

Desenvolvimento profissional docente e inovação no ensino universitário

Professional teaching development and innovation in university education

Desarrollo profesional docente e innovación en la educación universitaria

Isabel Maria Sabino de Farias¹
Evódio Maurício Oliveira Ramos²
Iure Coutre Gurgel³

Resumo: O texto tem como objetivo dialogar sobre as contribuições do desenvolvimento profissional docente (DPD) na inovação pedagógica no campo do ensino universitário. Os aportes teóricos estão sedimentados nas reflexões sobre o ser professor na universidade, na formação de professores e no DPD, com vistas a compreensão da inovação da prática pedagógica como via fértil para a melhoria do ensino. Trata-se de uma análise qualitativa apoiada em banco de dados de pesquisa empírica, produzidos por meio de entrevistas individuais com professores e registros da observação de suas práticas em sala de aula. A análise focaliza a experiência de um docente universitário com experiência consolidada de pesquisa, vinculado ao curso de Medicina em uma universidade pública nordestina. Evidencia-se que este docente desenvolve um ensino problematizador e contextualizado, tendo a pesquisa como componente potencializador para gerar inovações na sua prática pedagógica na Educação Superior. Conclui-se que processos de desenvolvimento profissional podem permitir a construção de caminhos férteis para a superação de concepção técnica e instrumental na docência.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Professor universitário. Inovação Pedagógica.

Abstract: The text aims to discuss the contributions of teacher professional development (DPD) in pedagogical innovation in the field of university education. The theoretical contributions are based on reflections on being a professor at the university, in teacher training and in DPD, with a view to understanding the innovation of pedagogical practice as a fertile way to improve teaching. It is a qualitative analysis supported by an empirical research database, produced through individual interviews with teachers and records of observation of their practices in the classroom. The analysis focuses on the experience of

¹ Doutora em Educação Brasileira (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Categoria 2. Ceará, Brasil. E-mail: isabel.sabino@uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>.

² Doutor em Educação (UECE). Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bahia, Brasil. E-mail: emoramos@uefs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1046-7136>.

³ Mestre em Educação (UERN). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: iure.gurgel@aluno.uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3760-2764>

a university professor with consolidated research experience, linked to the Medicine course at a Northeastern public university. It is evident that this professor develops a problematizing and contextualized teaching, having research as a potentiating component to generate innovations in his pedagogical practice in Higher Education. It is concluded that professional development processes can allow the construction of fertile paths to overcome the technical and instrumental conception in teaching.

Keywords: Professional development. College professor. Pedagogical Innovation.

Resumen: Este texto tiene como objetivo discutir las contribuciones del desarrollo profesional docente (DPD) a la innovación pedagógica en el campo de la educación universitaria. Los aportes teóricos parten de reflexiones sobre el ser docente en la universidad, en la formación docente y en el DPD, con miras a comprender la innovación de la práctica pedagógica como vía fértil para mejorar la enseñanza. Se trata de un análisis cualitativo sustentado en una base de datos de investigación empírica, producido a través de entrevistas individuales con docentes y registros de observación de sus prácticas en el aula. El análisis se centra en la experiencia de un profesor universitario con experiencia consolidada en investigación, vinculado a la carrera de Medicina en una universidad pública del Nordeste. Se evidencia que este docente desarrolla una enseñanza problematizadora y contextualizada, con la investigación como componente potenciador para generar innovaciones en su práctica pedagógica en la Educación Superior. Se concluye que los procesos de desarrollo profesional pueden permitir la construcción de caminos fértiles para superar la concepción técnica e instrumental en la docencia.

Palabras clave: Desarrollo profesional. Profesor universitario. Innovación Pedagógica.

Apontamentos iniciais

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [...]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

(Paulo Freire, 1987)

Atualmente tem crescido os estudos, debates e produções sobre as questões que circundam a prática educativa, em particular, a docência na Educação Superior. Não poderíamos deixar de iniciar este escrito registrando nossa alegria e satisfação em participar desse momento de reflexão sobre a nossa formação e prática pedagógica, afinal, quem há de fazê-lo senão nós mesmos, professores universitários? Com esta provocação gostaríamos de frisar que consideramos uma oportunidade ímpar problematizarmos

sobre a prática pedagógica neste escrito, sobretudo focando a temática do desenvolvimento profissional docente e da inovação no ensino universitário. Em sendo assim, nos propomos a compartilhar reflexões que temos tecido no decurso da nossa formação e atuação profissional sobre o desenvolvimento docente e a inovação da prática educativa, em geral, e no fazer docente na universidade em particular.

Nesse sentido, traçamos como objetivo dialogar criticamente sobre as contribuições do desenvolvimento profissional docente e da inovação para a formação do professor universitário, por considerarmos que a formação de professores requer um processo contínuo de desenvolvimento profissional, o que envolve dimensões pessoais, coletivas e organizacionais produzidas em contextos históricos, culturais e sociais diversificados. O conceito de desenvolvimento profissional docente faz referência, por conseguinte, a um processo “dinâmico, contínuo, que evolui, que ocorre desde a inserção inicial do professor no seu contexto de trabalho e vai se ampliando no decorrer da carreira docente (HOBOLD; FARIAS, 2020); um processo intencional e, por assim se caracterizar, vai depender da forma como a instituição em que atua se organiza, como os pares se relacionam, como o sistema valoriza e dá suporte ao professor, como as suas condições de trabalho se apresentam e se impõem no cotidiano. Nessa perspectiva, podemos considerar que o desenvolvimento profissional amplia as ações não só visando a melhoria da formação e da construção da identidade docente, mas também buscando a garantia das condições materiais e subjetivas para o exercício da profissão, condições estas que afetam as possibilidades da qualidade do trabalho docente e de inovação (RAMOS, 2018).

