

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RODRIGO OLIVEIRA DE SOUZA**

**O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES FISIOTERAPEUTAS**

UBERLÂNDIA  
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO OLIVEIRA DE SOUZA

**O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES FISIOTERAPEUTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo

UBERLÂNDIA  
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729  
2019

Souza, Rodrigo Oliveira de, 1991-  
O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES  
FISIOTERAPEUTAS [recurso eletrônico] / Rodrigo Oliveira de  
Souza. - 2019.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2377>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Melo , Geovana Ferreira, 1967-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.  
III. Título.

CDU: 37

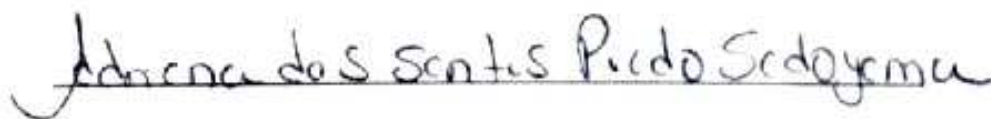
Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

## BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Orientadora)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Santos Prado Sadoyama  
Universidade Federal de Goiás – UFG (Membro Externo)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Irene Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Membro Efetivo)

## **Dedicatória**

**Aos meus pais, Claudio e Emília, que sempre incentivaram e apoiaram minhas escolhas.**

**Ao meu filho Gabriel, presença fundamental para continuar seguindo em frente.**

**A Suzane, que me acompanhou nesta jornada nos melhores e piores momentos.**

## **Agradecimentos**

A **Deus**, por ter-me proporcionado as condições necessárias para a realização deste trabalho.

À **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo**, pela paciência, pelo incentivo e pela orientação incansável.

Às **Professoras Dr.<sup>a</sup> Sônia Bertoni, Maria Helena e Solange Rodovalho**, pelo incentivo à busca do conhecimento e a trilhar este caminho.

Às **Professoras Dr.<sup>a</sup> Iara Guimarães e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Irene Miranda**, por terem contribuído de forma decisiva durante o exame de qualificação.

A **Fernanda Quaresma**, presença amiga durante os momentos de euforia, de alegrias e de sofrimento.

À **Neila**, minha querida aluna que me ensinou muito durante as aulas de redação.

**Aos meus alunos Ailton, Leila, Lilian, Graça, Leandro, Martha, Maria Abadia, Beth, André, Lorena, Eduardo, Daniela, Danielle, Patrícia, Ana Paula, Carol, Lourdes**, que estiveram comigo desde o início da caminhada, sempre me incentivando, dando apoio e sendo compreensivos.

**Aos professores Curso de Fisioterapia**, que se dispuseram a participar da pesquisa e tornaram possível sua realização.

**A minha família e aos amigos**, pelo apoio e pela compreensão durante as ausências.

Muito obrigado!

SOUZA, R. O. **O Aprendizado da docência de Professores Fisioterapeutas**. 2019. 92f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2019.

## **Resumo**

Esta pesquisa, realizada no âmbito da Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas, objetivou analisar o aprendizado da docência de professores bacharéis que atuam no curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O problema da pesquisa foi assim enunciado: Como ocorre o processo de aprendizado da docência dos professores que atuam no Curso de Fisioterapia? Além de outros questionamentos: Que fatores têm influência no processo de desenvolvimento da identidade profissional dos professores fisioterapeutas? Quais os saberes que são necessários para exercer a docência universitária, na opinião dos professores? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores fisioterapeutas ao exercerem a docência? A investigação, do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, teve como instrumento de construção de dados o questionário e a entrevista respondidos pelos docentes. As principais referências que orientaram a pesquisa foram Marcelo Garcia (1999), Franco (2008), Guimarães (2004), Pimenta (2005, 2015), Pimenta e Anastasiou (2005,2012), Melo (2009, 2018), Ferreira (2014), Almeida (2006, 2008, 2009), entre outros. A análise dos dados obtidos indica que o processo de aprendizado da docência dos professores fisioterapeutas, no que se refere aos conhecimentos profissionais da docência, ocorre de modo não sistematizado, uma vez que a formação obtida nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* é orientada para a pesquisa. A sobrevivência na profissão, em grande parte, ocorre por meio da observação e da imitação de práticas pedagógicas dos antigos “bons” professores, vivenciadas na condição de estudantes. Identificamos que os fatores que influenciam no processo de desenvolvimento da identidade profissional dos professores fisioterapeutas estão relacionados com a desvalorização da docência (do ensino) em detrimento da sobrevalorização da pesquisa, especialmente, porque, na cultura institucional e acadêmica, a condição de pesquisador é a que confere maior visibilidade aos docentes. A análise indica que os docentes reconhecem o saber pedagógico como fundamental para a docência, aliada a outros saberes técnicos e específicos da área de atuação. Quanto aos desafios cotidianos, os docentes indicaram, principalmente, a necessidade de estimular o interesse dos estudantes pelo conteúdo. Diante do exposto, acreditamos que a formação continuada, pautada em políticas institucionais de formação e de desenvolvimento profissional docente, será significativa e ajudará a provocar mudanças nas atitudes e nas crenças dos professores, por meio de processos formativos que promovam a autonomia intelectual e lhes permitam aprofundar e ampliar seu repertório conceitual sobre a docência.

**Palavras-chave:** Docência Universitária. Professor Fisioterapeuta. Identidade Profissional.

SOUZA, R. O. **Teaching learning of Physiotherapist teachers**. 2019. 92s. Dissertation (Education Post-Graduate Program) – Education Faculty, Federal University of Uberlândia, MG, 2019.

### **Abstract**

This study carried out within the scope of the Line of Research in Educational Knowledge and Practices aimed at analyzing the learning of the teaching of Bachelor teachers who work in the Physiotherapy course of the Federal University of Uberlândia - FUU. The research questions were: How does it occur the process of learning how to teach of the professors who work in the Course of Physiotherapy course? What factors do influence the process of developing the professional identity of physiotherapist teachers? What knowledge is needed to practice university teaching, in the opinion of the teachers? What are the main difficulties faced by physiotherapist teachers when teaching? This exploratory qualitative investigation used as instruments to data collection a questionnaire and an interview with these professors. The main references were Marcelo Garcia (1999), Franco (2008), Guimarães (2004), Pimenta (2005, 2015), Pimenta and Anastasiou (2005,2012), Melo (2009, 2018), Ferreira (2014), Almeida (2006, 2008, 2009), among others. The analysis of the data indicates that the process of learning to teach of physiotherapist teachers, regarding the professional knowledge of teaching, occurs in a non-systematized way, since the training obtained in *Stricto Sensu* Postgraduate courses is research-oriented. Survival in the profession, in large part, occurs through the observation and imitation of pedagogical practices of the old "good" teachers, experienced as students. We identified that the factors that influence the process of development of the professional identity of the physiotherapist teachers are related to the devaluation of teaching (teaching) to the detriment of the research overvaluation, because, in the institutional and academic culture, the condition of researcher is the one that gives greater visibility to the professors. The analysis indicated that the professors recognize the pedagogical knowledge as fundamental for the teaching, allied to other technical specific knowledges of their area of performance. Concerning to daily challenges, they indicated, mainly, the need to stimulate students' interest in the content. In view of the above, we believe that continuing education, based on institutional policies for teacher training and professional development will be significant and will help to bring about changes in professors' attitudes and beliefs through formative processes that promote intellectual autonomy and allow them to deepen and broaden their conceptual repertoire on teaching

**Keywords:** University Teaching. Physiotherapist Teachers. Professional Identity.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Relação das pesquisas realizadas nos últimos dez anos sobre docência na Educação Superior de professores Fisioterapeutas.....	13
Quadro 2 Tipologias de saberes docentes .....	28
Quadro 3 Fatos que marcaram a trajetória da UFU .....	36
Quadro 4 Grade curricular do Curso de Fisioterapia UFU .....	38
Quadro 5 Professores participantes da pesquisa.....	49

## Lista de Abreviaturas e de Siglas

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEHAR</b>	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
<b>CEBIM</b>	Centro de Ciências Biomédicas
<b>CEDESS</b>	Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde
<b>CETEC</b>	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
<b>ESEBA/UFU</b>	Escola de Educação Básica DA Universidade Federal de Uberlândia
<b>ESTES</b>	Escola Técnica de Saúde
<b>FACIP</b>	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal ()
<b>FAEPU</b>	Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa de Uberlândia
<b>FAU</b>	Fundação de Apoio Universitário
<b>FEMECIU</b>	Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia
<b>FUNDAP</b>	Fundação de Desenvolvimento Agropecuário
<b>HCU</b>	Hospital de Clínicas de Uberlândia
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>GEPDEBS</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PPGD</b>	Programa de Pós- Graduação em Educação
<b>REUNI</b>	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>RTU</b>	Fundação Rádio e Televisão Educativa de Uberlândia
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UNIFESP</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>UNU</b>	Universidade de Uberlândia
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1 Docência em Fisioterapia .....	12
<b>2 O OBJETO DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
2.1 Educação Superior: Universidade como lócus do trabalho docente.....	19
2.1.2 Professor Bacharel: formação, saberes docentes, identidade e desenvolvimento profissional docente .....	211
2.2 Formação Docente .....	233
2.3 Saberes Docentes .....	277
2.4 Identidade e Desenvolvimento Profissional Docente: caminhos para a profissionalização .....	300
<b>3 O CURSO DE FISIOTERAPIA .....</b>	<b>355</b>
3.1 O Cenário da Pesquisa: UFU Universidade Federal de Uberlândia .....	<b>Erro! Indicador não definido.6</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO: NAS VEREDAS SE ENCONTRAM AS PISTAS, OS     VESTÍGIOS .....</b>	<b>411</b>
4.1 Abordagem e tipo de Pesquisa .....	411
4.2 Instrumentos de construção dos dados da Pesquisa .....	422
4.3 Análise de conteúdo .....	455
<b>5 A TRAMA TECIDA: ENTRE INTERPRETAÇÕES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....</b>	<b>48</b>
5.1 Perfil dos docentes .....	49
5.2 Tornar-se professor .....	500
5.3 Ser Professor– “Ser docente foi ao acaso, eu sou Fisioterapeuta”.....	58
5.4 Os desafios da Docência no curso de Fisioterapia .....	<b>Erro! Indicador não definido.4</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>711</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>744</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>79</b>
Apêndice I Questionário Ampliado .....	790
Apêndice 2 Roteiro de entrevista .....	87
Apêndice 3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	88
Apêndice 4 Parecer consubstanciado do CEP .....	89

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto universitário tem apresentado novos desafios relacionados à organização da prática pedagógica, o que implica repensar, entre outros aspectos, os processos formativos de seus professores. Profundas mudanças nas dimensões sociais, econômicas, culturais e políticas têm instado as Universidades a reverem suas teorias, suas práticas e seus conceitos (CHAUI, 2008). Diante desse cenário, faz-se necessário intensificar as pesquisas sobre temáticas importantes, tais como: o aprendizado da docência, a prática pedagógica dos professores e a formação didática.

