



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Mattos, Magda de; Monteiro, Filomena Maria de Arruda
Desenvolvimento profissional de docentes da educação
superior em enfermagem: ressignificando experiências
Educação em Revista, vol. 33, e162238, 2017, Janeiro-Dezembro
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698162238

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362370038>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS

Magda de Mattos*

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis - MT, Brasil

Filomena Maria de Arruda Monteiro**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá - MT, Brasil

RESUMO: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que objetivou compreender o processo de desenvolvimento profissional docente de um grupo de enfermeiras a partir de sua inserção na educação superior. Para tanto, foram utilizados, como referenciais teóricos, os estudos que abordam a formação como desenvolvimento profissional docente, com foco nos conhecimentos e nas aprendizagens necessários à docência da educação superior. Os dados da pesquisa foram coletados e analisados considerando a abordagem qualitativa como pressuposto metodológico. Para a coleta dos dados, foram utilizadas narrativas orais de seis enfermeiras docentes de uma instituição pública federal de educação superior. Os resultados apontaram que se tornar docente da educação superior engendra um movimento contínuo e permanente de reflexão e ressignificações pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais. Portanto, entende-se que um diálogo entre investigação, reflexão e formação docente pode conduzir a mudanças nas atitudes e nas práticas pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento profissional docente. **Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional da docência. Docentes de Enfermagem. Educação superior.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION IN NURSING: RESIGNIFYING EXPERIENCES

ABSTRACT: This article is an excerpt from a doctoral thesis aimed at understanding the teacher's professional development process of a group of nurses from their inclusion in higher education. Therefore, theoretical studies addressing the training as a professional development of teachers were used, focusing on knowledge and learning necessary for the teaching in higher education. The

*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis - MT. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas na Atenção Interdisciplinar em Saúde. E-mail: <magda_roo@hotmail.com>.

**Doutora em Educação e pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Formação Docente. E-mail: <filarruda@hotmail.com>.

survey data were collected and analyzed based on qualitative approach. The data were collected using oral narratives of six nursing teachers from a public higher education institution. The results have showed that teaching in higher education engenders a continuous and permanent movement of reflection and personal reinterpretation, not only professionally or institutionally, but also at an organizational sense. Therefore, a dialogue between research, reflection and teacher training can lead to changes in attitudes and teaching practices that strengthen the professional development of teachers.

Keywords: Professional development of teaching. Nursing faculty. Higher education.

INTRODUÇÃO

Por diversas razões, cada vez mais estamos lendo, escrevendo e refletindo sobre os meandros que envolvem o processo de desenvolvimento profissional docente e, em particular, no que concerne à educação superior, aqui entendida como uma ação complexa (SOARES; CUNHA, 2010) que demanda uma gama de conhecimentos necessários para se aprender a aprender a ensinar.

A complexidade que abarca a docência universitária fundamenta-se na garantia das aprendizagens dos discentes, na correlação consistente e recíproca entre ensino e pesquisa, envolvendo uma gama de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao exercício docente (SOARES; CUNHA, 2010). Nesse sentido, o caracterizador distintivo do trabalho docente, respeitando os diferentes contextos históricos, “é a ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 94), que aqui é concebida como uma ação intencional e relacional, engendrada por conhecimentos da docência. Assim sendo, o propósito da ação docente está diretamente imbricado com as aprendizagens, não somente dos discentes, mas também com as do professor e da professora, para ensinar.

O contexto histórico da educação superior no Brasil tem revelado que, se por um lado, ao longo dos últimos anos do século XX e início do século XXI, vivenciamos avanços no que tange ao crescimento do número de instituições de ensino superior (IES) e consequente aumento do acesso, por outro lado, políticas públicas destinadas à formação de professores não têm sido uma das prioridades nas agendas governamentais. Nesse sentido, empreender uma busca pela formação docente da educação superior engendra visualizar o mundo com um olhar crítico, mais apurado e exigente, e menos passivo e imparcial. Em outras palavras, estar aberto às mudanças necessárias para entender o movimento do exercício da docência.

A formação docente para a educação superior, no que tange ao amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

(BRASIL, 1996), em seu artigo 66º explicita que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. Diante do que está legalmente instituída, a LDB faz menção apenas à preparação para a docência, e não à formação.

Assim sendo, a formação é entendida e assumida, no presente estudo, enquanto desenvolvimento profissional que proporcione, ao docente universitário, a possibilidade de mudança, inovação, crescimento e aprendizagem em sua atuação, efetivada ao longo da vida profissional. Para tanto, embarcar em um processo de formação envolve a reflexão e a ressignificação pessoal e profissional dos conhecimentos necessários e aprendizagens da docência, ou seja, “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 167).

Desse modo, as experiências vivenciadas na prática docente e que se tornaram significativas no desenvolvimento profissional são ressignificadas durante o processo de formação docente. Essa dinâmica pressupõe um processo criativo por parte do docente na atribuição de novos significados a partir do que já lhe é conhecido, conferindo um novo sentido sobre o contexto de sua atuação profissional (MONTEIRO; FONTOURA; CANEN, 2014).

Vaillant e Garcia (2012, p. 29) destacam o conceito de formação, vinculando-o à capacidade e vontade pessoal de mudanças. Ou seja, “é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos”. Não significa, por ora, que a formação docente esteja calcada apenas na dimensão pessoal para os processos de formação, implicando também outras dimensões, como as profissionais, o contexto institucional e organizacional.

Nesse sentido, pensar o processo de formação docente envolve a trajetória e experiência pessoal e profissional de cada sujeito, além de um processo contínuo e permanente de aprendizagens, com compromissos individual, coletivo e institucional. Em sentido amplo, refletir sobre a formação docente implica na compreensão das trajetórias formativas, entendidas como uma rede de relações na qual as reflexões e ressignificações das experiências e conhecimentos são essenciais para esse processo, mas também enquanto possibilidade de desenvolvimento profissional, tomando como ponto de partida a inserção docente em programas de formação, envolvendo saberes e fazeres docentes (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013).