Ao sermos provocados a discutir sobre a temática em tela, ficamos inquietados sobre todo o planejamento do texto, sua estruturação, enfim, nos sentimos tocados e afetados em discutirmos sobre a temática em questão. Nessa direção, surgiram algumas reflexões, dentre elas: O que dizer? O que seria relevante? O que poderia acrescentar, afinal, a tessitura deste texto seria construída a partir dos aprendizados e das experiências vivenciadas por professores da Educação Superior no Nordeste brasileiro, de diferentes instituições de ensino e com tempos distintos de atuação na docência, colegas de profissão, pares que atuam em situações diversificadas no cotidiano da Universidade e que têm contribuído para a ampliação dos nossos conhecimentos profissionais. Assim, ao recorreremos aos versos de Caetano Veloso ao dizer da “dor” e da “delícia de ser o que é”,

pressupomos que cada professor que exerce a docência como profissão, como bem sentenciou a canção, “sabe explicar”, “sabe entender”, sabe o que é, sabe o que faz, sabe o que tem que fazer um profissional docente; enfim, é conhecedor de seu trabalho, de suas peculiaridades, dilemas, prazeres e potencialidades. Por isso, ao já nos desculparmos se o que temos a dizer for óbvio, fazemos também o convite para estabelecermos uma conversa entre pares, entre pessoas que enfrentam a mesma lida e desafios.

Pensando assim, sistematizamos este escrito em três tópicos. Iniciamos ponderando com o leitor sobre o que é um professor universitário na ordem das coisas⁴. O objetivo aqui é nos colocar frente a frente conosco enquanto docentes, evidenciando aí alguns desafios que entendemos estar no centro da melhoria da prática educativa, e tecermos algumas reflexões teóricas, a partir dos contributos de Pimenta e Anastasiou (2002), Almeida (2012), Farias (2002, 2006, 2011, 2012) e Ramos (2018).

Proseguimos as reflexões, provocando-os em relação ao conceito de desenvolvimento profissional docente, trazendo então alguns elementos teóricos sobre o assunto, a partir dos estudos de Oliveira-Formosinho (2009), Imbéron (2009), Farias e Rocha (2016), Hobold (2017), Hobold e Farias (2020), Garcia (1999), dentre outros. Na sequência, socializamos alguns dados de pesquisa empírica (FARIAS, 2011, 2011a, 2011b), oriundos de iniciativa apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Edital Universal 2008) sobre a prática pedagógica universitária, com o objetivo de evidenciar o desenvolvimento profissional como via fértil para a inovação da prática de ensino nesse contexto.

Ao delinear esse percurso analítico nossa intenção consiste em estabelecer um diálogo provocativo sobre a Pedagogia universitária, enfocando dilemas que rondam os profissionais que na atualidade buscam produzir um jeito próprio de ser docente na Educação Superior, contexto de trabalho historicamente criado e sedimentado sob o crivo da pesquisa.

⁴ O questionamento, numa perspectiva histórica e dirigido aos mestres de primeiras letras no Ceará do século XIX, é tema da pesquisa de mestrado de Dianaídes Maria Fernandes Diniz (2008), intitulada: “E o que é um professor, na ordem das coisas?” Docência de primeiras letras no Ceará imperial”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE.

E o que é um professor universitário na ordem das coisas?

A princípio, pensamos ser necessário reconhecer que é fato incontestado que o professor, seu pensamento, sua prática, suas condições de trabalho, sua carreira, seu percurso profissional e sua formação encontram-se no epicentro do debate político, social e pedagógico contemporâneo.

Ousaríamos dizer que presenciamos um tempo de agitação, um movimento ruidoso e espetaculoso em relação ao magistério, a profissão de professor, a sua formação e prática de ensino. De *démodé*, este é um assunto que tem alçado notoriedade nos mais diversos segmentos de nossa sociedade, sobretudo quando se trata de escamotear algum escândalo político e econômico pedregoso (o que não tem faltado no panorama nacional nos anos mais recentes!). Este é um primeiro aspecto com que temos de lidar em nosso cotidiano enquanto docentes: o clima acusatório de que tudo que anda mal nesse país deriva da pouca qualidade da educação, por conseguinte, da má formação dos professores e da adoção de prática de ensino transmissiva, conteudista e que não favorecem aprendizagens significativas.

Outro aspecto igualmente desafiador refere-se à constituição de nossa identidade como profissional. Em uma obra seminal no campo dos estudos sobre a Pedagogia Universitária, denominada “Docência no Ensino Superior”, Pimenta e Anastasiou (2002) ao indagarem como os professores que atuam no ensino superior se identificam profissionalmente, chamam atenção para o fato de que, em geral, eles não se apresentam usando somente o “título de professor”. O excerto, embora longo, é esclarecedor:

Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, que dão aula no ensino superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: *físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro* simplesmente; ou seguido de *professor universitário*. Destas, seguramente, a primeira forma seria a mais frequente. Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente as suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor. É frequente o uso dessa identificação nas placas, cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 35).

São absurdas as ponderações das autoras? Queremos crer que não, infelizmente. Parece-nos que a argumentação das autoras é clara, pertinente e emblemática do que, de fato, acontece: em geral, usamos o título professor universitário como uma grife, um *plus* para qualificar o exercício docente, para diferenciá-lo dos demais.