A gênese deste estudo, que tem como objeto “O aprendizado da docência de Professores Fisioterapeutas” refere-se ao meu processo formativo no curso de Graduação em Educação Física na Universidade Federal de Uberlândia. A partir da inserção no meio acadêmico e com o decorrer das aulas, pude<sup>1</sup> notar o quanto os professores possuíam expressivo conhecimento sobre determinado assunto, mas alguns apresentavam dificuldades no processo de desenvolvimento das aulas, na relação professor-aluno e na avaliação da aprendizagem. Tive a oportunidade, no decorrer da Graduação em Educação Física, de participar do Programa de Iniciação Científica, que teve relevante contribuição para a minha formação. Ao me interessar desde o início do curso pela temática relacionada à formação de professores, pude compreender que as dificuldades encontradas pelos docentes universitários estão, de modo geral, relacionadas às trajetórias formativas de cada um deles.

Soma-se, ainda, a minha experiência profissional dentro de um estúdio de musculação em uma clínica de Fisioterapia. Nesse local, realizamos reuniões com os fisioterapeutas, cujo objetivo é aprofundar a discussão de determinadas patologias que encontramos nos alunos e as possíveis prevenções que podem ser realizadas durante os exercícios de musculação.

As experiências formativas e profissionais no contexto da Fisioterapia, despertaram-me o interesse em aprofundar e compreender com maior profundidade os conhecimentos sobre a docência universitária, tema que me instigou a querer pesquisar a docência no Curso de Fisioterapia. Trata-se de um curso recente na UFU (2009), com corpo docente jovem, o que indica que grande parte dos professores que atuam nesse curso estão em início de sua carreira na Universidade<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Na introdução será utilizada a primeira pessoa do singular por se referir a experiências pessoais e profissionais do autor. Nas demais seções utilizaremos a primeira pessoa do plural por considerarmos que a produção acadêmica é construída a partir do diálogo entre pesquisador, orientadora, referenciais teóricos e professores participantes do estudo.

<sup>2</sup> Esse dado foi obtido por meio da consulta no sítio do Curso, disponível em: <http://www.fae.fi.ufu.br/graduacao/fisioterapia>.

Diante da necessidade de realizar estudos mais sistematizados, passei a ser integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação e, a partir das atividades vivenciadas no referido Grupo, tem sido possível aprofundar a compreensão a respeito das dúvidas que possuía, durante o período da Graduação, relacionadas à docência no Ensino Superior. Só para exemplificar, alguns textos estudados durante as reuniões do GEPDEBS permitiram ampliar minha compreensão e, futuramente, construção do meu objeto de estudo, por exemplo, o texto “Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários” de Stivanin e Zanchet (2014), em que os autores demonstraram que os programas de Pós-Graduação são centrados no aprofundamento especializado em uma área específica de conhecimento; por outro lado, são poucos os programas que oferecem possibilidades de discussões/estudos de cunho didático-pedagógico. Outro texto que contribuiu para a composição do objeto foi o “É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia: uma reflexão sobre docência e saberes” de Marques e Pimenta (2015), em que foram feitos os seguintes questionamentos: O que é ser professor? Qual o papel do professor na sociedade contemporânea? Quais os saberes são necessários à docência? Para ser professor de Matemática, basta saber Matemática?

Portanto, foi a partir da trajetória tanto como estudante, quanto como profissional, aliado às reflexões provocadas pelo estudo dos textos e as reuniões do grupo de pesquisa, que me senti instigado a compreender a realidade na qual se encontra o objeto de estudo em questão: a docência no Curso de Fisioterapia.

### **1.1 Docência em Fisioterapia**

A formação dos professores que atuam no Ensino Superior tem sido objeto de várias pesquisas, com o intuito de aprofundar a compreensão de sua complexidade que, em grande parte, apontam para necessidade de melhor qualificação nesse nível de ensino. Destacamos os estudos de Garcia (1999), Franco (2008), Guimarães (2004), Pimenta (1999, 2002, 2005, 2009, 2012, 2015), Melo (2009, 2017, 2018), entre outros. O interesse por investigar quem é o docente do Ensino Superior, qual a sua formação, seus saberes e como ocorre o desenvolvimento da atividade profissional tem sido preocupação de pesquisadores tanto no âmbito nacional como no internacional. Relacionado a esse empenho em investigar a formação docente, Guimarães (2004) diz:

O interesse em voltar a investigação da formação docente para as atividades das próprias instituições, além de apontar uma característica da atenção à formação de professores, fornece novos ingredientes para sua teoria e prática da formação, além de indicar certo movimento na direção da constituição de uma cultura de formação de professores em muitas instituições, de maneira geral, de nosso país (GUIMARÃES, 2004, p.5).

O cenário da docência em Fisioterapia tem-se constituído como objeto de estudo de algumas pesquisas, embora seja importante evidenciar que, nos últimos cinco anos, as produções nessa área são escassas e, por esse motivo, a revisão da literatura abarcou produções acadêmicas anteriores a esse período. As bases de dados utilizadas foram: Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Biblioteca digital UFMG, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFG, Biblioteca Digital USP, durante o período de junho de 2017 até janeiro de 2018, e os descritores utilizados foram: “docência na Fisioterapia”, “Docência Universitária na Fisioterapia”, “o professor fisioterapeuta”. No Quadro 1, destacamos alguns estudos que contribuíram para elucidarmos nossa pesquisa:

Quadro 1 Relação das pesquisas realizadas nos últimos dez anos sobre docência na Educação Superior de professores Fisioterapeutas

<b>Instituição</b>	<b>Programa de Pós-Graduação - curso</b>	<b>Curso e Título da pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>
UFU	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED	Dissertação de Mestrado Docência Universitária - O Professor Fisioterapeuta no Curso de Fisioterapia	2008	MORAIS, E.G de
UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED	Dissertação de Mestrado Processos constitutivos da Docência Superior: saberes e fazeres de Professores de Fisioterapia	2009	AUSTRIA, V.C
UNIFESP	Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde - CEDESS	Dissertação de Mestrado A Docência em Fisioterapia: sobre a Formação Pedagógica e as Práticas Educativas	2010	YAMASHIRO, C.G
UFPI	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED	Dissertação de Mestrado Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor: desafios implícitos – retratos e relatos	2013	MELLO SOARES, I.M
UFAL	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde	Dissertação de Mestrado	2014	COSTA DE OLIVEIRA, A. L

		A Docência na Fisioterapia: Uma necessária formação Pedagógica		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Iniciamos pela dissertação desenvolvida por Morais (2008), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, que teve como tema “Docência universitária - o professor fisioterapeuta no Curso de Fisioterapia”. Essa dissertação teve como objetivo central refletir sobre a formação necessária do fisioterapeuta para a docência universitária, com vistas a perceber as exigências contemporâneas e verificar até que ponto a ausência de uma formação pedagógica interfere ou não na prática desse docente. A autora utilizou a abordagem quantitativa, por acreditar que o uso conjunto desses dois tipos de análise permite estabelecer conclusões mais significativas, a partir dos dados coletados como instrumento de construção da pesquisa. Utilizou-se, para a coleta de dados, um questionário com perguntas fechadas direcionadas aos vinte professores-fisioterapeutas participantes da pesquisa. Neles, abordaram aspectos relacionados aos saberes docentes, competências profissionais e formação profissional. Foi destacado que a formação do docente universitário é essencial, mas observa-se que essa formação, às vezes, é precária e compromete a prática desses profissionais. Os resultados da pesquisa indicaram que docentes-fisioterapeutas têm consciência da importância das três categorias apresentadas na pesquisa: Saberes Docentes, Competências Profissionais e Formação Profissional, mas são menos interessados, quando respondem acerca da formação profissional. Alguns professores demonstram pouca preocupação com a formação profissional, em termos pedagógicos, para a atuação como docente universitário.

O trabalho de dissertação realizado por Austria (2009) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), abordou o tema “Processos constitutivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de Fisioterapia”. A autora realizou a fundamentação teórica com base nos autores Freire (1996), Garcia (1999), Tardif (2002), Pimenta (2005), entre outros. Essa dissertação teve como objetivo principal compreender como ocorrem os processos constitutivos da docência superior para os professores fisioterapeutas que atuam no Curso de Fisioterapia, no contexto da Universidade Federal de Santa Maria, tendo em vista a integração entre os saberes adquiridos na formação inicial e os da docência superior. No decorrer do trabalho, foi constatado que os profissionais formados em cursos de Bacharelado, em especial os fisioterapeutas, muitas vezes, tornam-se professores, sem possuírem a consciência de que existem múltiplas possibilidades de atuação docente. Ressalta, ainda, a necessidade de ultrapassar essas barreiras por meio de estímulos. Além disso, a autora destaca que a formação docente, por não ser um produto e, sim, um processo, precisa ser entendida como algo a ser construído individualmente pelo docente

que, ao tomar consciência do seu inacabamento como profissional, busca mais; enfatiza, também, a importância da construção do conhecimento de maneira colaborativa entre os colegas de trabalho.

Outra produção científica se refere a dissertação construída por Yamashiro (2010) na Universidade Federal de São Paulo, cujo tema foi “A docência em Fisioterapia: sobre a formação pedagógica e as práticas educativas”. Essa dissertação teve como objetivo geral analisar, sob a ótica de fisioterapeutas docentes, a sua formação para a docência universitária e as práticas educativas que são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em Fisioterapia. No âmbito dos objetivos específicos, propôs-se a caracterizar o perfil dos professores, enfatizando idade, tempo de inserção na docência universitária, experiências de formação para ser professor universitário e identificar, descrever e analisar práticas educativas que desenvolvem em seus cotidianos pedagógicos. A pesquisa constatou que grande parte dos fisioterapeutas docentes não foram preparados formalmente para exercer a função docente e buscaram esse preparo seguindo modelo de outro professor, por meio de busca pessoal e voluntária no cotidiano docente. Também foi possível mapear a ausência do conhecimento sistematizado e reflexivo sobre as práticas pedagógicas empreendidas pelos fisioterapeutas docentes, o que pode restringir a função docente de mediação e de articulação entre o conhecimento e os alunos; foi identificada uma centralidade na transmissão e no acúmulo de informações, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem nem com o contexto em que deve acontecer.