Às pesquisas que alicerçam a formação e a constituição da docência universitária, Isaia e Bolzan (2011) descrevem os diferentes movimentos, pelos quais os docentes transitam no processo de

aprender a tornar-se professor. O primeiro movimento é caracterizado pela preparação à carreira docente e corresponde às vivências e experiências prévias à entrada na carreira no magistério superior propriamente dita. O segundo movimento corresponde à entrada efetiva na docência universitária, que geralmente ocorre de forma circunstancial e, para uma pequena parcela dos docentes, trata-se de uma escolha pessoal. Nesse período, há uma mescla de sentimentos, como a solidão pedagógica, insegurança, utilização do conhecimento do conteúdo e ausência do conhecimento pedagógico. O terceiro movimento é caracterizado pelas marcas da pós-graduação, que abrem novas perspectivas ao docente, como a função de pesquisador. E, por fim, o quarto movimento, caracteriza-se pela autonomia docente, compreendido como amadurecimento pessoal e profissional.

Não obstante, tem-se observado um contingente significativo de docentes oriundos do exercício da prática profissional se inserindo na docência universitária, como nos cursos de bacharelado, que é o caso também de Enfermagem. Assim, o professor e a professora que exercem a docência da educação superior se constituem tendo, como base de conhecimento, a profissão paralela que exercem ou exerciam no mundo do trabalho (CUNHA, 2006).

Nessa perspectiva, entende-se a docência universitária em saúde como prática social complexa e interdisciplinar (BATISTA, 2005). Com isso, sugere-se a necessidade de novas aprendizagens ao docente, visto que a suficiência de conhecimentos está para além daqueles específicos, pois, com a responsabilidade de fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007), torna-se imprescindível somar, aos conhecimentos de conteúdo, aqueles pedagógicos, condição necessária ao exercício da docência.

De todo modo, a realidade da prática docente nos cursos da área da saúde e neste estudo, da enfermagem, a necessidade de formação para o exercício da docência encontra-se numa encruzilhada. Se, por um lado, exige-se, do docente universitário dos cursos da saúde e enfermagem, um conhecimento específico da área, por outro, tem se intensificado as reflexões acerca da necessidade de uma formação pedagógica para exercer a docência. Para tanto, ao se tomar o exercício da docência como prática social, a profissionalização docente deve ser encarada como uma estratégia para se repensar a dinâmica da educação em saúde e, assim, reconhecer o professor e a professora como agentes fundamentais e transformadores da educação superior (BATISTA, N.; BATISTA, S., 2004).

Destarte, a formação pedagógica do enfermeiro e da enfermeira tem sido defendida pela categoria e oficializada nas

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF). Não obstante, como profissionais da saúde e da educação, os docentes de Enfermagem atuam não somente no contexto acadêmico, mas também nos serviços de saúde, visto que nos últimos são realizadas atividades práticas exigidas pelas DCN/ENF. Desse modo, para que discentes de Enfermagem consigam aprender as funções essenciais ao exercício da profissão de enfermeiro e enfermeira, como promover e cuidar da saúde, prevenir agravos e educar, faz-se necessário que sejam acompanhados, em seu processo de ensino e aprendizagem, por docentes com conhecimentos para além das habilidades técnicas.

Em estudo realizado por Pereira *et al.* (2012), que analisaram as práticas pedagógicas alternativas e inovadoras existentes em duas escolas de Enfermagem, uma no estado de Mato Grosso e outra no estado do Rio de Janeiro, constatou-se a presença de docentes motivados e confiantes no seu papel de formadores, contribuindo para estimular a criação de subjetividades singulares e desejantes nos discentes de Enfermagem, uma vez que os docentes de Enfermagem se tornam exemplos a serem seguidos. Ainda no citado estudo, foram evidenciados avanços nas mudanças de paradigmas de assistência à saúde e na formação dos profissionais de enfermagem, contudo, alertam que a apropriação dessas mudanças não é realizada igualmente para todos os sujeitos envolvidos nesse processo, alertando, ainda, que, dentro de um espaço coletivo, as diversidades e singularidades são esperadas.

Sob essa mesma perspectiva, Mattos *et al.* (2013) defendem a necessidade de formação do docente em Enfermagem por meio da articulação dos conhecimentos específicos aos didáticos e pedagógicos, enfocando a construção de novos olhares para o processo saúde e doença e atualização sobre as formas de organização dos serviços de saúde. Noutras palavras, a educação em Enfermagem, no século XXI, exige docentes capazes de aprender a aprender a ensinar, fomentando, nos discentes, a importância da prática social e política no seu fazer e ser profissional, bem como nas ações educativas como um dos caminhos possíveis para promover a saúde, prevenir agravos e melhorar as condições de saúde da população.

O corpo de conhecimento necessário aos docentes para o processo de ensinar e aprender é caracterizado, por Shulman (2005), como a base de conhecimento para o ensino e foi agrupado, por Mizukami *et al.* (2010), em três principais categorias:

- *Conhecimento de conteúdo específico* se refere aos conteúdos específicos da disciplina que o professor e a professora ensinam.

- *Conhecimento pedagógico geral* se refere ao conhecimento de teorias e princípios relacionados aos objetivos, metas e propósitos educacionais de ensino e aprendizagem, de manejo de classe e interação discente/docente, de estratégias instrucionais, de conhecimento curricular e de outros conteúdos.
- *Conhecimento pedagógico do conteúdo* é desenvolvido no decorrer do exercício profissional e representa a construção de um novo conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento, como o do discente, do currículo, do conteúdo pedagógico, entre outros. Esse conhecimento é construído constantemente pelo docente e considera-se específico da docência.

No processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, o docente estabelece uma relação de protagonismo, uma vez aprendido no decorrer do desempenho profissional (MIZUKAMI, 2004). Desse modo, é no exercício diário do ensino que os professores e professoras estabelecem uma relação de aprendizagem, proveniente do conhecimento dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos, imprescindíveis para ensinar e aprender.

Em relação ao conjunto de conhecimentos necessários à docência, como no caso da educação superior, a área específica de atuação proporciona os conhecimentos de conteúdo com os quais se adentra na carreira docente. Os demais conhecimentos vão sendo construídos à medida que o docente se depara com a complexidade que abarca a docência. Entende-se que a construção e a consolidação dos conhecimentos pedagógicos gerais e de conteúdo devem se dar na reflexão da própria prática e entre pares, na relação que se estabelece entre os docentes e as instituições de ensino, na formulação de políticas públicas que intensifiquem os programas de formação e desenvolvimento profissional.

Desse modo, aprender a aprender a ensinar é um processo complexo e resulta de um conjunto de aspectos, como a relação entre o pensamento e a ação docente, a construção das aprendizagens no âmbito coletivo e compartilhado, nas relações que se estabelecem permeadas de movimentos construtivos pelos quais os docentes vão se desenvolvendo profissionalmente. Sob esse aspecto, importa destacar a relação entre as aprendizagens e o desenvolvimento profissional, que é cíclico, de caráter contínuo e permanente ao longo do exercício da docência.

Diante do exposto, este estudo teve por objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional docente de um grupo de enfermeiras a partir de sua inserção na educação superior.

A PESQUISA E SEU DESENVOLVIMENTO

A proposta metodológica escolhida para este estudo se situa na abordagem qualitativa, que possibilita a aproximação entre o fenômeno a ser estudado e o pesquisador. A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006), respeitando-se o contexto histórico e sua aplicação nas disciplinas das ciências sociais e humanas.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa apresenta, em suas características, a atenção ao contexto em que se dá a experiência humana (SANDÍN ESTEBAN, 2010), sendo representada por meio dos sentidos e significados relativos à experiência de quem a constrói. Assim, entende-se de que não é possível ter acesso direto às experiências vivenciadas pelas pessoas, uma vez que trabalhamos apenas com “representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas” (GALVÃO, 2005, p. 330). Desse modo, faz-se importante o papel do pesquisador na interpretação das experiências.

No estudo, adotaram-se as principais características da pesquisa qualitativa como um guia metodológico, em que o fenômeno a ser estudado é a experiência humana interpretada e ressignificada (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Para os autores, o melhor modo de representar e entender uma experiência é por meio das narrativas sobre o que passaram os sujeitos. Ainda, foi adotada, enquanto opção como técnica de pesquisa, por permitir desvelar as experiências vivenciadas, que revelam, por meio da subjetividade e da singularidade, transformando os sujeitos da experiência. Ademais, toda experiência humana pode ser expressa na forma de uma narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011).

O grupo de participantes deste estudo foi composto por seis enfermeiras docentes, que atendiam aos critérios de inclusão: (a) ser enfermeira docente concursada e lotada no curso de graduação em Enfermagem; (b) estar em atividade na docência por, no mínimo, dois anos; e (c) ter exercido a atividade de enfermeira por, pelo menos, um ano anteriormente ao exercício da docência.

Importa destacar que, considerando os aspectos éticos e legais que regem a pesquisa com seres humanos, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Júlio Müller, da Universidade Federal de Mato Grosso, sob nº 11814712.5.0000.5541. Quanto à denominação das participantes, todas optaram por manter seus nomes verdadeiros.

Os dados foram coletados no período de março a novembro do ano de 2013, que consistiu em diferentes etapas: inicialmente, foi realizada a caracterização das docentes, por meio de um instrumento com questões abertas e fechadas. A abordagem às docentes foi realizada individualmente, na própria instituição de ensino, e, após o convite e descrição da pesquisa, foi-lhes entregue o questionário do estudo. Ressalta-se que as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na etapa de realização da narrativa oral, utilizou-se a entrevista gravada e transcrita, posteriormente, empregando-se a dinâmica de, após as entrevistas, realizar as transcrições e, em seguida, devolvê-las às participantes do estudo para leitura, com liberdade para suprimir ou acrescentar informações que achassem pertinentes. A pergunta norteadora foi: “Diante de sua vivência como docente, que aspectos (conhecimentos, habilidades, atitudes e aprendizagens) consideras importantes para o seu trabalho?”.

A utilização das narrativas fundamentou-se em Oliveira (2011), ao afirmar que a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite, aos docentes, compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, sejam do passado ou presente, e que possibilita a criação de novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e novas reflexões.

Nessa perspectiva, Cunha (1997) enfatiza que a pessoa que narra fatos importantes e vivenciados em sua vida reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos sentidos, em outras palavras, o que se encontra nas narrativas são representações das experiências anteriores que, ao serem memoradas, produzem novos significados.

Considerando os dizeres das autoras, reitera-se a opção pela utilização das narrativas neste estudo, devido ao seu caráter também formativo, possibilitando o entrelaçamento necessário para a investigação e formação da mesma ação. Ainda, no que concerne ao processo de formação e desenvolvimento profissional docente, Cunha (1997) destaca que na mesma proporção em que o docente elabora sua narrativa, seja verbal ou escrita, também reconstrói sua experiência de maneira reflexiva, proporcionando, assim, uma autoanálise de sua prática profissional.