Reconhecemos esse fato, bem como sua problematidade, é necessário para avançarmos no processo de valorização da profissão professor na sociedade e de mudança qualitativa na educação. Isso implica, entre outros aspectos, problematizarmos o que identifica um professor, em particular o professor universitário.

É preciso encarar os fatos: o que faz um professor não muda em função do nível de ensino em que atua; por certo, complexifica seu fazer ao implicar “características peculiares” decorrentes do nível de formação em que atua, mas “sem prejuízo de sua identidade básica” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 23). Uma criança pequena, que se encontra na Educação Infantil, não aprende da mesma forma que um adulto universitário; a forma de abordar o conhecimento curricular não é a mesma, assim como a interação, mediação e gestão do processo de ensino. A profissão docente constitui uma unidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), tal como as demais profissões, a considerar que um médico ou um advogado, independentemente de sua especialização⁵, é antes de tudo um médico, um advogado. Assim também o é com o professor.

Consideramos que um professor se define, em primeira e última instância, pela responsabilidade da formação de outras pessoas aos saberes sociais historicamente acumulados (FARIAS, 2002). O que ele faz é ensinar, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior. Desse modo, um professor universitário, enquanto profissional da educação que também carrega essa incumbência, tem seu trabalho voltado para a formação profissional nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Nesse sentido, o que diferencia o professor das demais profissões é a tarefa de ensinar, ação profissional que demanda conhecimentos específicos (GUIMARÃES, 2011). Para o autor,

[...] o professor, também nas instituições de educação superior, é um profissional que tem o ensino como principal espaço de atuação e a docência como base de sua identidade profissional. Essa afirmação não significa negar o vínculo do

⁵Advogado trabalhista, advogado especialista em processo penal, em direito administrativo, em direito constitucional etc. Médico cardiologista, ginecologista, oftalmologista etc.

professor (e de sua atividade docente) com a pesquisa. Mas, ao destaque ao seu espaço de atuação (GUMARÃES, 2011, p. 21).

Compreender o professor como profissional que tem o ensino como núcleo da sua prática educativa, tal como destacado por Guimarães (2011) e Tardif (2002), entre outros, implica reconhecer que o exercício da docência requer formação e domínio de conhecimentos, saberes específicos no campo do ensinar (FARIAS *et al.*, 2014). Esse entendimento refuta o discurso falacioso do notório saber, que se sustenta na premissa de que “quem sabe faz”, reduzindo o ensino a uma questão prática; o domínio de conhecimento específico em um dado campo disciplinar não é suficiente para ensinar. Ora, façamos a nós mesmos algumas perguntas simples:

- a) Preciso fazer uma cirurgia. A quem procuro? Com certeza não será um cirurgião prático, improvisado. Aliás, nos últimos tempos não faltam denúncias de falsos médicos, que exercem ilegalmente a medicina, sem a formação autorizada legalmente no contexto social em que atua como profissional;
- b) Preciso de um advogado para defender uma causa trabalhista, pois depois de 10 anos de irreparáveis serviços prestados pretendem me demitir alegando justa causa. A quem recorro? Por certo buscarei orientação de um advogado formado e que manifeste condições de fazer bem minha defesa;
- c) Vou construir um prédio comercial, investir recursos amealhados em longos e árduos anos de trabalho, pensando em alugar o espaço e em ter uma aposentadoria mais tranquila. Por certo que desejo confiar essa obra a um profissional que saiba fazer bem seu trabalho.

Nas situações supracitadas nenhuma pessoa em sã consciência buscaria apoio em alguém que não reconhecesse como profissional, entendendo que essa noção se afasta da improvisação e do saber meramente prático, fazendo referência a alguém que domina um campo de conhecimento e sabe fazer bem seu trabalho, fundamentado teórica e praticamente. Com o professor não é diferente, e isso inclui o professor universitário.

Desenvolver-se profissionalmente – o que isso significa?

O que estamos querendo dizer ao afirmar que o professor não é apenas um prático, um mero fazedor de aula, alguém que se improvisa porque domina uma dada área

disciplinar de conhecimento? Queremos destacar que a tarefa de ensinar exige aprendizagem constante; nunca se está pronto, ainda mais no momento histórico que vivemos nesse início de século XXI. Essa aprendizagem constante requer uma formação que ajude

[...] os professores a redimensionar sua profissionalidade, algo alcançado à medida que se constituam sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, participantes de ações coletivas, profissionais capazes de articular os conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem dos alunos (ALMEIDA, 2012, p. 83.).

Tal compreensão parte da constatação de que o professor se encontra hoje numa encruzilhada, qual seja: mudar, melhorar, produzir uma nova referência de “profissionalidade” em contextos cada vez mais diversificados, urgentes e precários. Enfim, não são poucas nem modestas as exigências que pairam sobre o professor, principalmente relacionada a contextualização permanente dos conteúdos, das novas formas de ensiná-los, do cuidado com a formação crítica e de uma aprendizagem que dê sentido e significado aos estudantes (ALMEIDA, 2012).

É no quadro desse conjunto de expectativas sociais que o conceito de desenvolvimento profissional docente se dissemina, o que ocorre fortemente influenciado por escritos advindos da Espanha e de Portugal (MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). E como compreender esta expressão?