O tema também está presente na dissertação desenvolvida por Mello Soares (2013), no programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Estado do Piauí, cujo título é “Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor: desafios implícitos – retratos e relatos”. Essa dissertação teve como objeto de estudo da docência universitária e do processo de desenvolvimento profissional docente do fisioterapeuta professor; seu objetivo geral foi investigar os desafios na docência superior que mobilizam fisioterapeutas professores a investirem em seu desenvolvimento profissional docente. No decorrer desse trabalho, o autor destacou que o desenvolvimento profissional do professor bacharel é um percurso difícil e que desenvolver-se profissionalmente implica a busca contínua de investimentos que possam acrescentar aos professores possibilidades de conhecer a si mesmos dentro da profissão, contribuir para sua capacidade de crescimento, investimento que se consolida pelos caminhos da formação continuada. Os resultados da pesquisa constataram que o Bacharelado, por si só, parece insuficiente para suprir as necessidades daquele que adentra a docência universitária; o



aporte de saberes advindos do Bacharelado deve associar-se a outros novos saberes provenientes das pós-graduações e de demais modalidades de formação continuada e que o exercício docente universitário requisita criatividade, flexibilidade e competências sempre renovadas daquele que o assume profissionalmente.

E, por último, o trabalho de dissertação realizado pela autora Oliveira em 2014, cujo título é “A Docência na Fisioterapia: uma necessária formação pedagógica”. Essa dissertação teve como objetivo discutir os processos de formação pedagógica dos fisioterapeutas docentes do Ensino Superior. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, acompanhadas de análise descritiva dos dados obtidos por meio de fichas de identificação para caracterização dos sujeitos, que eram fisioterapeutas docentes de uma IES privada. Os principais resultados mostram que os docentes não estão preparados para a docência no Ensino Superior, contudo, buscam por aprimoramentos da prática pedagógica como cursos, formação *Stricto Sensu* e que, nas respostas às entrevistas, sugeriram uma capacitação de forma presencial na Instituição de Ensino Superior- IES em estudo.

Além das dissertações que foram citadas anteriormente, buscamos por teses que pudessem contribuir com a pesquisa, no entanto, elas não foram encontradas e, sendo assim, consideramos na revisão de literatura de alguns artigos para aprofundarmos a temática pesquisada. Entre eles, destacamos o artigo cujo tema é “Docentes fisioterapeutas do Uniaraxá: formação pedagógica e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem”. O trabalho buscou verificar a formação pedagógica e a percepção dos professores sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos fisioterapeutas-docentes do Uniaraxá. O autor realizou a fundamentação teórica com base nos autores Tardif (2000), Zabalza (2004), Soares (2013), entre outros. Trata-se de uma pesquisa transversal, com abordagem qualitativa e quantitativa, que utilizou como instrumento de pesquisa um questionário semiestruturado. Do discurso dos sujeitos entrevistados, o autor destacou que existe um consenso por parte dos docentes sobre a necessidade de capacitação continuada<sup>3</sup> das questões pedagógicas, tendo em vista a carência nessa formação relatada pelos participantes e que eles julgavam necessária. Ao final do artigo, o autor apresenta recomendações que poderiam auxiliar na formação do docente-Fisioterapeuta que atua nas instituições de Ensino Superior, quais sejam: conscientização dos docentes-fisioterapeutas acerca da importância da formação pedagógica para lecionar nos cursos de Fisioterapia; maior incentivo, por parte das próprias Universidades, à participação em cursos

---

<sup>3</sup> O conceito “capacitação”, tal como assumido pelo autor referido, indica que o professor é expropriado de sua condição de sujeito do seu conhecimento, contribuindo para a desvalorização profissional do magistério e, em nosso entendimento, deve ser substituído pelo conceito de formação que será aprofundado na seção II.

de formação continuada de professores; reconhecer que, para atuar como professor no Ensino Superior, é preciso ir além da prática de mercado e da reprodução de aulas baseadas em antigos professores. É preciso assumir uma postura de que a formação pedagógica é apenas um dos requisitos básicos para a melhoria do professor universitário, mas a falta de laboratórios, as más condições de trabalho e do plano de carreira também comprometem o trabalho docente.

Essas e outras produções reforçam a necessidade de ampliar as análises a respeito da temática da docência do fisioterapeuta e proporcionar discussões para estabelecer resultados indicadores de mudanças em suas práticas pedagógicas. As principais contribuições destacadas pelos autores referem-se aos seguintes aspectos: os docentes que atuam no Curso de Fisioterapia possuem conhecimento da importância da formação didático-pedagógica, todavia, são menos interessados quando respondem acerca da formação profissional; os profissionais formados em cursos de Bacharelado se tornam professores sem possuírem consciência de que a docência é uma profissão complexa e, que, portanto, existem necessidades formativas próprias, frente às múltiplas possibilidades de atuação docente; os docentes não foram preparados formalmente para exercer função de docente e buscaram esse preparo seguindo modelo de outro professor, por isso a ausência do conhecimento sistematizado e reflexivo sobre as práticas pedagógicas.

Em síntese, destacamos as contribuições e aspectos principais das pesquisas: alguns professores apresentam pouca preocupação com a formação profissional, em termos pedagógicos, para atuarem como docentes universitários; a formação docente como algo a ser construído ao longo dos anos e consciência do seu inacabamento como profissional; a importância de associar os saberes oriundos do Bacharelado com os saberes pedagógicos, provenientes da formação contínua. As referidas pesquisas constituem importantes fontes de aprofundamento de nosso objeto de estudo e serão referenciadas no decorrer do texto.

Conforme destacado pelos autores das referidas pesquisas, muito se discute sobre a ausência da formação pedagógica de expressiva parte dos professores universitários, justificada por uma carência na formação inicial e posteriormente na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Essa conjuntura é encontrada, principalmente, nos docentes com formação inicial em cursos de Bacharelado e, não obstante, essa realidade também está presente no Curso de Fisioterapia, conforme os resultados de pesquisa apresentados anteriormente.

Sendo assim, estabelecemos como problemática de pesquisa os seguintes questionamentos: Como ocorre o processo de aprendizado da docência dos professores<sup>4</sup> que atuam no Curso de Fisioterapia? Quais fatores têm influência no processo de desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Serão participantes da pesquisa apenas os professores Bacharéis em Fisioterapia, que aceitarem participar da investigação.

da identidade profissional dos professores fisioterapeutas? Quais saberes são necessários para exercer a docência universitária, na opinião dos professores? Quais as principais dificuldades são enfrentadas pelos professores fisioterapeutas ao exercerem a docência?

Nosso objetivo geral é analisar como ocorre o aprendizado da docência dos professores fisioterapeutas que atuam nos cursos de Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia.

São objetivos específicos: (a) -Investigar o processo de desenvolvimento da identidade profissional dos professores fisioterapeutas; (b) identificar os saberes necessários para exercer a docência universitária; (c) analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores fisioterapeutas ao assumirem a docência; (d) apresentar proposições que contribuam para a formação dos professores fisioterapeutas; (e) contribuir para ampliar os debates referentes à docência universitária, em especial, no curso de Fisioterapia.

A relevância social desta pesquisa, cujo objeto de estudo é a docência no Curso de Fisioterapia, está relacionada à possibilidade de, ao compreender os processos de aprendizado da docência, assim como as dificuldades enfrentadas pelos professores, apresentar ações propositivas no campo da formação docente, o que, certamente, irá reverberar na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

A pesquisa, do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, teve como ponto de partida o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo, a qual será mais bem descrita e detalhada na seção III.

A dissertação foi estruturada em seis seções:

A Introdução é na primeira seção; na segunda, são apresentados os conceitos relacionados à docência universitária, à formação docente, aos Saberes Docentes, à Identidade profissional, à Profissionalização docente e ao Desenvolvimento profissional a partir de referenciais teóricos que balizaram a análise desenvolvida no presente estudo. Na terceira, são apresentados o lócus da docência e a Universidade Federal de Uberlândia. A seção IV está relacionada com o percurso metodológico, com os instrumentos de construção dos dados, e com os aspectos referente à análise de conteúdo. Na quinta, apresentamos a análise dos dados obtidos junto aos professores que atuam no Curso de Fisioterapia da UFU, com foco no aprendizado da docência universitária, sua identidade, seus saberes, e concepções que embasam sua prática pedagógica. Para concluir, na seção VI, explicitamos as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices.

## 2 O OBJETO DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 71)

Segundo Freire, ninguém nasce professor ou se torna em determinado dia; o tornar-se professor é fruto de uma identidade assumida pelo profissional, pela construção contínua dos saberes e por sua reflexão permanente sobre a prática, na prática e durante a prática.

O objetivo desta seção é, a partir do referencial teórico pesquisado, aprofundar reflexões sobre a Universidade como locus do trabalho docente, além disso, detalhar os conceitos relacionados à formação do professor universitário: sua identidade, seus saberes e o processo de desenvolvimento profissional. Esses conceitos são essenciais para o estudo, pois se entrelaçam na construção da “professoralidade”, relacionada com o contexto da sociedade, meio acadêmico e do indivíduo.

### 2.1 Educação Superior: Universidade como locus do trabalho docente

Compreendemos a Universidade como instituição educativa que tem como finalidade o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Conforme o art. 43 da Lei nº 9394/96:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, **aptos para a inserção em setores profissionais (grifo nosso)** e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

Como podemos evidenciar, a LDB permite uma flexibilidade relacionada aos processos de formação dos alunos e essa abertura tem o objetivo de tornar o Ensino Superior mais sintonizado com o mercado de trabalho, reduzir o espaço universitário à formação profissional.

Para Pimenta e Anastasiou (2012, p.162) a instituição é sustentada:

[...] na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar e na experimentação e análise dos

projetos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Temos consciência de que ela está inserida no tempo e espaço de constantes transformações sociais, econômicas e tecnológicas e essas mudanças impactam diretamente os perfis profissionais e suas exigências para atender ao mercado de trabalho.

No entanto, a Universidade tem um papel formativo crítico na Educação dos estudantes e, por isso, não pode resumir-se a meras visões técnicas e formais, destituídas de significações sociais e de interesses públicos. Em concordância com essas afirmações, Pimenta e Anastasiou (2012, p. 173):

[...] a Universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicos renovados que se comprometam com a humanidade, como o processo de humanização.

Mesmo diante de tantas mudanças que envolvam o conhecimento, a instituição não pode limitar-se a uma Educação pautada no aprendizado técnico, conhecido pela mera transmissão linear dos conteúdos, pelo contrário, deve-se buscar a formação integral do estudante. Sobre isso, Morin pontua:

[...] A Universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos à cultura universitária, tais como a autonomia da consciência e a problematização, o que tem como consequência o fato de que a investigação deva manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre a primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida (MORIN, 2010, p.10).

Entendemos como sendo as funções da Universidade: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício das atividades que envolvem a carreira profissional, que exigem a aplicação de conhecimentos e métodos científicos; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Nessa tarefa, o conhecimento e a formação são os eixos estruturantes do fenômeno educativo, sendo assim, compreendemos a Educação como um fenômeno complexo, histórico, situado, que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza, em suma, é um processo natural que ocorre na sociedade humana, pela ação de seus agentes sociais como um todo, configurando uma sociedade pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012).