No processo de análise das narrativas orais, o objetivo foi o de conhecer, da forma mais coerente possível, a realidade experienciada na trajetória de vida e formação desse grupo de enfermeiras docentes, cujas histórias se entrelaçavam entre a dimensão pessoal,

profissional, institucional e organizacional, para compreender, por meio da interpretação, o sentido e as ressignificações de se tornarem professoras da educação superior.

Díaz (2009) define a interpretação como um processo em que se desenvolve a explicação e compreensão da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica. Para Bolívar (2002), o resultado da análise das narrativas não deve se tornar um mero informe objetivo e neutro das vozes das participantes do estudo, mas, sim, expressar as significações de uma determinada experiência vivida. Assim, no processo de análise, o olhar do pesquisador percorre um movimento de percepção e interpretação do objeto de estudo.

O QUE DIZEM AS ENFERMEIRAS DOCENTES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS À DOCÊNCIA

Como o estudo se fundamentou na compreensão do processo de desenvolvimento docente na educação superior, e baseado na questão norteadora, inicialmente, as docentes relataram como avaliavam as experiências prévias no exercício da enfermagem e como ressignificaram tais experiências para o exercício da docência:

Eu acredito que minha experiência profissional de quase três anos antes de iniciar como docente foi imprescindível para a minha prática atual. Eu não falo simplesmente de algo teórico, do que está nos livros, eu consigo resgatar muitas situações da minha atuação como enfermeira assistencial [...]. (Renata)

[...] as experiências que a gente tem na vida profissional ela contribui muito no momento de você atuar como docente, porque a sua aula não fica ali truncada na coisa do teórico [...]. (Luciane)

No que concerne às experiências vivenciadas durante as atividades como enfermeiras, as participantes foram unânimes em expressar a sua importância para o exercício da docência. Nesse sentido, o valor da experiência e a sua aplicabilidade são evidenciados nos relatos, podendo ser entendidos como a ressignificação dos conhecimentos específicos em relação aos outros tipos de conhecimento.

Vale considerar, também, as expressões utilizadas pelas enfermeiras docentes, como experiência profissional, resgatar, contribuir e atuação, que possuem por significado o fazer e executar, na prática, as atividades da enfermeira. Essa articulação entre teoria e a prática proporcionou-lhes a garantia de perceber “as facilidades e dificuldades de desenvolver as atividades específicas como enfermeira” e, conseqüentemente, “torna o ensino muito mais fácil e prazeroso”, nas palavras das professoras Jânia e Renata, respectivamente.

Retornando aos estudos de Isaia, Maciel e Bolzan (2010), quanto aos movimentos pelos quais o docente transita na atividade de aprender a aprender a ensinar, é passível de observação que as enfermeiras docentes valorizaram e centraram seus conhecimentos nos conteúdos específicos, evidenciando a falta de domínio pedagógico, características que compõem o segundo movimento construtivo da docência. Tais atributos também foram reiterados nas falas:

[...] eu preciso ter pelo menos um conhecimento profundo, não é prévio mais, pois estou no nível superior pelo menos da disciplina que eu estou ministrando [...]. (Liliam)

[...] hoje eu dou aula de saúde da mulher após ter trabalhado quase três anos em uma maternidade. (Renata)

Diante das narrativas, o que se observa é a relação que as enfermeiras docentes atribuem ao papel a ser desempenhado na função de ensinar, ancorado em transmitir conteúdos disciplinares e conhecimentos das próprias professoras. Nesse sentido, parecem defender, na docência em Enfermagem, a importância do conhecimento de conteúdos.

Em se tratando dos conhecimentos necessários à docência, Mizukami *et al.* (2010) relacionam um conjunto de diferentes tipos mobilizados e necessários ao exercício da docência. Assim sendo, o primeiro tipo de conhecimento mobilizado pelas enfermeiras docentes, ao se inserirem na docência, é o decorrente da matéria a ser ensinada, elaborado com a experiência profissional na atividade de enfermeiras.

Retomando as narrativas das enfermeiras docentes, se percebe que, no decorrer do exercício da docência, a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem centrado na figura de uma professora que domina um conhecimento específico vai sendo modificada e aponta para a percepção de que a aprendizagem deve considerar os conhecimentos dos discentes, trazendo outro patamar para o diálogo, como relatam:

Você tem que saber ouvir, saber valorizar o que o aluno te diz, o que ele te passa e junto com o grupo construir o conhecimento. (Carla)

[...] hoje o conhecimento eu vejo mais como uma troca de saber, de diálogo, de encontro, de dúvida, obviamente, eu estou sempre em processo de leituras, de construção, de aprendizagens porque eu acho que a gente precisa, eu me vejo como mediadora desse conhecimento [...] a troca de conhecimentos com os alunos ou com os colegas de trabalho ela contribui muito para a nossa formação docente. (Luciane)

Como tem destacado Imbernón (2012), o processo de comunicação é um aspecto chave do ensino, ou seja, ao dar voz ao conhecimento do discente, torna-se possível o intercâmbio e respeito pelas ideias do outro, contribuindo para a aceitação da diversidade cultural e das diferenças. Assim, no processo de ensino e aprendizagem, existe uma intencionalidade comunicativa.