O conceito de desenvolvimento profissional abrange o conjunto de processos vividos pelo professor para constituir-se como tal; processo esse ocorrente no plano formal (institucional, como o curso de formação inicial e continuada), não formal (na vida pessoal, nas experiências culturais e sociais do indivíduo) e no trabalho (a vida profissional). Para Marcelo Garcia (1999) a noção de desenvolvimento profissional docente refere-se,

A um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica, que contribui para que os mesmos gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

Como expresso por Marcelo Garcia (2009), o conceito de desenvolvimento profissional parte do reconhecimento do professor como sujeito em permanente constituição e que pode e deve buscar seu aprimoramento, se desenvolver. Trata-se de um conceito que, na perspectiva desse autor espanhol, conota evolução e continuidade, possibilitando compreender os processos formativos a partir dos avanços acerca de como se produzem os processos de ensinar e de aprender. Nesse sentido, nos parece pertinente situar o desenvolvimento profissional como aspecto constitutivo do objeto de estudo do campo de estudos da formação de professores (FARIAS; ROCHA, 2016).

Com efeito, o desenvolver-se profissionalmente acompanha o percurso de se tornar professor, permeando todo o ciclo de sua vida profissional e a busca por qualificar e melhorar os conhecimentos e fazeres próprios à sua atuação, ou seja, à sua profissionalidade. O movimento de reflexão sobre a profissionalidade docente, caracterizada por Sacristán (1991, p. 64) como “o que é específico na acção docente”, é fundamental para a realização de inovações e mudanças na prática educativa.

São as relações com os pares, os diálogos, tensionamentos e reflexões que favorecem a aprendizagem mútua e, nesse movimento, contribuem para o desenvolvimento profissional docente, fornecendo suporte a intencionalidade de melhorar a prática docente (HOBOLD, 2017). Para Imbernón (2004), vários fatores podem promover o desenvolvimento profissional docente, tais como: promoção na carreira, salário, demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho onde atua, as estruturas hierárquicas da carreira docente e a formação continuada vivenciada durante toda a vida profissional são fundamentais para promover o desenvolvimento profissional docente. Para este autor,

[...] a formação permanente do professorado não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se quisermos que essa formação seja viva e dinâmica (além de útil, é claro), temos de uni-la a uma carreira profissional ou estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoção (vertical em diversas etapas e horizontal na mesma etapa) que recompense, ou ao menos, não castigue, aqueles que mais se empenham para o melhor funcionamento dos centros e de sua prática docente não unicamente de forma individual, mas também coletiva, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação (IMBERNÓN, 2009, p. 43-44).

Nesse sentido, o ingresso do professor em um curso de formação inicial é um marco na trajetória de crescimento que, somado aos constituintes da sua história de vida, irá conjugar conhecimentos de uma dada área específica, teorias pedagógicas e elementos

práticos oriundos da atividade docente formando a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar. Esta compreensão, como assinalado anteriormente, evidencia que o desenvolvimento profissional do professor está intimamente relacionado à formação para tornar-se docente, embora este não seja o único elemento que o compõe, tal como já asseverado por Imbernón (2004). Este autor, aliás, entende a formação como um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não o único e talvez não seja o mais decisivo.

Para Oliveira-Formosinho (2009) o desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos, os conteúdos concretos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional. Com base nesse entendimento a autora define desenvolvimento profissional como,

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

De acordo com a autora portuguesa, o desenvolvimento profissional visa mudanças que, além do crescimento pessoal e da aprendizagem profissional, possibilitem ao docente agregar benefícios à aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, Almeida (2012) alerta que a formação pedagógica do docente universitário nesta perspectiva de desenvolvimento profissional precisa dar conta de duas dimensões no mundo contemporâneo:

[...] as transformações sociais decorrentes da globalização, responsáveis por reconfigurar os valores e as formas de organização subjacentes à produção e à divulgação do conhecimento, que demandam da universidade, como espaço de produção científica e crítica de conhecimentos, uma formação de profissionais articulada com a velocidade das mudanças; as transformações vividas pela própria universidade, que tornam mais complexo o seu papel formativo (ALMEIDA, 2012, p. 71).

Destarte, se torna necessário compreender o desenvolvimento profissional como um processo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, por conseguinte, não pode ser delegado exclusivamente ao professor propor sua concretização. É fundamental a

presença institucional na identificação das reais necessidades da ação educativa, numa perspectiva curricular, organizacional e sociológica.

Tais considerações evidenciam que, seja qual for o modelo de programa de desenvolvimento profissional⁶, ele é essencial à construção da identidade docente, a qual, conforme Nóvoa (2009), envolve três dimensões: pessoal, que se refere aos processos de construção da vida do professor; profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais.

Desenvolvimento implica, desse modo, em aprendizagem, renovação, crescimento, melhoria. É este movimento que possibilita pensar criativamente, mobilizar e transformar valores e práticas pedagógicas numa perspectiva diferenciada, nova.

Como inovam professores que se desenvolvem? Uma ilustração provocadora para fechar essa conversa ...

Inovar é um processo complexo e exigente que pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e inventivas para fazer frente às situações novas que emergem; expressa, portanto, movimento de ruptura (FARIAS, 2006, 2019). Esta aceção é corroborada por Souza, Freitas, Almeida e Mota (2019) ao ressaltarem que a inovação das práticas pedagógicas no contexto da universidade está relacionada a uma mudança paradigmática emancipatória em que sejam valorizados, dentre outros aspectos, uma formação problematizadora e contextualizada, com ensino focado na pesquisa e na solução de problemas de aprendizagem e no reconhecimento e valorização do contexto social dos estudantes.