As Universidades e as instituições de Ensino Superior, mesmo que muitas delas tenham interesses na lógica mercantilista, são históricas e devem cumprir seu papel educativo. Nesse sentido, não se podem eximir da responsabilidade coletiva e solidária de desenvolver os objetivos da Educação, também não podem deixar de levar o conhecimento para a população e de desenvolver a cidadania crítica e construtiva.

É nesse cenário da Educação Superior que os professores universitários se constituem profissionalmente, uma vez que sua formação tem ênfase na dimensão técnico-científica em detrimento da formação didático-pedagógica. Esse aspecto é justificado, principalmente, pela omissão das políticas para os professores universitários, quanto à não exigência de formação didático-pedagógica nos cursos de pós-graduação. Sendo assim, a constituição profissional dos docentes universitários é comumente pautada em um saber técnico-científico, distanciado das questões específicas e complexas que envolvem o ato pedagógico.

### **2.1.2 Professor Bacharel: formação, saberes docentes, identidade e desenvolvimento profissional docente**

A sociedade em que vivemos passa por um processo de constante mudanças, que afetam a maneira pela qual trabalhamos, aprendemos e nos organizamos para o cotidiano. Da mesma forma, esse processo se reflete, de maneira visível, nas instituições de ensino básico e superior. Por isso, faz-se necessário investigar a formação dos docentes que estão diretamente relacionados com os cidadãos e seus vários objetivos dentro da sala de aula, sendo um deles a compreensão crítica do mundo à sua volta e as possibilidades de transformá-lo.

A função docente ultrapassa as tarefas de ministrar as aulas, também apresenta as funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, mas, além disso, os professores do Ensino Superior ainda têm a função no âmbito da pesquisa e da extensão dentro das Universidades Públicas. Por isso, faz-se necessário destacar a complexidade da prática docente, que exige posturas éticas e políticas. Para Pimenta (2005), a complexidade da prática docente requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidades, indagação teórica e criatividade para enfrentar situações consideradas ambíguas, incertas, conflituosas.

Os professores bacharéis tiveram, em sua formação, um amplo conhecimento científico específico para desenvolver seu projeto de pesquisa, entretanto, os saberes pedagógicos podem ter sido ausentes do componente curricular da Pós-Graduação. Faz-se necessário ampliar a visão de totalidade sobre a ação docente. Para Marques e Pimenta (2015)

Possibilitar a relação teoria-prática e a formação de professores como profissionais crítico-reflexivos apresenta-se como grande desafio aos cursos de formação acadêmica inicial de docentes. É preciso que a inserção dos saberes da Pedagogia nos processos formativos aconteça de maneira a possibilitar a construção de uma visão de totalidade sobre a ação docente, considerando os diferentes condicionantes que a perpassam (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 151).

No que concerne aos profissionais formados em Bacharelado no Curso de Graduação em Fisioterapia da UFU, espera-se<sup>5</sup>:

- Possibilitar a apropriação de conhecimentos biológicos, humanos e sociais, biotecnológicos e fisioterapêuticos que fundamentem a promoção, proteção, prevenção e recuperação em Fisioterapia;
- Possibilitar a compreensão do indivíduo de forma integral em todas as dimensões de sua humanidade, considerando-se as circunstâncias éticas, políticas, sociais, econômicas, ambientais e biológicas porventura envolvidas;
- Desenvolver o domínio de técnicas de intervenção exclusivas à sua atuação profissional e ferramentas voltadas para a ação profissional no âmbito coletivo, hospitalar e clínico, submetidos à atualização continuada, responsável e sistematizada;
- Desenvolver o respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações na área da Fisioterapia;
- Desenvolver a habilidade de atuar multiprofissionalmente e em diferentes contextos;
- Desenvolver as competências e habilidades que configuram o perfil do fisioterapeuta a partir da prática profissional necessariamente alicerçada em conhecimentos científicos e em uma postura de pesquisa;
- Desenvolver sólida formação científica, sob uma perspectiva de Educação contínua e permanente;
- Desenvolver postura crítica sobre o conhecimento disponível;
- Desenvolver a habilidade de identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Fisioterapia;
- Desenvolver a habilidade de comunicação verbal e não-verbal necessárias para apresentação de trabalhos e discussão de ideias em público.

Nota-se que o profissional formado neste curso terá uma gama de oportunidades relacionadas a prática da saúde em diferentes locais, respaldando o respeito do ser humano como um todo, seja nos aspectos biológicos, seja nos sociais e éticos. Essa configuração, quanto aos objetivos e princípios formativos do curso, é coerente com o grau bacharelado, que visa especialmente, formar profissionais para atuar no mercado de trabalho.

Portanto, podemos identificar que, durante o processo de formação do fisioterapeuta, por se tratar de um curso de bacharelado, a formação pedagógica, assim como o conjunto de

---

<sup>5</sup> Informações retiradas do Projeto Pedagógico do curso. Disponível em: <http://www.faei.ufu.br/node/24>

saberes essenciais ao exercício da docência, não são trabalhados. Por esse e por outros motivos, o profissional, provavelmente, terá uma identidade profissional de fisioterapeuta-pesquisador e não de professor de Fisioterapia. Essa condição reforça a ideia presente no imaginário social de “quem sabe, sabe ensinar”, conforme lembra Melo (2009). Entretanto, quem sabe precisa aprender, permanentemente, a ensinar, pois a docência é uma profissão complexa, que exige a sistematização de saberes de diversas fontes, para que o professor cumpra sua função de ensinar.

Nesse sentido, evidenciamos que a abordagem sócio-histórica contribui para o adensamento da formação docente, pois tem como pressuposto que o conceito é elaborado mediante atividades complexas do pensamento. Essa perspectiva requer processos que envolvam funções intelectuais básicas, do ponto de vista cognitivo, mas mediado pela linguagem, responsável, por mediar a maneira pela qual as tarefas mentais serão conduzidas, tendo em vista a Resolução de problemas.

Dessa forma, os conceitos apresentam características fundamentais para atribuir significado a um fenômeno, a suas relações, a suas particularidades, a seus nexos e movimentos. A característica principal dessa forma alternativa de elaboração conceitual é que esse processo não acontece de modo quantitativo, mas em uma perspectiva de desenvolvimento contínuo marcado pelo aspecto qualitativo. Este desenvolvimento contínuo do indivíduo está totalmente relacionado com a formação docente, tema este que aprofundamos na próxima seção.

## **2.2 Formação Docente**

Em virtude do desafio de formar professores, faz-se necessário ter como ponto de partida as necessidades da formação inicial frente às demandas da sociedade. Esses aspectos são relacionados às didáticas do ensino e à importância de aprender a trabalhar integrado com outros professores, ao impacto das pesquisas nas práticas e à formação continuada como vitais para os processos formativos.

Dessa forma, faz-se necessário conceituarmos a formação docente que irá viabilizar a prática pedagógica docente, conforme Garcia (1999),

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da



escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

O processo de formação de professores conglobera todas as atividades realizadas durante a carreira docente. Desde cursos de formação contínua, que buscam ampliar o conhecimento ao longo dos anos pelo docente, até as experiências oriundas da prática pedagógica, ou seja, podemos dizer que a formação está relacionada com a ideia de continuidade, de inacabamento, sendo, portanto, permanente.

Essa formação está relacionada a vários posicionamentos apontados por Freire (1996), especialmente o postulado de que ensinar não é transferir conhecimentos para os educandos (oposto ao modelo da escola conservadora), mas, sim, criar possibilidades para sua própria produção ou construção.

A formação docente é também marcada por pressupostos teórico-metodológicos, concepções e modelos ideológicos, conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2005). No modelo tradicional ou prático-artesanal, a finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos que estão diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, usos, costumes, crenças e hábitos, portanto, conservando os modos de pensar e de agir tradicionalmente, consagrados e socialmente valorizados. Nesse modelo, a formação acontece pela prática e a docência é considerada um “dom” que deve ser treinado na prática profissional para obter os resultados ao longo do tempo.

O segundo modelo conhecido como técnico ou academicista, é composto por conhecimento científico e sua finalidade do ensino é a transmissão dos conhecimentos elaborados pela pesquisa científica. O professor, nesse modelo, não necessita de ter o domínio dos conhecimentos científicos, pois sua tarefa principal é traduzi-los em um fazer técnico para transmiti-los aos alunos, além de dominar as rotinas de intervenção derivadas deles, desenvolvendo habilidades técnicas-instrumentais.

E por último, o hermenêutico ou reflexivo, modelo pelo qual o ensino é considerado uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregados de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas. O professor deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (específicos, pedagógicos e da experiência) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, entendidas como meio ecológico complexo.

[...] o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos

de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 185).

A construção do conhecimento acontece pela interatividade entre docentes e estudantes, e o modelo ideológico que fundamenta as concepções e práticas pedagógicas dos professores reverbera diretamente no processo formativo dos alunos. Embora não haja um modelo "puro" ou único que oriente à docência, para as referidas autoras, é a perspectiva hermenêutica ou reflexiva, que, por suas características, melhor responde ao desenvolvimento de processos formativos pautados pela autonomia intelectual e pela criticidade de professores e, por conseguinte, dos estudantes.

Não é fácil a tarefa de construção, entretanto, já sabemos que a formação didático-pedagógica do docente universitário poderia melhor contribuir com esse profissional, em uma perspectiva que fizesse rupturas com práticas formativas conservadoras e que pouco acrescentam à autonomia docente. Entretanto, a legislação do País é omissa perante obrigatoriedade de os professores construírem o saber didático-pedagógico durante seu processo formativo. Consequentemente, encontramos professores que estão trabalhando no Ensino Superior sem terem construído o conhecimento/reconhecimento das práticas pedagógicas. Segundo a LDB/96, o profissional, para exercer a docência no Ensino Superior, será preparado conforme consta no artigo 66 da referida Lei: “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. Como podemos examinar, a legislação exige apenas a titulação dos professores que desejam atuar no Ensino Superior e nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, na qual os processos formativos dos professores estão diretamente relacionados ao campo de conhecimento específico de atuação. Além disso, refere-se à “preparação” e não à “formação”, o que indica, tacitamente, a superficialidade quanto à exigência de conhecimentos profissionais relacionados à docência universitária, principalmente, quanto a dimensão didático-pedagógica, que é negligenciada. Sobre isso, Melo (2009, p.30) afirma que:

As consequências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes.

Ainda sobre as fragilidades formativas, é nítida a importância do conhecimento específico da área de atuação do professor universitário, todavia, o conhecimento pedagógico também é

necessário e não pode ser desconsiderado. Dessa forma, a combinação entre o conhecimento específico e o pedagógico é o melhor caminho para atender as demandas da sociedade (MARCELO GARCIA, p. 119, 2009).