A percepção de que são necessárias mudanças na forma de pensar e agir no processo de aprendizagem discente implicou, portanto, em rever concepções e crenças do significado de ser professora, cuja tarefa foi, na visão de uma das participantes do estudo, ao mesmo tempo doloroso e complexo:

[...] um dia, no mestrado, estava muito cansada e uma professora me viu montando slides [...] eu acho que ela percebeu aquela angústia toda e ela sentou no meu lado e perguntou: o que você está fazendo? [...] eu falava muito em slide. Quem disse que só tem que dar aula assim? (Resposta da professora). Depois numa disciplina no mestrado a gente trabalhou as metodologias do ensino e aprendizagem e as diferentes práticas pedagógicas e eu fui enxergando isso, apesar de que não era a minha área de pesquisa no mestrado, eu falei: Meu Deus, eu tenho que usar esse mestrado academicamente também, para eu ser uma docente diferente, e essa desconstrução foi muito dolorosa, porque eu tive que desconstruir as crenças, os valores que eu tinha sobre a docência, ao mesmo tempo, porque eu tinha que fazer isso dando aula, o que foi até positivo, porque eu fui transformando, então, eu pude aplicar outras práticas pedagógicas, outras metodologias a partir disso. (Luciane)

No relato acima, talvez se tenha o retrato mais fiel de como as enfermeiras iniciaram a carreira docente, com as imagens e as crenças arraigadas de que a professora é a detentora do saber e que a prática pedagógica se sustentava no modelo tradicional. Por outro lado, demonstrou, também, como é possível mudar a forma de pensar e agir no exercício da docência, quando a professora encontra dispositivos de apoio, como enfatizam Vaillant e Garcia (2012). Por fim, em se tratando de uma atividade complexa como a docência da educação superior (SOARES; CUNHA. 2010), pressupõe-se que os docentes se comprometam com um processo de mudança, necessário para o desenvolvimento profissional (DAY, 2001).

Diante da percepção docente, de que é necessário desconstruir crenças e lançar mão de estratégias instrucionais para conduzir as aulas e criar condições de aprendizagem, o discente passa a ser autônomo no processo de aprendizagem, como se observa na fala da professora: “[...] proporcionar ao acadêmico a sua autonomia, uma pessoa com autonomia, não o professor impondo, mas é algo que tem ser trabalhado acho que os dois, tanto o docente quanto o discente” (Jânia).

Promover a autonomia discente significa, entre outros aspectos, a capacidade docente de promover meios de aprendizagens, possibilitando o alcance de tal feito. Assim, o entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber que deixou de ser socialmente pertinente e profissionalmente característico da função em causa (ROLDÃO, 2007) também foi percebido pelas enfermeiras docentes que passaram a dar um novo sentido às ações e reflexões sobre o processo de aprender a aprender a ensinar. Sendo assim, a legitimação da ação docente de ensinar está justamente na disposição,

para fazer com que o outro, nesse caso, o discente, aproprie-se de um saber necessário. A referência à autonomia do discente sugere que a professora estimule a participação do aluno em seu processo de aprendizagem, o que se torna um desafio para ambos. Assim, as professoras entendem que possibilitar a autonomia do discente nesse processo implica na ampliação dos conhecimentos docentes:

[...] enquanto professora, eu devo estar sempre estudando [...] cada semestre é um novo semestre, cada aula é uma nova aula, cada vez que você sente para discutir aquele tema é um novo olhar, é uma nova abordagem que vem, é uma coisa que você quer enriquecer, é uma coisa a mais que você quer que os alunos aprendam, então eu acho que é sempre estar estudando. (Carla)

[...] eu tenho bastante preocupação nesse sentido, se o que eu estou ensinando se realmente o aluno está aprendendo, porque senão, não tem muita fundamentação o meu trabalho e é óbvio que tem a responsabilidade do aluno em querer aprender, isso eu particularmente venho aprendendo muito com o tempo. (Débora)

Com mais evidência, outros elementos vão sendo mobilizados no processo de aprender a ser professora. Com isso, a percepção das enfermeiras docentes acerca da docência é a de uma atividade em permanente desenvolvimento, uma atividade em construção. Destarte, no exercício da docência, a atividade permeada pela complexidade, o cotidiano do trabalho das enfermeiras docentes, envolve a construção de um repertório próprio de aprender a aprender a ensinar e se fazer professora. O estudar, aqui, possui o tom da ação contínua de busca pelas aprendizagens docentes, para não perder de vista a finalidade maior, que é a aprendizagem dos discentes. Roldão (2005, 2007) alerta para a função principal do docente, a saber: proporcionar meios que estimulem a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a autora destaca a ação de ensinar como uma ação inteligente e mediada pelos conhecimentos da docência.

O exercício da docência pressupõe, também, a interação pessoal e profissional, que ganha destaque como um dos pilares para o aprendizado do discente e do docente. Como tem afirmado Day (2001), uma das principais tarefas dos professores é desenvolver, nos alunos e alunas, uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida, e, para tanto, os próprios docentes devem demonstrar o seu compromisso pela aprendizagem permanente. Ademais, no decorrer da carreira, o docente passa por uma série de estágios de desenvolvimento profissional (DAY, 2001), assim, na medida em que vão vivenciando as experiências com a docência, as enfermeiras vão percebendo quais são as suas necessidades de aprendizagem, como, por exemplo, os citados a seguir:

[...] essa coisa da avaliação é outra coisa assim, que a docência cobra [...] então avaliar o outro depende também dessas coisas que eu disse até agora, depende de como você olha o outro,

como você entende o outro, de você respeitar os momentos pessoais que aquele aluno vivencia [...] porque aquele é o momento do aprendizado e por mais que tenha problemas precisa trazer, precisa conduzir, então a avaliação para mim hoje é o ponto negro da docência, eu estou achando muito difícil avaliar, aqueles instrumentos fechados [...]. (Luciane)

De que jeito que eu posso avaliar esse aluno? Aquilo que a Universidade nos oferece, ela exige uma nota, será que isso daí é viável para o aluno em ter que dar uma nota para ele ou eu posso simplesmente dar um conceito? Essa nota de zero (0) a dez (10) vai fazer a diferença ou eu posso ter outras maneiras de avaliar? (Liliam)

Nas narrativas docentes, emerge uma nova cultura quanto ao papel dos processos avaliativos dos discentes, assumindo uma concepção de suporte para a aprendizagem dos alunos. Considerando-se que uma das exigências institucionais é a atribuição de notas, isso tem incomodado algumas professoras, que tentam buscar por outros meios possíveis de avaliação, além da nota. Entende-se que toda a carga que recai sobre as professoras como avaliadoras da aprendizagem decorre de uma história que envolve a avaliação discente e traz à tona aspectos relacionados a juízos de valor, visto ser produto final do desempenho do docente e dos alunos e alunas, vislumbrando a necessidade de encontrar procedimentos avaliativos coerentes com a proposta de ensino.