Não é suficiente querer inovar; este é um propósito que reclama aprendizado, revisão de valores e práticas. O conceito de inovação no âmbito acadêmico precisa estabelecer como parâmetro o desenvolvimento de experiências de ensino que

⁶ Garcia (1999) identifica dois grandes tipos/modelos de desenvolvimento profissional. O modelo de formação e treino profissional, orientado por uma racionalidade técnica, objetiva que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir de sua implicação em atividades planejadas e desenvolvidas por especialistas. O modelo baseado no apoio profissional “excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planejamento e desenvolvimento do processo de formação” (p. 146).

promovam aos estudantes a capacidade de indagar, de descobrir, de refletir e fomentar mudanças, pois o ato educativo, mediado pelo ensino com pesquisa (SEVERINO, 2002; LAMPERT, 2010), pode permitir a construção de uma identidade estudantil enquanto ser problematizador, questionador. A inovação pedagógica reclama um ensinar motivado para a criatividade, o descobrimento audaz de novos âmbitos de conhecimento e/ou de habilidades, tal como provocado por Lampert (2010). Para a inovação das práticas será necessário, como adverte Imbernón (2012), que os professores

[...] sejam capazes de avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação, que possuam certas habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação, que sejam capazes de modificar tarefas de ensino continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade do alunado, e que estejam comprometidos com o meio social (IMBERNÓN, 2012, p. 109-110).

Nesse sentido, a perspectiva de **inovação pedagógica no âmbito do ensino com pesquisa**, defendido por Lampert (2010) e Farias Abu-El-Há; Leitinho e Cardoso (2012) como um procedimento metodológico que pode ser adotado pelos professores da Educação Superior, apresenta potencial significativo para melhorar a qualidade do ensino. O professor, por meio de diferentes procedimentos (seminário, painel, exposição dialogada, produção de artigo, elaboração de relatório, comunicação em congresso, a própria sala de aula etc.), tem a possibilidade de organizar situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, na qual juntamente com os estudantes, estarão envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva de formação de cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade, organizando suas ideias, interpretando, analisando e avaliando as informações para emitir juízos de valor.

Com arrimo nessa compreensão, nessa parte do texto apresentamos uma síntese dos resultados de uma pesquisa empírica (FARIAS, 2012) – realizada no período de 2008 a 2013 e apoiada em observações de aulas na universidade e entrevistas individuais (2011a, 2011b), que buscou pistas sobre a prática pedagógica de professores universitários com experiência consolidada de pesquisa. A investigação foi movida pelo questionamento: docentes universitários que possuem experiência consolidada de pesquisa possuem um modo diferenciado de ensinar e de iniciar o aluno no processo de construção do conhecimento? Noutras palavras, são inovadores?

O estudo assumiu a noção de “experiência consolidada de pesquisa” como fazendo referência ao docente que, pelo conjunto das vinculações estabelecidas no seu percurso profissional com atividades de pesquisa, evidencia autonomia, regularidade, maturidade intelectual e reconhecimento dos pares como pesquisador. Consideramos as seguintes características: a) Qualificação, mínima, de doutor; b) Desenvolvimento de projetos; c) Inserção em programa de iniciação científica; d) Atuação em grupos de pesquisa; e) Inserção e/ou contribuição para criação de programas de graduação e pós-graduação; f) Continuada produção científica.

Para ilustrar, trazemos dados de um (1) dos 22 professores pesquisadores participantes do estudo, todos com vínculo profissional estável com a instituição (são efetivos) e ampla atuação em pesquisa, manifesta no volume de projeto com financiamento externo oriundo de agências nacionais e internacionais, na regularidade com que essa atividade vem sendo desenvolvida, na liderança e/ou participação em grupos de pesquisa e programas de iniciação científica. Professores com produção bibliográfica consistente e inserção em programas de pós-graduação, com mais de 10 anos de experiência docente, sendo a Educação Superior o *locus*, por excelência, dessa atuação. No espaço desse escrito socializamos os dados relacionados ao professor Pedro⁷, docente vinculado ao Curso de Medicina.

Ao discorrer sobre como planeja sua ação didática na disciplina “Ciências Sociais e Saúde”⁸ o professor Pedro explicita alguns elementos que norteiam seu agir profissional. Em suas palavras:

Desde o começo, eu podia falar de antropologia da saúde, de caráter geral, mas decidi montar uma disciplina que tivesse realmente uma *maior eficácia para estudantes* de medicina. Então *foi pensada, modificada e desenvolvida em função do fato de ter 40 estudantes de medicina* escutando, participando e *que não são antropólogos, não são psicólogos, não são cientistas sociais*. Então, três temas que a gente trabalha: a relação médico-paciente; a humanização nos serviços de saúde; e como lidar com a morte e com as últimas fases da vida humana. São três momentos pensados para estudantes de medicina e não repito, para psicólogos, etc., etc. (ENTREVISTA, Pedro – Curso de Medicina) (Grifo nosso).

⁷ Nome fictício do participante da pesquisa.

⁸ Disciplina obrigatória e ofertada no 3º semestre do Curso de Medicina, possui 4 créditos (72 h/a) distribuídos entre três professores do Curso. Foram acompanhadas quatro aulas dessa disciplina na 7ª turma deste curso na UECE.

Evidencia-se no depoimento transcrito a preocupação com a aprendizagem discente. A noção de “maior eficácia” expressa o cuidado em assegurar ao graduando um conhecimento importante e útil para sua futura atuação profissional; a adequação do conteúdo a ser ensinado aos estudantes denota o reconhecimento da interface entre objetivos de ensino, conteúdo e forma. Para Imbernón (2012), a sala de aula enquanto espaço social e de aprendizagem pode permitir a elaboração de experiências significativas com os estudantes, tanto de interiorização de conceitos fundamentais, quanto na tomada de consciência crítica sobre seu papel profissional e humano, gerando interesse e desempenho na construção conhecimento acadêmico-profissional.