Cada vez mais, a sociedade exige profissionais capacitados para exercer suas funções. Certamente, quando nos referirmos à docência como profissão, devemos levar em consideração as múltiplas atividades relacionadas à prática pedagógica, às contradições e exigências que fazem parte da rotina do professor universitário, o que demanda um consistente processo formativo, que se traduz em uma diversidade de dimensões, entre as quais destacamos: científica, didático-pedagógica, política e cultural. Nesse caminho, Imbernón (2002) indica que:

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários (IMBERNÓN, 2002, p. 66).

Nesse sentido, a formação docente implica processos formativos que instiguem a autonomia e a criticidade dos professores, para que possam ser protagonistas no processo de transformações significativas em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na sociedade em que estão inseridos. E, ainda, ressaltamos que essa formação não é construída por acumulação, mas, sim, pelo trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução da identidade pessoal. Sobre as mudanças que a formação pode causar, Nóvoa (1992) destaca,

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

A docência, como campo de atuação profissional, necessita de raciocínio crítico sobre as próprias práticas de ensino, porque, a partir dessas reflexões, poderão desenvolver a consciência de que são seres inacabados. Portanto, a busca de novas informações e conhecimentos poderá contribuir para a prática educativa de ser docente no Ensino Superior.

Além disso, a docência é uma profissão complexa que exige a construção de vasto leque de conhecimentos que possibilitem ao professor exercer sua trajetória profissional. Para Marcelo Garcia (2009, p.111),

Necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores,

cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender

Essas políticas devem enfrentar os desafios que envolvem a formação do docente em uma sociedade contemporânea, principalmente no sentido de repensarmos a concepção de docência que está ancorada em perspectivas conservadoras, “[...] à semelhança do aprendiz, que aprende com o mestre, ou seja, aprende fazendo”, conforme indicam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 183).

Aprender a ensinar somente na prática é, ainda, muito comum no cenário das instituições de nível superior, como já foi citado anteriormente, devido à omissão das leis, que permitem aos professores assumirem profissionalmente a docência nesse nível, sem o domínio básico dos saberes pedagógicos e dos demais saberes docentes.

Diante disso, destacamos a relevância da formação contínua para a docência universitária, por seu caráter exigente quanto à complexidade da tarefa de ensinar no Ensino Superior. Sobre a necessidade da formação contínua, Melo afirma:

[...] a necessidade urgente que a Universidade enfrenta no sentido de elaborar políticas de formação continuada para seu quadro de professores. Os processos de desenvolvimento profissional e formação continuada de professores têm se tornado uma demanda urgente, dada a complexidade do exercício dessa profissão (MELO, 2007, p.143).

A formação para a docência exige constante aprofundamento nos estudos relacionados à dimensão didático-pedagógica, que possibilitam ao professor construir e reconstruir seus saberes docentes. Segundo Franco (2008), é necessário saber construir, no processo da prática, saberes docentes, para que os professores saibam mobilizar os conhecimentos pedagógicos na transformação de suas práticas, e ainda sobre sua identidade profissional, o que, certamente, resultará em práticas pedagógicas que contribuirão para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem nos contextos acadêmicos.

### **2.3 Saberes Docentes**

O exercício da docência não é uma tarefa fácil, mas, sim, um processo complexo de construção de conhecimento diário. Entendemos que esse exercício não pode ser pautado apenas nos saberes adquiridos por um domínio científico específico nem pelo saber experiencial.

A compreensão do conceito “saber” é defendida por Pimenta e Anastasiou (2012), distanciada da concepção de “competências”. Esse termo foi utilizado em um discurso tecnicista, entendido como aperfeiçoamento do positivismo, que desloca a identidade do trabalhador para seu local de trabalho e o torna vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências. Caso essas tais competências não se ajustem ao esperado, o trabalhador facilmente poderá ser descartado, reduzindo a docência a técnicas.

Por isso, a importância da utilização do termo “saberes”, que contribuem para a profissionalização docente. Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são todos os saberes construídos pelos professores nos diversos espaços de vida e de atuação; eles estão acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já tendo sido construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor).

Os saberes docentes são personalizados e situados diferentes de cada sujeito, pois dependem diretamente do modo pelo qual cada professor se constrói ao longo da trajetória docente.

Existem várias tipologias de saberes docentes, baseados na ciência, com enfoques diversos: psicopedagógicos, empíricos, didático-específicos, como se pode observar no Quadro a seguir os diferentes saberes utilizados pelos autores destacados nesse texto.

Quadro 2 Tipologias de saberes docentes

<b>Autores</b>	<b>Tipo de Categoria</b>	<b>Saberes utilizados</b>	<b>Ano</b>
Tardif	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes pedagógicos.	1999
Gauthier	Saberes docentes	Saberes curriculares, saberes experienciais, saberes disciplinares, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica e saberes da ciências da Educação.	1988
Pimenta	Saberes docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.	1999
Shulman	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular.	1987

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas referências citadas.

No entanto, teremos como interlocução preferencial Pimenta, por considerar que a abordagem utilizada se alinha à perspectiva crítica de docência. A autora considera que os saberes da docência são: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saber pedagógico. Os saberes da experiência são aqueles que foram produzidos durante o cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre a própria prática, mediatizada por seus colegas de trabalho ou pela produção científica de outros educadores; os saberes do conhecimento estão relacionados diretamente aos conhecimentos específicos de atuação em determinada área, e relacionados à construção dos conhecimentos e suas especialidades em um contexto contemporâneo; e, por último, os saberes pedagógicos, aqueles que abrangem a questão do conhecimento, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos que serão construídos a partir das necessidades pedagógicas reais, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da Educação.

Entretanto, enfatizamos a importância de destacar o posicionamento da autora perante a superação da fragmentação dos diferentes saberes, considerando a prática social como objetivo central, além de possibilitar uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Sabemos que o objeto de estudo em questão no curso de fisioterapia é o movimento do corpo humano e que os conteúdos relacionados com a formação de um fisioterapeuta são relacionados com o processo de saúde-doença da sociedade, contemplam conhecimentos das Ciências Biológicas e da Saúde, das Ciências Sociais e Humanas, Conhecimentos Biotecnológicos e Conhecimentos Fisioterapêuticos (BRASIL, CNE/CES 4, 2002). Portanto, em nenhum momento no currículo do curso de Fisioterapia, fica evidente algum conhecimento que possibilite a formação de um fisioterapeuta para a docência. De fato, por se tratar de um curso de grau Bacharelado, não há qualquer interface com a formação docente, do ponto de vista da natureza dos conteúdos trabalhados.

Sendo assim, podemos inferir que os saberes dos professores fisioterapeutas são construídos majoritariamente por sua experiência de atuação profissional, principalmente quando não há sistematização de conhecimentos referentes a dimensão pedagógica. Sobre isso, Brito (2011) afirma que os conhecimentos adquiridos pela experiência são importantes, mas não podem ser os únicos. Também há a necessidade, de articular os saberes da formação, saberes pautados em práticas pedagógicas e os adquiridos no curso de formação inicial ou contínua.

Consideramos todos os saberes como elementos fundamentais constitutivos da docência, entretanto, temos consciência de que alguns saberes (pedagógicos) são descartados

por docentes, que os julgam desnecessários, ou simplesmente não tenham experienciado a oportunidade familiarizar-se com esse conhecimento. Sobre isso, Kato (2015) afirma que o professor universitário não foi inserido no campo das ciências humanas e sociais, sendo assim, muitas vezes deixa de aprender sobre as práticas pedagógicas, componentes importantes para a construção científica dos saberes docentes e, conseqüentemente, para o exercício da profissão.

Portanto, não podemos compreender a profissão docente como a mera transmissão de conhecimentos, mas, sim, como afirma Teixeira e Santos:

O exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do docente uma formação para além do domínio científico de sua área de formação e atuação – imprescindível – mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício [profissão] que exige o domínio de vários saberes (TEIXEIRA; SANTOS, 2010, p. 361).

Os saberes didáticos-pedagógicos como já foi citado anteriormente, são cruciais para a profissão docente, tendo em vista a complexidade de situações que ocorrem, por lidarem com seres humanos que passam por constantes mudanças que exigem do profissional dentro das Universidades aspectos éticos, sociais, emocionais tanto próprios quanto coletivos.

Reafirmamos a importância dos saberes da docência na formação dos professores universitários, pois esses saberes se constituem como a base das práticas profissionais e, ainda, contribuem para a constituição identitária do professor, tema abordado a seguir.

#### **2.4 Identidade e Desenvolvimento Profissional Docente: caminhos para a profissionalização**

A identidade profissional docente é entendida, nesta dissertação, como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Para Pimenta (1999, p.18) “[...] a identidade não é algo imutável nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Podemos dizer que se constrói com base na significação social da profissão, suas tradições, contradições históricas e não deixa de estar vinculado às diferentes concepções de mundo relacionadas a religião, culturas, Educação, ética e sociedade de maneira geral.

A construção da identidade docente se inicia nos cursos de formação inicial dentro das Universidades, por meio da observação de outros profissionais. Para Pimenta e Anastasiou (2012, p.105)

[...] Os anos passados na Universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no Ensino Superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor.

Dessa forma, assume-se uma responsabilidade para sua função social e daí emerge a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Sendo assim, o indivíduo deve saber posicionar-se perante os processos de ensino-aprendizagem, mediante as concepções de valores éticos, interesses pessoais, normas de conduta que interferem em suas atividades tanto individuais, quanto coletivas.

Ao longo dos anos, o professor se apropria desses saberes, seja pela formação inicial, pela formação continuada, por experiências diversas, por influências sociais, entre outros. Podemos dizer que o tornar-se professor é um processo longo e difícil. Mesmo assim, existem profissionais que querem construir sua identidade de docente, pautada pela formação crítica, emancipatória e reflexiva.

Nessa direção, Nóvoa (1995, p.25) afirma que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Esse movimento é compreendido como de apropriação dos saberes oriundos da prática e sua significação pessoal por parte do professor. Além disso, podemos dizer que os docentes constroem sua identidade à medida que se relacionam com os estudantes, com seus pares, durante sua prática profissional e, desse momento de encontro, surgem os conflitos, os desafios, as contradições e as ambiguidades oriundas do processo de ensino-aprendizagem, inclusive como estudantes, nas experiências que tiveram com seus professores. Essas contradições estão presentes devido às questões pessoais e culturais nas quais o docente está inserido. Diante disso, é essencial desenvolver a capacidade reflexiva sobre a própria ação, com o objetivo de construir uma prática mais coerente, crítica e comprometida com o mundo à sua volta.