Desse modo, o exercício da docência fundamentada em um propósito claro, como a responsabilidade e o compromisso com a ação de ensinar, contribui para uma avaliação mais consistente e coesa na direção de uma perspectiva formativa e de desenvolvimento discente. Portanto, a avaliação deve ser pensada e realizada de forma contínua e com diferentes instrumentos e possibilidades criativas afinadas com o próprio processo de ensino (GATTI, 2003).

Assim, importa retornar ao estudo de Pereira *et al.* (2012) acerca das práticas pedagógicas alternativas e inovadoras realizadas por docentes de Enfermagem, ao alertar que a sensibilidade para captar a necessidade dos alunos e alunas para modos alternativos de aprendizagem é uma tarefa que engendra um esforço maior no ato de ensinar, especialmente aos professores em início de carreira, do que para os professores experientes. Com isso, as enfermeiras docentes construíram um caminho de autoanálise e autogestão, o que vem a contribuir na percepção das docentes que consideraram caminhar em conjunto com os discentes e que constroem o conhecimento compartilhando e somando experiências. Por isso, enfatizaram o respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes, dando-lhes vozes, criando motivações e segurança para o planejamento de disciplinas em conjunto. Nesse momento, percebe-se a transição do

papel de professoras transmissoras de conhecimento para professoras mediadoras e gestoras da aprendizagem dos estudantes, atribuindo um novo significado à docência em Enfermagem.

A BUSCA PELA FORMAÇÃO DOCENTE

O processo de desenvolvimento docente impôs um ritmo de busca por novos conhecimentos que, entre suas características, destacam as necessidades individuais, as crenças e os valores docentes, o contexto e, também, a necessidade do apoio institucional. No entanto, as narrativas expõem que a busca pela formação continuada foi por opção pessoal:

[...] senti uma imensa necessidade de entrar no mestrado, tanto que eu fiz o máximo que eu pude para entrar, e hoje eu estou tendo um conhecimento muito maior, e conhecimento adquirido é algo que não tem explicação da grandeza disso, do saber, de tanto que você se sente bem em ter a oportunidade de também estar aprendendo. (Liliam)

[...] O aprendizado é contínuo e acho que isso é fundamental, tudo o que eu aprendi, tudo o que eu vivi não é suficiente, pois as coisas mudam, é o que eu busco, busquei o mestrado depois de ser docente, busquei o doutorado e o conhecimento a cada dia. (Débora)

[...] o mestrado tem me ajudado bastante a refletir sobre essa questão do processo, esse processo pedagógico, de como ensinar, então, eu tenho refletido bastante sobre a minha prática, como eu falei, não estou pronta, preciso melhorar muito, preciso modificar algumas coisas, algumas condutas, alguns procedimentos, algumas metodologias, mas eu vejo que é um processo, hoje eu me vejo muito mais madura do que antes, mas eu ainda tenho um longo percurso pela frente. (Renata)

[...] a minha vida caminhou dessa forma, eu passei no concurso e eu ainda não tenho o mestrado, estou trabalhando para isso agora, tomara que dê certo dessa vez, mas eu acredito que tudo em nossa vida é de acordo com a maturidade, com o tempo de cada um, eu digo maturidade profissional e maturidade emocional. (Carla)

Durante a captura das narrativas orais, observou-se que, das seis docentes, apenas Jânia tinha curso de mestrado (em Saúde Coletiva), anterior à sua inserção na docência da educação superior. Luciane e Débora concluíram o mestrado no exercício da docência (em Enfermagem e em Ciências Ambientais e da Saúde, respectivamente), Renata e Liliam estavam cursando o mestrado (em Educação e em Atenção à Saúde, respectivamente) e Carla em processo de seleção para o mestrado. Débora, nesse período, estava iniciando o curso de Doutorado (DINTER) em Ciências Naturais.

Dos relatos, a primeira observação que se faz é que apenas a professora Renata ingressou em curso de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação, as demais em cursos específicos da área de conhecimento em ciências da saúde. Expressões como maturidade

peçoal e profiſſional, aprendizado contínuo, modificar e melhorar foram utilizadas pelas professoras para demonstrar as motivações que as levaram a buscar por formação continuada docente. Somente nas palavras da professora Renata, apareceram termos como processo pedagógico, metodologia e ensinar, e isso, talvez, se deva justamente por ela estar cursando mestrado na área da educação, o que lhe daria, por certo, uma visão mais abrangente dos aspectos relacionados, especificamente, ao se fazer professora e ensinar.

Ao se pensar na lógica de que um dos espaços institucionalizados de formação para a docência da educação superior são os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por que as enfermeiras docentes não optaram por cursos de mestrado na área da educação? Talvez uma das reflexões possíveis seja a ideia da relação linear de qualidade entre a pesquisa e o ensino, levando a uma concepção de que os programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas específicas, ao formar doutores e mestres, os qualificam para a docência (CUNHA, 2009) e, por conseguinte, atrelam o ensino à condição de pesquisador; dito em outras palavras, quem sabe pesquisar sabe ensinar.

É possível levar em conta, também, a própria política institucional de ingresso à carreira docente da educação superior, ao exigir a titulação de doutor e, em algumas situações, a de mestre, de acordo com as necessidades e exigências das instituições de educação superior, que geralmente privilegiam conhecimentos das áreas específicas.