Prosseguindo no esclarecimento sobre como desenvolve sua ação, professor Pedro acrescenta:

[...] não dou aula de antropologia da saúde, eu tento somente partir de problemas concretos que o médico vive e como a cultura pode influenciar, por exemplo, a prática médica. [...] O planejamento das aulas foi pensado dentro desta lógica: são alunos de medicina que vão ser futuros médicos, [...]. *Para isso, definimos os objetivos em cada aula, e em função dos objetivos utilizamos metodologias particulares.* Então, por exemplo: se a gente toca o tema “Determinantes Sociais”, a aula é uma pequena introdução ao tema (o que são determinantes sociais, como elas influenciam a saúde e a doença das pessoas) e a dinâmica sucessiva de um trabalho de grupo (ENTREVISTA, Pedro – Curso de Medicina) (Grifo nosso).

O registro do professor Pedro evidencia que as decisões pedagógicas relativas ao “o que ensinar”, “como ensinar” e “para que ensinar” são resultantes de uma ação reflexiva sobre o que é melhor para o aluno, considerando-se a finalidade da formação universitária, a maturidade intelectual do discente e as condições concretas de trabalho (nº de alunos por sala, disponibilidade de material, de tempo para estudo, a infraestrutura existente na universidade, entre outros).

Embora bacharel, o professor Pedro revela sensibilidade pedagógica e maturidade profissional como docente, demonstrando que suas decisões não são improvisadas, estão centradas no aluno e norteadas pelos objetivos formativos que definem o perfil do médico egresso do curso. Estudos realizados por Ramos (2018) com professores bacharéis da Saúde evidenciam essa mobilização dos professores desse campo de conhecimento em torno do protagonismo dos estudantes e de seus processos de aprendizagem. Mediante o uso das estratégias pautadas em metodologias ativas e

estratégias didáticas ancoradas no *Problem Based Learning* (PBL) buscam favorecer a mobilização para a aprendizagem significativa com apoio no ensino contextualizado e com pesquisa (RAMOS, 2018).

Esta apreciação é confirmada pelo registro do professor no qual explicita que ensina de modo diferente alunos de graduação e alunos de pós-graduação: “São formas diferentes em função dos alunos, são adequadas ao grau de instrução, à dinâmica dos próprios alunos” (ENTREVISTA, Pedro – Curso de Medicina). Mais adiante, destaca:

Eu acho que *são mais difíceis as aulas na medicina*, com os alunos de graduação, do que no mestrado e doutorado. Você consegue uma atenção maior dos alunos de mestrado e doutorado do que dos alunos da medicina. São alunos que vem ainda do colégio, que estão acostumados com uma certa dinâmica ... Conseguir a atenção deles é muito complicado. Então eu tento fazer uma introdução teórica muito rápida, de 30 a 40 minutos, “puxar” muita dinâmica de grupo ou de jogo de papéis, que aí sim, eles gostam. Tento [...] fazer eles participarem... (ENTREVISTA, Pedro – Curso de Medicina) (Grifo nosso).

Além do cuidado em selecionar o conteúdo e determinar a “profundidade” com que cada assunto será abordado, o professor Pedro evidencia que organiza sua ação nas aulas de “Ciências Sociais e Saúde” com base em metodologias que propiciem um aprendizado experiencial.

Embora o cenário de trabalho na universidade favoreça a realização de aulas expositivas, a prática pedagógica do professor Pedro registra a adoção de exposições dialogadas, marcadas pelo exercício da pergunta, de reflexões a partir de situações do cotidiano, exemplificações, entre outros procedimentos, que contribuem para a autonomia e a formação crítico e reflexiva dos graduandos.

Outra estratégia de ensino explorada pelo professor Pedro é o debate entre os próprios alunos por meio de trabalhos em grupo, conforme esclarece em seu relato:

Então, por exemplo: se a gente toca o tema “Determinantes Sociais”, a aula é uma pequena introdução ao tema (o que são determinantes sociais, como elas influenciam a saúde e a doença das pessoas) e a dinâmica sucessiva de um trabalho de grupo. Gosto muito da dinâmica de grupo, acho que tem uma grande eficácia em termos de aprendizagem. Então, *a gente estuda casos* (acho que vocês viram a discussão de um caso). *Esses grupos de casos permitem abordar certas temáticas sociais, culturais etc.* (ENTREVISTA, Pedro – Curso de Medicina) (Grifo nosso).

O uso de caso como estratégia de ensino não é uma novidade (FARIAS, MUSSI, 2021), havendo registros de sua adoção na formação profissional de nível superior desde

meados do século XIX (1870), como informam Extremera e Cavalcante (2021). Trata-se de uma narrativa que, entre suas contribuições destaca-se a oportunidade de explorar uma situação – real ou fictícia – para discuti-la coletivamente, propiciando aos envolvidos, um espaço de diálogo, debate e aprendizagem colaborativa a partir de situações reais. Os estudos sobre casos de ensino, conforme asseveram Farias e Mussi (2021, p. 4), indicam que “as estratégias de análise” e de “elaboração” dessas narrativas “se constituem em um caminho de pesquisa compatível com o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento”.