Conforme indicam Pimenta e Anastasiou (2012, p.77), “a construção da identidade do professor se baseia na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão e na revisão das tradições”. Mas também se destaca na afirmação das práticas que foram consagradas culturalmente que permanecem significativas. E, ainda, a

Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ato e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano, com base



em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p.77).

Esse movimento é complexo, por isso sua construção ocorre desde o processo tanto individual quanto coletivo, em uma perspectiva crítico-reflexiva. Nesse sentido, concordamos com Dubar (2005, p.136) ao afirmar a identidade como um “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

A crise da identidade docente está relacionada à sua não valorização social e financeira, ao desgaste emocional, às dificuldades oriundas da precariedade das instituições onde trabalha, às representações e aos estereótipos que a sociedade tem sobre ser professor. E por esse e por outros motivos, os docentes vão desenvolvendo sentimento de insuficiência, como afirma Dubar (2009, p.195)

[...] muitos de nossos contemporâneos, num momento ou outro de vida, e mesmo de maneira mais ou menos crônica, sofrem de um “sentimento de insuficiência”, de uma consciência aguda de “não estar à altura”, de uma impressão de carência que se pode traduzir por sintomas diversos e bem conhecidos: astenia e fadigas crônicas, insônia, ansiedade e angústia, ataques de pânico. A impressão dominante é a de “sofrer de si mesmo”: não de um conflito, atual ou arcaico, mas de um enfraquecimento do ego, de uma diminuição, ou de um desmoronamento de um autoestima, primeiro e sobre tudo “aos próprios olhos.

Essa sensação de insuficiência está associada com a vergonha dos sentimentos dos outros em relação a si mesmo, sendo esses traços do que denominamos crise identitária, na qual os indivíduos sofrem perturbações de autoimagem, conseqüentemente, de autoestima, a própria definição que a pessoa se imaginava sobre si mesma altera-se de maneira negativa.

Todo esse processo que pode contribuir para converter sua identidade, é conhecido por Anselm Strauss (1999) como conversão identitária, na qual o indivíduo quer tornar-se outro e muda desde aspectos relacionados à religião até a própria identidade. Esse abandono da “antiga identidade” é uma renúncia a uma forma identitária protetora, resultante da socialização primária.

Entretanto, essa mudança não é tão simples e muitas vezes pode ser perigosa para o sujeito, como cita Dubar (2009, p.203)

É nesse conflito entre os dois que o sujeito corre risco de uma queda, de uma depressão, um suicídio, uma crise aguda que só poderá ser superada com a condição de que as relações entre a “antiga” e a “nova” identidade (na verdade duas configurações diferentes de formas identitária) sejam esclarecidas.

Segundo o autor, é importante que ocorra a reconstrução identitária, para que possa servir de intermediário entre as antigas identificações em crise e as novas em gestação. A formação contínua pode contribuir para esse processo de reconstrução, possibilitando afirmar, consolidar, testar e confirmar os marcos do reconhecimento de sua identidade.

Portanto, podemos afirmar que a compreensão da identidade profissional dos professores requer um complexo entendimento de suas concepções, de suas práticas, de seus saberes, de valores, do modo pelo qual eles se relacionam, como se compreendem como docentes. Dessa forma, poderão ser entendidos do que é “ser” e “estar” na profissão docente e se afastar o máximo possível da crise de identidade. Assim como a sociedade mudou, as universidades e os alunos também mudaram. Sendo assim, exigem-se, cada vez mais, possibilidades de mudanças para adaptar a esse mundo de transformações. Essas transformações impactaram diretamente a complexidade do trabalho do professor do Ensino Superior, pois ele deve promover um processo de ensino-aprendizagem que contemple tais exigências/mudanças. Em meio a essa situação, deve-se pensar na importância do processo de formação contínua para esses professores e também no desenvolvimento profissional docente como condição essencial para conseguir superar tais exigências sociais.

O trabalho docente se constrói nas relações concretas em que se conjugam a personalidade e profissionalidade dos sujeitos envolvidos. Portanto, existe a importância de os profissionais se identificarem como professores, dessa maneira poderão exercer, de modo mais efetivo, suas funções como docentes.

Para Anastasiou (2003), tanto a formação contínua, como o desenvolvimento profissional vão no mesmo sentido do processo, que tem como objetivo principal auxiliar os professores nas decisões com consciência a respeito das especificidades do trabalho de ensinar.

Entretanto, para Oliveira (2009), existe uma diferenciação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional. A formação contínua se refere ao processo de ensino/formação, ao passo que o desenvolvimento profissional, ao processo de aprendizagem/crescimento. É importante destacar que o desenvolvimento profissional não tem como características ser um processo individual, ao contrário, preza pelo bem do coletivo, por práticas colaborativas e dialógicas.

Sendo assim, desenvolver-se profissionalmente implica considerar os docentes como pessoas, em suas subjetividades, além da necessidade de atribuir sentido à sua luta pela carreira docente, respeitar suas características e necessidades, e ter consciência do processo de transformação que ocorre nos diferentes momentos do percurso profissional. Sobre isso, Almeida e Pimenta (2009, p.24) assinalam que:

[...] uma política de desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores, chefes ou dirigentes etc. Fundamental também é a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhora da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino (.

Nesse sentido, o docente constrói seu desenvolvimento profissional, muitas vezes, enfrentando as dificuldades de falta de coletividade e, em outras, superando concepções equivocadas de que para ensinar não basta só o conhecimento técnico/científico, exige-se o desenvolvimento de habilidades humanas.

Nesse sentido, os impactos do desenvolvimento profissional do docente universitário são abrangentes, pois resultam de uma nova maneira de compreensão da prática docente. Entretanto, essa prática está diretamente associada às lutas por instalarem políticas Universitárias que valorizem seus profissionais e o trabalho formativo; que possam unir os docentes e discentes na busca dos objetivos em comum, na busca de uma ampla função educativa e de uma nova caracterização do trabalho docente.

Portanto, para que as mudanças possam ocorrer e tornar-se realidade o desenvolvimento profissional docente, é necessário apoio das instituições de Ensino Superior. Dessa forma, poderão contribuir para uma nova caracterização do trabalho docente.

A próxima seção aprofunda a descrição do cenário onde ocorre a pesquisa, o curso de Graduação em Fisioterapia e a Pós-Graduação oferecida pela instituição de ensino.

### 3 O CURSO DE FISIOTERAPIA

A Fisioterapia é considerada uma nova profissão, com menos de 50 anos de regulamentação, quando comparada com as outras da área da saúde, regulamentadas há mais tempo, como, por exemplo, a Medicina e a Enfermagem. Essa profissão surgiu para atender à alta demanda de pessoas com sequelas de poliomielite, com distúrbios no aparelho motor e também ao crescente aumento no número de acidentes de trabalho.

Dessa maneira, surgiu, no País, em 1929, com a criação do primeiro curso técnico na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (PEREIRA; ALMEIDA, 2006), sendo a primeira proposta de currículo mínimo publicada via Portaria Ministerial n.º 511, em 1964, baseada no Parecer n.º 388/63, no qual constava a primeira definição do fisioterapeuta, como sendo um profissional auxiliar que acompanhava um médico durante as tarefas terapêuticas.

Essa profissão só foi regulamentada e considerada um curso de nível superior com o Decreto-Lei n.º 938/69. Até essa data, os profissionais que trabalhavam na profissão antes da criação do Decreto eram considerados técnicos. Apesar de ser considerada um curso de nível superior, ao analisar o currículo inicial, que foi composto por matérias básicas, tais como, ética, administração, fundamentos da Fisioterapia e Fisioterapia geral e aplicada, fica perceptível o quanto se pretendia valorizar a profissão médica, por esse motivo, os cursos tinham curta duração e eram considerados técnicos em Fisioterapia (OLIVEIRA, 2002).

Somente em 1983, ocorreu a publicação da Resolução n.º 4 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu um currículo mínimo para a Graduação em Fisioterapia. Foram definidos em quatro ciclos para a formação em saúde: Matérias Biológicas e Patologias; Sociologia, Antropologia, Introdução à Saúde e Metodologia da Pesquisa; História e Fundamento da Fisioterapia, Avaliação Funcional e Bases e Métodos de Avaliação; Neurologia, Ortopedia e Traumatologia, Reumatologia, Condições Gineco-Obstétricas e os Estágios Supervisionados (HADDAD, 2006).

Sendo assim, podemos dizer que a formação em Fisioterapia se desenvolveu de forma lenta, no Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980, entretanto, na década de 1990 houve um aumento considerável no número de cursos e vagas para os interessados nesta profissão. A partir de 1997, ocorreu o intenso crescimento do curso de formação, principalmente em instituições privadas.

Para situar o lócus da pesquisa, foi necessário trazer à tona alguns aspectos históricos relacionados à Universidade Federal de Uberlândia.

### 3.1 O cenário da pesquisa: UFU Universidade Federal de Uberlândia

Quadro 3 Fatos que marcaram a trajetória da UFU

Ano de criação	Conteúdo
1957	Criação do Conservatório Municipal de Uberlândia, a primeira escola de Ensino Superior da cidade
1960	Criação da Faculdade de Direito
1960	Criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
1961	Criação da Faculdade Federal de Engenharia, sendo a primeira escola de Ensino Superior pública de Uberlândia
1963	Criação da Faculdade de Ciências Econômicas
1964	Assinatura pública de aceitação do terreno onde hoje está situado o Campus Santa Mônica, feita pelo então Presidente João Goulart
1966	Doação do terreno onde hoje se situa o Campus Umuarama, feita por Rui Santos
1966	Criação da Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (Femeciu), que viria a ser a Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa de Uberlândia (Faepu)
1968	Criação da Autarquia Educacional de Uberlândia, que possibilitaria a criação das faculdades de Odontologia e de Medicina Veterinária
1969	Criação da Universidade de Uberlândia (UNU), que integrava as seis escolas de Ensino Superior existentes na cidade
1970	Criação da Faculdade de Odontologia da Autarquia Educacional de Uberlândia
1970	Criação do Hospital de Clínicas de Uberlândia (HCU/UFU)
1971	Criação da Faculdade de Medicina Veterinária da Autarquia Educacional de Uberlândia
1971	Criação da Faculdade de Educação Física da Autarquia Educacional de Uberlândia
1972	Criação da Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas, que viria a ser a Escola Técnica de Saúde (ESTES/UFU)
1977	Criação da Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha, como escola benefício para atender aos servidores da Universidade, que viria a ser a Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU)
1978	Federalização da UNU, que passou a se chamar Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
1978	Organização dos cursos da UFU em três centros: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR) e Centro de Ciências Biomédicas (CEBIM)
1981	Integração da Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas à UFU, passando a ser denominada Escola Técnica de Saúde (Esses/UFU)
1982	Criação da Fundação de Apoio Universitário (FAU)
1983	Transformação da escola Nossa Casinha em Escola de Educação Básica (Eseba/UFU), deixando de ser escola benefício para se tornar escola pública e, posteriormente, colégio de aplicação
1987	Criação da Fundação de Desenvolvimento Agropecuário (Fundap)
1988	Criação da Fundação Rádio e Televisão Educativa de Uberlândia (RTU)
1988	Aprovação do novo Estatuto
1999	Aprovação do novo Regimento Geral
2006	Criação da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip/UFU), dando início à expansão da UFU na região com o Campus Pontal em Ituiutaba (MG)
2010	Aprovação da criação do Campus Monte Carmelo
2010	Aprovação da criação do Campus Patos de Minas
2012	Consolida-se a estrutura de unidades acadêmicas
2016	Início das atividades no Campus Glória

Fonte: <http://www.ufu.br/linha-do-tempo>

A partir do Quadro 3, é possível compreender os fatos históricos, os contextos sociais e as condições políticas que contribuíram para o desenvolvimento da Universidade Federal de Uberlândia. Essa instituição é fundamentada nos pressupostos básicos que corroboram com um trabalho acadêmico de qualidade e com o objetivo de atender a demanda cada vez mais crescente na região do Triângulo Mineiro. A UFU assume o compromisso social de formar os mais diversos segmentos profissionais com base na reflexão sobre a importância de uma formação articulada com a realidade social e voltada para o exercício pleno da sua cidadania.