Certamente, há outras razões que permitam compreender os motivos e os movimentos que levaram as enfermeiras docentes para os programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde, e não na de educação. Nessa perspectiva, é possível falar de questões salariais e dos programas de avaliação institucional, aqui se inclui a cobrança pela produção e publicação científicas. A atual política pública institucional provoca, no docente, a responsabilização por seu desenvolvimento profiſſional, como uma demanda individual (CUNHA; ZANCHET, 2010), levando à ideia de que é o próprio docente quem deve decidir o momento e como se inserir em programas de formação, desresponsabilizando as instituições de educação superior da ausência de programas efetivos e permanentes de formação profiſſional para a docência.

Santos, Cunha e Monteiro (2007) já alertavam, em estudo, para as dificuldades de efetivação do desenvolvimento profiſſional docente na educação superior, em virtude da insuficiência de debates, em âmbito acadêmico, e de políticas públicas com foco na formação docente universitária.

Nesse sentido, as professoras demonstraram a capacidade de construir novos conhecimentos no processo de aprender a aprender a ensinar e que as experiências profissionais se inter-relacionam com a aprendizagem profissional, possibilitando o reconhecimento da necessidade de outros conhecimentos para o exercício da docência, como a busca pelos cursos *stricto sensu* de mestrado e doutorado, embora a ênfase não tenha sido na área da educação.

TORNAR-SE DOCENTE

O processo de desenvolvimento profissional docente vai se constituindo no contexto da atuação profissional, no ambiente de trabalho e na sala de aula, ancorado nas reflexões sobre as aprendizagens da docência. É possível dizer que, no decurso da trajetória formativa, as enfermeiras docentes vão construindo a imagem que desejavam ser: profissionais dotadas de conhecimentos e centradas no aprendizado discente e nas aprendizagens da prática como docente. Nessa perspectiva, os professores necessitam de tempo e oportunidade de aprendizagens, de maneira que possam repensar seus papéis em sala de aula e mudar suas práticas pedagógicas, para que possam desencadear, nos alunos, aprendizagens significativas, possibilitando um processo de desenvolvimento profissional docente de forma evolutiva (MIZUKAMI *et al.*, 2010).

Ancoradas nas vivências práticas do exercício da docência e nas reflexões e ressignificações que envolvem o processo de aprender a aprender a ensinar, as enfermeiras docentes enfatizaram:

[...] eu vim de uma realidade talvez muito expositiva e hoje eu tento mudar isso para outros métodos, onde faz com que o aluno seja mais crítico, mais participativo e isso também é um crescimento para o professor, porque também está tentando crescer nessa nova metodologia. (Liliam)

[...] hoje sei que não estou pronta, sei que isso é um processo, e ainda estou em fase de construção, eu acho que a gente nunca vai estar pronta [...] então eu tenho refletido bastante sobre a minha prática, como eu falei, não estou pronta, preciso melhorar muito, preciso modificar algumas coisas, algumas condutas, alguns procedimentos, algumas metodologias, mas eu vejo que é um processo, hoje eu me vejo muito mais madura do que antes, mas eu ainda tenho um longo percurso pela frente. (Renata)

[...] hoje eu consigo inclusive acreditar que, sim, eu nasci para isso, eu desenvolvo essas habilidades no dia a dia, isso é um processo de construção e eu vou cada vez me aprimorando e conseguindo melhorar e dá confiança em mim mesmo, hoje para mim é tranquilo, estou feliz, quero ser docente, [...] é isso que eu quero e vou terminar de construir minha carreira e no final acho que eu vou olhar para trás e dizer com certeza, olha eu hoje consigo ver que eu fui uma formadora de opiniões, eu transformei a realidade na vida de algumas pessoas e eu acho que isso é o que vale. (Luciane)

Eu não consigo ensinar sem aprender e não consigo aprender e não ensinar, eu acho que esse é o meu papel aqui dentro da Universidade, eu acho que é uma troca, eu vou sempre aprender alguma coisa quando vou dar uma aula, quando eu vou para o estágio, quando tem uma reunião dentro da equipe de professores, então essa aprendizagem está muito ligada ao ensino, então, eu só ensino aprendendo e aprendo ensinando [...] (Débora)

Foi possível ponderar que as narrativas elencadas demonstraram o processo de reflexão no qual as docentes se encontravam ao avaliarem a própria prática profissional, demonstrando que estavam construindo a concepção de processo e se colocando num movimento de ressignificação dos saberes. Tal avaliação conduziu ao desenvolvimento profissional docente. Dedicção, interesse, motivação, responsabilidade para com o aluno e a aluna têm por significado a constituição da docência, cujo aprendizado para o seu exercício foi e ainda está sendo lapidado na trajetória de vida e formação. Para tanto, as experiências boas ou ruins, incertezas, dificuldades, preocupações, motivações e convicções vivenciadas pelas enfermeiras docentes no processo de se fazer professoras, foram fundamentais para o seu desenvolvimento profissional.

Em se tratando da base de conhecimentos para a docência (MIZUKAMI *et al.*, 2010), as enfermeiras docentes demonstraram o domínio de conhecimento dos conteúdos, com os quais iniciaram o exercício da docência na educação superior. Com a prática profissional na docência, foram percebendo as dificuldades e limitações quanto aos conhecimentos específicos da docência e, com isso, passaram a mobilizar diferentes mecanismos para a incorporação de novas aprendizagens, como utilizar os aprendizados do curso de mestrado para planejar, organizar e conduzir o ensino. Ainda, as professoras se utilizaram de experiências em sala de aula para compartilhar conhecimentos e inserir o discente no planejamento e na avaliação do ensino.

