta o processo de reflexão e crítica, entre tantos outros desafios do mundo moderno em que o profissional de Saúde irá se inserir, não se pode conceber uma educação aos moldes antigos (MITRE *et al.*, 2008).

Desse modo, o professor precisa estar em constante atualização na sua área de atuação, mas também no campo pedagógico, político, social, econômico, tecnológico. Esta constante atualização, que se dá através de estudo, leituras, pesquisas, congressos e cursos, soma-se às obrigações próprias do ofício da docência e demandam tempo.

Esta é uma situação desafiadora, como aponta o Docente 04:

Acho que o grande desafio é o tempo. [...] E a forma de superar é mesmo tentando encontrar esse tempo que às vezes é de madrugada, é tendo que se abster de estar com os filhos para poder dar o melhor para os alunos (Docente 04).

Prado e Prado (2013) são enfáticos ao expor que o trabalho do professor não se resume a sala de aula. Os estudos, os planejamentos, a avaliação, a produção científica extrapolam os muros e o tempo da sala, além de exigir muito tempo estes afazeres exigem uma constante atividade intelectual.

O art. 67, inciso IV da LDB/96, afirma que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da Educação e lhes assegurar “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

O regime de trabalho influencia no tempo do trabalho docente. Na rede privada, a maioria dos professores são contratados como horistas, o que significa que sua remuneração salarial depende diretamente das horas em sala de aula. Já nas IES públicas, há uma predominância de regime de trabalho de tempo integral ou dedicação exclusiva (INEP, 2014 p. 86).

No caso dos professores horistas, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 125) afirmam que: “o papel docente centra-se na hora aula, pois é esse o tempo para o qual é pago”.

Ao professor universitário constantemente é exigido quanto a atualização na sua área específica, à formação pedagógica, apresentação de trabalho em eventos e publicação em periódicos científicos, excelência curricular; além de ter que lidar com os aspectos sócio-afetivos das complexas relações humanas (gestores, coordenadores, colegas e alunos) e ainda lidar com as expectativas, frustrações e com as demandas de uma sala de aula heterogênea. Todas estas exigências se configuram como uma sobrecarga ao trabalho docente, que se reflete na abdicação inclusive de momentos de lazer, familiares e sociais, como bem disse o docente 06 sobre a forma de superar a falta de tempo, que é tendo que trabalhar de madrugada e, inclusive, abstando-se de estar com os filhos.

Não se tem dúvidas de que esta seja uma realidade para inúmeros docentes, isto porque, como bem disse Pimenta e Anastasiou (2010, p. 126), existe hoje uma “corrida pelo aprimoramento docente [...] que se veem na contingência da perda de emprego, se não obtiverem a diplomação hoje exigida”.

A fim de superar os desafios apontados referentes à prática pedagógica, metodologia e avaliação, torna-se necessário conhecer as concepções mais atuais do ensino; a transição da postura passiva do aluno para uma postura ativa, autônoma e livre; a superação da metodologia de transmissão de informações para as metodologias da mediação e construção do conhecimento; o conceito da aprendizagem significativa e o significado de uma exposição dialogada, que só será possível se o professor se apropriar destes conhecimentos através de formação que deve ser pensada pelas instâncias nacionais de Educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que os docentes encontram em seu exercício pedagógico são inúmeros e envolve desde o despreparo técnico-científico para o ensino, pela falta de formação em área da Educação, até àqueles inerentes à Educação no mundo moderno. Estes desafios aumentam a sobrecarga do trabalho docente, exigindo que o mesmo assuma o compromisso ético e político da Educação, além de constante produção, atualização e capacitação que deve incluir especialidade na área em que leciona, conhecimento do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, conhecimento das realidades tecnológicas, políticas, econômicas e sociais do contexto educacional. As Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, bem como as estruturas políticas, precisam re-

pensar o papel do docente de modo que se crie uma rede de valorização e educação permanente do professor universitário, incluindo aquele que é exercido fora de sala de aula.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensino na Universidade**. Joinville: Univille. 2003.