É nesse cenário que se abrem as possibilidades de análise, no sentido de entender como foram construídas as decisões para criar o curso de Fisioterapia. Inicialmente, pela proposta de expansão de vagas do Governo Federal pelo “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni”, desde a administração de 2002, que propôs o tema de qualidade do ensino e de ampliação da oferta de vagas e de cursos.

É de nosso conhecimento que não havia um consenso acerca do Reuni, tendo em vista as condições de infraestrutura precária e a insuficiência no quadro de servidores (docentes e técnicos administrativos).

Por essa razão, prevê o alinhamento de sua proposta a ações dirigidas para a ampliação de seu quadro de servidores (docentes e técnicos administrativos) como condição para a oferta de uma formação igualada àquilo que as universidades públicas têm oferecido, pois estruturada no tripé ensino-pesquisa-extensão, com regime de tempo integral e dedicação exclusiva por parte de seus docentes (www.ufu.br, 2007).

Apesar deste relato, a proposta de criação do curso de Graduação em Fisioterapia surgiu de algumas condições favoráveis, entre elas, o projeto de expansão Reuni<sup>6</sup> adotado pela UFU. Devido aos seguintes fatores: excelência dos cursos de Graduação ministrados na UFU; existência de diversos cursos de Graduação na área de saúde: Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Medicina, Odontologia; demanda pelos cursos na área de saúde no exame vestibular; disponibilidade de recursos humanos na área de Fisioterapia e em áreas correlatas; gratuidade do ensino; possibilidade de expansão do campus Educação Física utilizando a infraestrutura existente com necessidade de ampliação de laboratórios, clínica de Fisioterapia, salas de aula e de professores entre outros, para acomodação do curso (UFU, PPC, 2009).

---

<sup>6</sup> A expansão da educação superior ocorreu por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo decreto presidencial n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. O Reuni teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior.

Sendo assim, para que ocorresse a concretização da criação do curso, uma comissão foi constituída e formalizada pela Diretora da Faculdade de Educação Física, em junho de 2007. Ficou constituída pela Prof.<sup>a</sup> Patrícia Silvestre de Freitas, que presidiu a comissão, e os fisioterapeutas Prof. Me. Laerte Honorato Borges Júnior e Prof. Me. Orízio da Silva Freitas Júnior.

O curso de Fisioterapia da UFU teve início em 2009, com dezesseis profissionais no corpo docente, e o curso tem duração de cinco anos, oferece 30 vagas semestrais, totalizando 60 anuais para os interessados nesta formação. Essa Graduação tem como objetivo capacitar o futuro profissional para ações de prevenção, de promoção, de proteção e de reabilitação, tanto individual como coletiva, pela busca de melhoria na qualidade de humanização nos atendimentos prestados à comunidade. Um profissional que deve desenvolver a habilidade de atuar multiprofissionalmente e em diferentes contextos; definir e formular questões de investigação científica no campo da Fisioterapia (UFU, PPC, 2009).

Para atender aos objetivos do curso, a matriz curricular foi composta por quatro eixos: a estrutura biológica do ser humano; o ser humano e sua inserção social; fundamentos para o trabalho em saúde; conhecimento específicos em Fisioterapia. Além disso, apresentamos a estrutura curricular tendo como referência o perfil do profissional desejado pela UFU, estabelecendo as ações necessárias sob o ponto de vista do cumprimento das diretrizes nacionais mínimas para o profissional da Fisioterapia.

Quadro 4 Grade curricular do Curso de Fisioterapia UFU

Primeiro período	Fundamentos moleculares; Citologia, Histologia e Embriologia; Saúde coletiva I e Fisioterapia histórica, ética e atuação
Segundo período	Sistemas I; Micro e macro-organismos benéficos e prejudiciais ao homem I; Saúde coletiva II; Fisioterapia na atenção básica e saúde coletiva.
Terceiro período	Sistemas II; Micro e macro-organismos benéficos e prejudiciais ao homem II; Fundamentos Biológicos das doenças e defesas do organismo I; Metodologia científica I; Cinesiologia e Biomecânica; Indivíduo em sociedade I.
Quarto período	Recursos terapêuticos físicos; Fundamentos biológicos das doenças e defesas dos organismos II; Recursos terapêuticos manuais; metodologia científica II; Avaliação fisioterapêutica; Indivíduo em sociedade II
Quinto período:	Fundamentos Biológicos das doenças e defesas do organismo III; Cinesioterapia e mecanoterapia; Bioestatística; Fisioterapia Pediátrica; Fisioterapia Neurofuncional I; Fisioterapia Pneumofuncional.
Sexto período:	Fisioterapia Neurofuncional II; Exames complementares; Diagnóstico por imagem;

	Fisioterapia Cardiovascular; Fisioterapia traumato-ortopédica I; Fisiologia do exercício
Sétimo período:	Fisioterapia na saúde do idoso e reumatologia; Fisioterapia traumato-ortopédica II; Fisioterapia em tecnologias assistidas; Fisioterapia Dermatofuncional; Fisioterapia Aquática; Observação Fisioterapêutica I.
Oitavo período:	Fisioterapia Uroginecológica e saúde da mulher; Gestão de negócios e empreendedorismo; Trabalho de conclusão de curso I; Fisioterapia no Trabalho; Observação Fisioterapêutica II.
Nono período:	Trabalho de conclusão de curso II; Fisioterapia Neurológica Infantil; Fisioterapia em Ortopedia, Traumatologia e Reumatologia I; Fisioterapia em Urologia, Ginecologia e Obstetrícia I; Fisioterapia Dermatofuncional; Fisioterapia hospitalar (enfermarias, clínica e cirúrgica).
Décimo período:	Trabalho de conclusão de curso III; Fisioterapia Neurológica Adulto; Fisioterapia em terapia intensiva; Fisioterapia Cardiorrespiratória; Fisioterapia em Ortopedia, Traumatologia e Reumatologia II; Fisioterapia na atenção primária.
Disciplinas optativas:	Fisioterapia Esportiva; Tópicos especiais em Fisioterapia; Fisioterapia em cuidados paliativos em Oncologia; Tópicos em ventilação Mecânica; Línguas Brasileiras de sinais – Libras I; Línguas Brasileiras de sinais – Libras II; Fisioterapia baseada em evidências.

Fonte: Projeto político pedagógico da instituição.

Os estágios obrigatórios devem ser realizados com carga horária total de 900 horas, divididas nas dez áreas: Fisioterapia Neurológica Infantil; Fisioterapia em Ortopedia, Traumatologia e Reumatologia I; Fisioterapia em Urologia, Ginecologia e Obstetrícia; Fisioterapia Dermatofuncional; Fisioterapia Hospitalar (Enfermarias clínicas e cirúrgicas); Fisioterapia Neurológica Adulto; Fisioterapia em Terapia Intensiva; Fisioterapia Cardiorrespiratória; Fisioterapia na Atenção Básica; Fisioterapia em Ortopedia, Traumatologia e Reumatologia II.

A instituição também oferece a Pós-Graduação stricto sensu, tendo sido aprovada pelo CAPES em 2015, no entanto, iniciou as aulas em 2016 oferecendo 36 vagas por semestre, totalizando 72 alunos por ano. O Mestrado acadêmico em Fisioterapia acontece de forma compartilhada, entre os cursos de Fisioterapia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem como principal objetivo suprir a crescente necessidade de ampliação do desenvolvimento de projetos de pesquisa, para



melhoria da produção de conhecimento científico, além da formação de docentes e de pesquisadores de excelência na área da Fisioterapia. De maneira mais específica, o objetivo do curso é estimular e desenvolver a pesquisa nas áreas de Fisioterapia, capacitar e qualificar recursos humanos inseridos na PPG *Stricto Sensu* para pesquisa e ensino, com vistas à produção de conhecimento aplicável à sociedade e incentivar o desenvolvimento de métodos de avaliações e intervenções no contexto da Fisioterapia. Atualmente, o corpo docente é constituído por dezenove docentes, alguns dos quais também atuam na Graduação do Curso de Fisioterapia da UFU.

A área de concentração do Mestrado é a avaliação e intervenção em Fisioterapia, mais especificamente, essa área de concentração objetiva explorar os estudos e conhecimentos relacionados à Fisioterapia, considerando os processos de avaliação, de promoção, de prevenção e de intervenção. Procura relacionar as informações inerentes à avaliação e instrumentação para as intervenções fisioterapêuticas nos diferentes sistemas biológicos, com vistas a atender às demandas do indivíduo no processo saúde-doença.

O Mestrado é dividido em duas linhas de pesquisa: a linha 1 é o processo de avaliação e intervenção fisioterapêutica do sistema musculoesquelético, que tem por objetivos investigar aspectos relacionados à avaliação funcional, bem como ao planejamento de ações de promoção, de prevenção e de intervenção fisioterapêutica no sistema musculoesquelético. Envolve a construção, a aplicação e o aperfeiçoamento de métodos e de recursos utilizados na prática fisioterapêutica, tanto na atuação individual quanto em grupos específicos. A linha 2 está relacionada com os processos de avaliação e de intervenção fisioterapêutica dos sistemas cardiorrespiratório e neurológico. Essa linha de pesquisa propõe-se a investigar os processos que envolvem a avaliação e ou a intervenção fisioterapêutica nos sistemas cardiorrespiratório e neurológico ao longo do ciclo da vida. Além disso, envolve a construção, a aplicação e o aperfeiçoamento de métodos e de recursos que são utilizados na prática fisioterapêutica e suas implicações na avaliação e na intervenção no processo saúde-doença, nos três níveis de atenção à saúde.