Como Imbernón (2012) defende, a aprendizagem faz parte de nossa vida. Noutras palavras, vivenciar uma experiência, analisar a realidade, ponderar possíveis soluções e planejar ações fazem parte das aprendizagens no decorrer da vida.

Ainda em relação às aprendizagens da docência, depreende-se, no processo de desenvolvimento das enfermeiras docentes, a construção de outros conhecimentos, como os relacionados às políticas de ensino, às estratégias de ensino para gerenciar a sala de aula e conduzir os discentes ao aprendizado, de organização do currículo, do conhecimento sobre os alunos e alunas, com destaque à interação com os pares, como fonte de aprendizagem docente. Nesse sentido, é possível dizer que os conhecimentos são plurais e que foram adquiridos em diferentes momentos e lugares ao longo da trajetória

peçoal e profiſſional das professoras e, como já mencionado por Day (2001, p. 160), desenvolver-se profiſſionalmente implica em mudanças e novas aprendizagens e, portanto, “os adultos aprendem quando lhes são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base nas experiências vividas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de compreender o processo de desenvolvimento profiſſional docente de um grupo de enfermeiras a partir de sua inserção na educação superior. Com relação às aprendizagens, no que concerne à dimensão peçoal no desenvolvimento profiſſional das enfermeiras docentes, foi possível destacar as seguintes aprendizagens: a satisfação com o trabalho docente, demonstrado por meio do sentimento de realização peçoal e profiſſional, a superação das limitações peçoais em busca de uma segurança profiſſional, o saber ouvir os alunos e alunas e a preocupação com as situações de ensino, demonstrada pelo interesse na aprendizagem discente.

Ao analisar os elementos do desenvolvimento peçoal, entende-se que a capacidade com que cada uma das professoras se percebeu como peçoal e como profiſſional determinou o seu modo de ser docente da educação superior. Assim, as experiências que foram vivenciadas e ressignificadas pelas professoras conduziram-nas a um crescimento individual e profiſſional.

Já na dimensão profiſſional do desenvolvimento docente, pode-se elencar, entre os elementos, que, para as professoras, significaram transformações no processo de aprender a ensinar e ensinar: o domínio dos conhecimentos de conteúdo e o desenvolvimento dos demais conhecimentos no decorrer da experiência prática profiſſional e a partir de reflexões de suas ações pedagógicas. É fato que a dinâmica de construção dos conhecimentos para a docência é variável de professora para professora, pois as motivações peçoais e profiſſionais, as experiências vivenciadas, o contexto universitário, as oportunidades de formação, entre outros aspectos, influenciaram nesse processo. Assim, demonstraram aprendizagens em relação ao papel docente e se encontraram como mediadoras no processo, ao verbalizarem que a construção do conhecimento e aprendizagens deve ser compartilhada entre alunos, alunas e professoras, ou seja, consideram o discente como sujeito do processo educativo.

Ressalta-se que, no estudo, buscou-se demonstrar que as seis enfermeiras docentes, participantes da pesquisa, são seres singulares

e com particularidades que vivenciaram experiências únicas ou, por vezes, semelhantes. Portanto, é preciso considerá-las enquanto sujeitos pertencentes a um contexto histórico, social, político e cultural, não sendo possível dissociar esses aspectos de suas trajetórias pessoais e profissionais no processo de desenvolvimento profissional docente.

Assim, na recolha dos dados, em que as narrativas orais revelaram sentimentos, preocupações e motivações do período de iniciação na carreira docente, ficou evidente que todas estão abertas e ávidas por novos conhecimentos que possam contribuir para as aprendizagens docentes e, para tanto, sugerem que a própria instituição disponibilize programas de formação/inserção aos docentes em início de carreira.

Não há, pois, como desenvolver-se profissionalmente como docente de Enfermagem sem a reflexão crítica de suas práticas pedagógicas, entendidas para além da sala de aula, no trabalho docente. Portanto, entende-se que um diálogo entre investigação, reflexão e formação docente pode conduzir a mudanças nas atitudes e práticas pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento profissional docente na educação superior.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294, set. 2005.
- BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. A docência em saúde: desafios e perspectivas. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena (Org.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac São Paulo, 2004. p. 17-31.
- BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p. 40-65, maio 2002.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EdUFU, 2011. 250 p.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 22 jan. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 110-128, maio 2009.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÍAZ, Cruz Mayz. Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? **Educere**, Mérida, v. 13, n. 44, p. 55-66, jan./mar. 2009.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (Org.); BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Col.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 187-200.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 28 maio 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 90-113.

MATTOS, Magda de *et al.* Desafios atuais para a formação nos cursos de graduação em enfermagem: reformulando projetos pedagógicos. In: MATTOS, Magda de; VERONESI, Camila Lucchese; JÚNIOR, Aristides José da Silva (Org.). **Enfermagem na educação em saúde**. Curitiba: Prismas, 2013. p. 229-239.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da; CANEN, Ana. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 637-654, maio/ago. 2014.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto

Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EdUFRN, 2010. p. 155-187.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PEREIRA, Wilza Rocha *et al.* Práticas pedagógicas, processos de subjetivação e desejo de aprender na perspectiva institucionalista. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 962-968, nov./dez. 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Rosilene Maria; CUNHA, Vera Lucia Fernandes da; MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Professores universitários dos cursos de licenciatura em ciências exatas da UFMT: do desempenho discente à escolha dos sujeitos da pesquisa. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 2-12.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, Espanha, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2010, 134p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2013.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: EdUTFPR, 2012.

Submetido: 07/04/2016

Aprovado: 17/04/2017

Contato:

Magda de Mattos
Universidade Federal de Mato Grosso
Campus Universitário de Rondonópolis
Avenida dos Estudantes, nº 5005, Vila Aurora
Rondonópolis | MT | Brasil
CEP 78.735-901