BOAS, B. M. F. V. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

BRASIL. **Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – promulgada em 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRITO, G. S.; BOENO, R. K. S.; BOENO, R. K. A inserção de tecnologias na prática docente: fazendo o mesmo de forma diferente. In: **XII APEND SUL**. Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.

COMIN, F. S.; INOCENTE, D. F.; MATIAS, A. B. Análise de ferramentas de interação e comunicação em ambiente virtual de aprendizagem a partir de contribuições de Bakhtin. **Educação: teoria e prática**, v. 19, n. 32, p. 173-89, jan./jun. 2009.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013. Recurso eletrônico.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Brasília. 2014.

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

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 2013.

MITRE, S. M.; Batista, R. S.; MENDONÇA, J. M. G.; PINTO, N. M. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PORTO, P. C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

OLIVEIRA, V. S. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária**. 246f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, P. M.; SANTOS, R. R. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: perspectivas críticas ou técnicas? **Polyphonia**, v. 23, n.1, p. 39-55, jan./jul., 2012.

PRADO, R. A. N.; PRADO, M. S. A precarização das relações de trabalho do professor em face da regulamentação do trabalho docente no Brasil. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.22, n.1, p.169-182, jan./abr. 2013.

RAUBER, A. M. T. R. **Avaliação da aprendizagem: base para a construção do conhecimento**. Dourados: Caio Cezar Melo Ferri Editor, 2014.

SANTOS, E. A. G.; FIGHERA, A. C. M. A formação docente no ensino superior: processos formativos e aprendizagem da docência. In: **XII APEND SUL**. Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

SALES, M. P. S.; MACHADO, L. B. Docência no ensino superior: novo contexto, novas configurações e representações. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 2, p. 500-529, mai./ago., 2013.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOBRE AS AUTORAS

Danielle Santiago da Silva Varela

Possui graduação em Fisioterapia pelo Centro Universitário Católica de Quixadá - UNICATÓLICA (2008). Mestrado em Ensino na Saúde - UECE. Pós-graduação em Saúde do Idoso - UECE. Docente e Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Fisioterapia da UNICATÓLICA. Tem experiência de ensino em Neuroanatomia, Fisioterapia em Neurologia e Prática Fisioterapêutica Supervisionada em Neurologia adulto. Atua na área de reabilitação neurológica no adulto.

E-mail: daniellerabelo@unicatolicaquixada.edu.br

Maria Udete Facundo Barbosa

Graduada em FISIOTERAPIA pela FACULDADE CATÓLICA RAINHA DO SERTÃO DE QUIXADÁ – CEARÁ (2008). Mestre em Ensino na Saúde, pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Especialista em Educação na Saúde para Preceptores do SUS pelo Instituto Sírio Libanês, Especialização em Saúde Pública e da Família pela FAK DE MARANGUAPE-CE. Atualmente Professora da Faculdade Católica de Quixadá-CE. Membro do Núcleo Docente do Curso de Educação Física Bacharelado (2015) Experiência em Coordenadoria: Central de Regulação, Avaliação Controle e Auditoria /Secretária Executiva de Conselho Municipal de Saúde / Coordenadora de Projetos de Promoção à Saúde e Assessoria da Secretaria Municipal da Saúde da PREFEITURA MUNICIPAL DE IBARETAMA (2009 a 2012). Coordenadora interina da Clínica Escola de Fisioterapia da Faculdade Católica Rainha do Sertão (2013).

E-mail: udetebarbosa@unicatolicaquixada.edu.br

Maria de Fátima Antero Sousa Machado

Graduada em Enfermagem pela Universidade de Fortaleza (1982), Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (2001) e Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (2007). Professora Associada da Universidade Regional do Cariri - URCA. Docente permanente do programa de pós graduação em Enfermagem da URCA, Coordenadora do Mestrado Profissional em Saúde da Família (RE- NASF-URCA). Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Educação em Saúde. Atua no ensino e na pesquisa nos seguintes temas: promoção da saúde, políticas públicas de saúde, educação em saúde, adolescentes, contexto escolar, participação, saúde da família e educação para profissionais de saúde.

E-mail: fatimaantero@uol.com.br