Nessa perspectiva, o professor Pedro demonstra preocupação em tornar ensinável o conhecimento científico, dotando o estudante de uma compreensão mais ampla das relações entre cultura e saúde, cuidado coerente com a ênfase dada na saúde coletiva no Curso de Medicina da UECE. Entretanto, reconhece que esta é uma tarefa difícil e complexa em face do predomínio de um modelo biomédico que tende a valorizar aspectos clínicos. As análises de Ramos (2018, p. 128) dialogam como essa interpretação ao evidenciar o esforço dos professores da Saúde em “superar suas dificuldades pedagógicas, principalmente em relação às estratégias de ensino e a maneira de avaliar, ao adotarem metodologias de trabalho mais ativas e refletirem com rigor teórico o campo epistêmico que as fundamenta”.

Destarte, nas aulas do professor Pedro, a análise de casos foi usada para fomentar a reflexão e novas compreensões de situações delicadas e conflituosas da prática profissional médica. As experiências relatadas por ele reforçam a percepção da atuação docente no campo da Saúde, principalmente resultados da pesquisa de Ramos (2018) com professores médicos que denotavam práticas educativas baseadas na atenção e no cuidado, práticas humanizadas e problematizadoras que despertam um sentimento de afetividade, de respeito e de cuidado no ato de educar.

Além dos casos de ensino, ressalta que utiliza em suas aulas o 'jogo de papéis' (ou *'role play'*). Em suas palavras:

[...] o tema “Habilidades de Comunicação”, que a gente viu hoje, a gente monta uma metodologia diferente. É sempre a introdução teórica, *mas depois, na prática*, eles vão treinando com “jogo de papéis” – “*role play*”, que é uma metodologia mais adequada para chegar aos objetivos comunicacionais, nesse caso (ENTREVISTA, Pedro – Curso de Medicina) (Grifo nosso).

Trata-se da divisão da turma em grupos de três estudantes, onde um vai interpretar um 'paciente' que busca auxílio médico, outro interpreta o 'médico' que presta atendimento ao paciente, e o terceiro membro do grupo observa e tece comentários sobre os outros dois, levando em consideração o objetivo, o conteúdo e as instruções dadas pelo professor. Na disciplina observada este recurso foi constantemente explorado para treinar as 'habilidades comunicacionais' que os futuros médicos precisarão ter com seus clientes. Para o professor Pedro, a técnica de ensino 'jogo de papéis' situa o aluno de modo mais ativo na aprendizagem.

As estratégias adotadas pelo professor do Curso de Medicina reforçam o argumento de que seu modo de ensinar dá ênfase a aprendizagem experiencial, estimulando processos de associação e construção⁹ do conhecimento (POZO, 2002).

Considerações finais

O presente estudo nos permitiu compreender que o exame dos dados provenientes das entrevistas e observações de aulas evidenciou uma prática pedagógica com forte presença de estratégias de problematização e de fomento à aprendizagem experiencial, voltada para o desenvolvimento profissional do estudante. Prática pedagógica marcada pela experiência de pesquisa do docente e pelo domínio do conhecimento no campo disciplinar de formação; professor que ensina contextualizando, questionando e lançando mão de atividades que favoreçam o aluno a refletir, argumentar, observar, comparar, estabelecer relações, produzir textos, enfim, a elaborar uma compreensão crítica sobre sua futura profissão e seu papel.

Nos achados da pesquisa torna-se evidente a preocupação em promover um ensino a partir da compreensão dos conteúdos da formação associado à problemática social no

⁹ Este enfoque teórico da aprendizagem, postulado por Pozo (2002) como nova cultura de aprendizagem, caracteriza-se pela defesa da integração entre as teorias que defendem a aprendizagem por associação, debitárias do empiricismo, e as teorias da aprendizagem por reestruturação, de base construtivista. Este autor entende que a aprendizagem associativa facilita a construção, e vice-versa. Nesse sentido, visando reforçar seu argumento em favor da integração desses dois enfoques, esclarece: "a aprendizagem humana dispõe de dois tipos de processos: processos cíclicos, reversíveis, acumulativos, baseados na repetição e ligados à manutenção da estabilidade (aprendizagem por associação) e processos evolutivos, irreversíveis, que produzem uma reorganização e um incremento da complexidade (aprendizagem por reestruturação) (POZO, 2002, p. 53).

campo da prática profissional, fomentando conhecimento capaz de promover intervenções resolutivas, o que denota influxos na relação pedagógica entre docente-discente-conhecimento vinculados a princípios ético-práticos emancipatórios. São fazeres que vêm, mesmo de maneira embrionária e cambiante, tecendo um ensino problematizador (FARIAS, 2012).

Esta tendência no modo de ensinar, presente na prática pedagógica do professor do curso de Medicina aponta a pesquisa como componente com potencialidade para gerar inovações na Pedagogia universitária, ensejando rupturas com a cultura pedagógica acadêmica de base técnico-instrumental ainda prevalecente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O professor pesquisado traz para a ação de ensinar princípios e práticas da pesquisa relativas ao modo de operar o processo epistêmico (SEVERINO, 2002). Não se trata de uma transferência automática, mas um processo evolutivo, complexo de reorganização do conhecimento profissional docente, com base no qual apoia e enriquece as estratégias didáticas que configuram seu modo de ensinar. Um conhecimento experiencial relevante, mas não suficiente para fomentar a compreensão dos fundamentos do exercício docente, sobretudo conhecimentos específicos sobre o ensinar, relacionados à dimensão pedagógico-didática (FARIAS, 2011).

Lacunas na formação pedagógica desse docente responde pela prevalência em sua prática de concepções difusas sobre a aprendizagem, manifestas em expressões como “praticar o conhecimento”. Esta situação promove oscilações e tencionam suas concepções de ensino e de pesquisa, obstaculizando sua compreensão como dimensões indissociáveis da aprendizagem (FARIAS, 2012). Não obstante a esta tensão, sua prática pedagógica evidencia que o “fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo”, tal como postulado por Severino (2002, p. 134). Aponta a presença de uma racionalidade prática no modo de ensinar dos professores, desdobrando, por diferentes caminhos, a preocupação com o estudante.

O saber de experiência aparece como central na aprendizagem da docência, sendo intensamente mobilizado e valorizado pelo professor Pedro nas decisões que movem sua prática pedagógica. São eles que dão suporte e conferem sentido à ação didática, pois fornece um referente à luz do qual decide sobre “para que ensinar”, “o que ensinar” e

“como ensinar” (FARIAS *et al.*, 2014). Decisões complexas e que demandam reflexão crítica, conjugando interesses institucionais, pessoais e dos alunos. Este percurso, na universidade, é marcado pela solidão docente, acentuada pela ausência de apoio institucional, sobretudo de formação pedagógica continuada que enseje práticas efetivas de colaboração entre pares (e não de divisão de carga horária de disciplina).

O professor Pedro vem construindo seu conhecimento profissional como docente universitário de maneira autodidata, por ensaio e erro. Lacunas no campo do conhecimento pedagógico dificultam o desenvolvimento de práticas mais robustas e inovadoras destinadas à iniciação do aluno na construção do conhecimento, concorrendo para a presença ainda de aulas expositivas dialogadas.

Acreditamos que problematizar apresenta-se como mecanismo de incorporação do processo epistêmico ao ensino, prática com forte presença na ação do professor em foco neste escrito.

Nessa direção, a atuação como pesquisador, por conseguinte as aprendizagens ameadas nessa experiência, aparece nos dados examinados como oportunidade que fomentou e ainda vem fomentando o desenvolvimento profissional do professor Pedro e, por conseguinte, possibilitando estabelecer inovações no modo de ensinar.

Aprender a ser professor, como diz Veiga e D’ávila (2008, p. 17), não se descola do “sentido que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor”, enfim, mantém íntima relação com seu percurso de identificação com a profissão. O fomento a iniciativas de formação de docentes que visem mudanças em suas práticas não pode desconsiderar suas histórias e experiências, pois elas são constitutivas do modo como ensinam.

Referências

ABU-EL-HAJ, M. F.; LEITINHO, M. C.; CARDOSO, N. de S. O ensino com pesquisa: contextualização e reflexões metodológicas. In: FARIAS, M. S. de; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F. (Orgs.). *Diálogos sobre formação de professores: olhares plurais* (p. 21-47). Teresina: EDUFPI, 2012.

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

EXTREMARA, M. M. O; CAVALCANTE, M. M. S. Casos didáticos: notas sobre una estrategia de investigación y formación para docentes. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez./2021| e27340 |E-ISSN 2177-6059.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura docente dos professores*. Tese Doutorado em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002. Retirado em 22 de agosto, 2022, de: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86537>

____. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

____. *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*. Relatório Técnico Final. Fortaleza: UECE/EDUCAS, 2011. Retirado em 22 de agosto, 2022, de: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1143>.

____. *Banco de Dados: entrevista com professores universitários*. Fortaleza: UECE/EDUCAS, 2011a. Retirado em 22 de agosto, 2022, de: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1143>.

____. *Banco de Dados: registro da observação da prática pedagógica na sala de aula na universidade*. Fortaleza: UECE/EDUCAS, 2011b. Retirado em 22 de agosto, 2022, de: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1143>.

____. *Como ensinam professores que pesquisam?* Relatório de Estágio Pós-Doutoral. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. Retirado em 22 de agosto, 2022, de: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1143>.

____; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

____; ROCHA, C. C. T. Desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica: reflexões a partir da experiência no PIBID. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.123-140, set./dez./2016. DOI: 10.17058/rea.v24i3.7524. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 30 mar. 2021.

____; NASCIMENTO, V. F. do; MOURA, P. A. A escola faz currículo. Nota sobre escolas que inovam em tempo de BNCC. *Docentes*, Fortaleza: SEDUC, v. 4, n.9, 2019, p.12-19.

____; MUSSI, A. A. Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez./2021, e-27234.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GUIMARÃES, V. S. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. de S.; CRUZ, A. R. S. da (Orgs.). *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15-29.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 13, n. 2, 2018, p. 425-442. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336>. Acesso em: 21 ago. 2022.

____; FARIAS, I. M. S. de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. *Revista Cocar*, Edição Especial, Pará, n.8, p.102-125, jan./abr./2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>. Acesso em: 22 ago. 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. *Linhas Críticas*, 14(26), 2010, p.131-150. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3439> Acesso em: 25 de ago. 2022.

Nóvoa, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Portugal, Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, E. M. O. *Professores bacharéis, da saúde: trajetórias de profissionalidades docentes*. Tese de Doutorado em Educação. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2018. Retirado em 25 de agosto, 2022, de: <http://www.uece.br/ppgwp/wp-content/uploads/sites/29/2016/03/Tese-Evodio-Mauricio-Oliveira-Ramos.pdf>.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto, 1991.

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. Isabel (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 129-146)

SOUZA, C. F. dos S.; FREITAS, E. N. B.; ALMEIDA, L. R. de M.; MOTA, C. dos S. Uso da pesquisa-ação colaborativa: identificação e socialização das inovações de práticas pedagógicas na Educação Superior. In: LIMA, A. C. R. E.; RIBEIRO, M. L.; SILVA, F. O. (Orgs.). *Pesquisa-ação colaborativa na universidade: experiências de práticas inovadoras*. (p. 59-80). Feira de Santana: Editora UEFS, 2019.

VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.