Na próxima seção, descrevemos a trajetória metodológica que possibilitou a realização desta pesquisa.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO: NAS VEREDAS SE ENCONTRAM AS PISTAS, OS VESTÍGIOS**

Desconfiei do mais trivial na aparência singelo. E examinei, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (B. Brecht).

Essa frase nunca esteve tão contextualizada com a atual conjuntura em que o País se encontra e, no espírito desse movimento foi realizada esta pesquisa. Foi a partir da crença de acreditar nas mudanças, de sair da zona de conforto das aceitações desumanizadas que ousamos realizar este processo investigativo. Particularmente, neste estudo, o propósito da investigação é compreender o aprendizado da docência dos professores que atuam no Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia. Entendemos que nosso objeto está situado em um determinado contexto político, histórico, social e econômico, ao qual estão submissas as relações intrínsecas e extrínsecas com esse contexto. Sendo assim, esse é nosso desafio, construir análises possíveis a respeito do nosso objeto, articulá-lo com sua trajetória histórica, e respeitar suas múltiplas possibilidades, contradições e determinações.

Esta seção apresenta a trajetória da pesquisa e algumas reflexões sobre o rigor metodológico e suas implicações na pesquisa educacional com abordagem qualitativa, na qual o olhar investigativo deve centrar-se no movimento entre o geral e o particular com o cuidado de não desvincular o objeto de pesquisa do contexto mais amplo no qual está inserido.

### **4.1 Abordagem e tipo de Pesquisa**

A pesquisa tem como objeto o aprendizado da docência de professores Fisioterapeutas que atuam no ciclo profissionalizante do Curso de Fisioterapia da UFU. O estudo, de abordagem qualitativa, permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Sobre a investigação qualitativa, os autores Bodgan e Biklen (1994, p. 49) comentam: “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

A pesquisa realizada é de campo e exploratória. A pesquisa de campo está voltada para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições, entre outros. Ela tem como objetivo

compreender os diversos aspectos da sociedade, conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema e descobrir novos fenômenos e suas relações (GIL, 1991).

Nessa abordagem, o pesquisador não constrói os dados buscando confirmar hipóteses construídas previamente; ao contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados. Assim,

Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

O processo de construção de dados qualitativos é um diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos da pesquisa, tendo consciência que eles não serão abordados de forma neutra. Sobre essa abordagem, Melo (2007) afirma que isso ocorre porque as análises são carregadas de sentido e de intencionalidades pelo pesquisador e não há, portanto, como tais análises serem neutras ou mesmo imparciais. Isso requer do pesquisador maior acuidade no sentido de compreender o objeto de pesquisa sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou por evidências aparentes.

Portanto, é de suma importância compreender o processo que relaciona o objetivo de pesquisa, especialmente quando o investigador está inserido no contexto da investigação, impregnado de valores e visões relacionadas ao mundo em sua volta.

#### **4.2 Instrumentos de construção dos dados da Pesquisa**

Os dados que são construídos representam a essência da pesquisa e só após sua análise é que os questionamentos e indagações são elucidados e interpretados, com a finalidade de responder à problemática anunciada. Nesse sentido, o pesquisador define os procedimentos necessários para conduzir de forma coesa e estruturada a investigação proposta.

Relacionado a isto, com o objetivo de realizar a identificação pessoal e profissional dos docentes que ministram aulas para o Curso de Fisioterapia, elaboramos um questionário a ser respondido por todos os docentes que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Dessa forma, foi possível coletar informações sobre os sujeitos e também identificar as características específicas sobre a construção da “professoralidade” do docente do Curso de Fisioterapia da UFU.

Na visão de Thiollent (1987):

[...] o questionário, seja ele concebido num modelo de observação direta ou de questionamento, contém uma lista de perguntas cuja temática corresponde, em princípio, a uma “tradução” das hipóteses de pesquisa sob forma interrogativa [...] Na estrutura do questionário, a ordem das perguntas pode ser temática, ou em grupos correspondentes às hipóteses ou totalmente arbitrária, tendo em vista, neste caso, a superação do “efeito de contaminação” que consiste no condicionamento da resposta a uma pergunta em função das perguntas imediatamente anteriores (THIOLLENT, 1987, p. 33):

.O objetivo desse questionário foi aprofundar as informações relacionadas à formação inicial e continuada e obter informações, por meio de questões discursivas, sobre as concepções dos docentes relacionadas às suas práticas pedagógicas.

Os questionários foram encaminhados por e-mail aos professores e entregues pessoalmente ao pesquisador. Ao todo são dezesseis docentes, obtivemos resposta de sete. O questionário, de modelo misto, contém vinte questões abertas<sup>7</sup> e quinze fechadas. As questões buscaram informações sobre a identificação dos docentes (idade, gênero, formação acadêmica, curso em que atuava como docente, entre outras). Questões referentes ao percurso profissional (experiências anteriores, tempo de atuação na docência etc.). Uma parte representativa das questões relacionam-se às concepções de prática pedagógica. Todas essas informações foram essenciais para a elaboração do corpus da investigação.

Além disso, recorreremos a outro instrumento de construção de dados, que foi a entrevista; sua escolha na pesquisa em Educação oportuniza desenvolver qualitativamente os problemas educacionais a partir dos próprios participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

Em Investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Dessa forma, utilizamos entrevistas narrativas, a partir de um roteiro de tópicos-guia (APÊNDICE 2). As entrevistas abordaram questões sobre a trajetória profissional docente, concepções de docência e envolveu aspectos referentes às condições de trabalho no Ensino Superior.

---

<sup>7</sup> O formulário do questionário encontra-se no Apêndice 1.

A importância da utilização das narrativas esclarece a história de sua vida e sua trajetória ao longo dos anos, além de possibilitar melhores entendimentos acerca de questões polêmicas. Sobre isso Jovchelovitch e Bauer (2005, p. 91) afirmam que nas narrativas “[...] as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Enfim, a utilização da entrevista nas pesquisas qualitativas tem aumentado significativamente, por ser um instrumento metodológico que permite ampliar os horizontes além daquele do sujeito que investiga. A entrevista tem por objetivo compreender o mundo a partir dos olhos dos entrevistados.

Quando trabalhamos com as narrativas, percebemos que elas são carregadas de representações do sujeito que está narrando e, por isso, acreditamos que não se trata simplesmente de buscar a verdade nos fatos contados. No entanto, Cunha (1997) destaca que a busca pelos significados e pelas relações com o presente e o passado é importante para esse tipo de investigação.

Por isso, acreditamos que a entrevista foi uma forma estimulante de os docentes de Fisioterapia contarem como ocorreu o ingresso na docência, como aprenderam a ser professores, quais foram os saberes que consideraram importantes para a docência, se os saberes da área da Fisioterapia são suficientes para a docência na Educação Superior, quais as principais dificuldades encontradas, se a UFU contribuiu com a formação de docente e qual seria a descrição da profissão docente no contexto da Educação Superior.

Foi nesse contexto que pudemos compreender as concepções de docência que esses professores possuem. Dessa forma, nesta pesquisa, a narrativa com os professores fisioterapeutas que atuam como docentes no curso de Fisioterapia funcionou para a compreensão das relações que se estabelecem no meio educativo e como ocorre o desenvolvimento do professor como pessoa e como profissional, na busca por aprender a docência, no contexto específico em que se insere a Universidade Federal de Uberlândia.

Para a realização das entrevistas, os docentes foram selecionados a partir de seu tempo de contribuição na docência, ou seja, gostaríamos de docentes no início da carreira, no meio e no fim. A partir disso, foram enviados e-mails convidando-os a participarem da pesquisa.

Aqueles que responderam os e-mails, quatro professores, foram convidados a entrevista em um horário e local pré-agendados. Solicitamos a cada docente autorização para a gravação em áudio das entrevistas, de maneira que não se perdessem detalhes de suas falas. Após as

entrevistas gravadas serem transcritas e transformadas em documentos do Word, foram apagadas.

Sendo assim, acreditamos que tanto a entrevista, quanto o questionário contribuíram para esclarecer as percepções que os docentes têm sobre o Curso, sobre as experiências que tiveram como professores, as dificuldades enfrentadas e os saberes que conseguiram construir.

Cada docente foi informado de que a pesquisa fora aprovada pelo Comitê de Ética<sup>8</sup> na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, receberam em cópia impressa do termo de aceite em participar da pesquisa TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

### **4.3 Análise de conteúdo**

Os dados coletados nos questionários e na entrevista foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que, ao nosso ver, pareceu apropriada à investigação que desenvolvemos. A análise de conteúdo está relacionada a um conjunto de técnicas que irão desvelar o conteúdo de um discurso aparentemente explícito e ao mesmo tempo polissêmico. Ainda sobre a análise dos conteúdos BARDIN (1977, p.33):

O termo análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Essa técnica exige que se parta, inicialmente, da constituição de um corpus de documentos para que sejam submetidos aos procedimentos analíticos. A análise de conteúdo se realiza a partir de três momentos consecutivos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p.33).

O primeiro encontro com o material a ser analisado é conhecido como leitura flutuante, segundo Bardin (1977). É o momento em que se inicia a formulação de algumas hipóteses embasadas pelo referencial teórico que fundamenta o estudo, contudo, não podemos deixar de lado a possibilidade de novas hipóteses irem surgindo no decorrer da pesquisa.

Neste estudo, as entrevistas e o questionário, após transcritas, constituem o corpus da pesquisa. Para tanto, seguimos algumas regras, segundo Bardin (1977): a) Regra da exaustividade: todos os elementos referentes ao objeto de estudo precisam ser analisados; b) Regra da representatividade: quanto mais complexo o objeto, mais denso será o conjunto de

---

<sup>8</sup> Parecer n.º 79927317.7.0000.5152.

elementos a serem analisados, pois a amostra deve representar o universo; c) Regra da homogeneidade: os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais; d) Regra da pertinência: os documentos devem ser adequados e corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Atendendo a essas regras, buscamos reunir diferentes materiais (fontes documentais) referentes ao Curso de Fisioterapia, além das entrevistas e dos questionários que contribuíram para melhor compreensão do objeto de estudo. Sendo assim, com base nas fontes escritas e orais, realizamos a análise de Conteúdo temática (BARDIN, 1977, p. 105), partindo do pressuposto de que esse tipo de análise requer ir além do que está aparente e evidente.

O segundo momento está relacionado com a exploração do material, sendo essa a etapa mais longa e laboriosa. Esse período é quando ocorre a codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos em um sistema organizado com proximidades e características de conteúdo. A codificação compreende um recorte nos temas, que é a escolha das unidades de registro e a escolha de categorias, por classificação e agregação. A unidade de registro refere-se à unidade de significação a ser codificada, podendo ser o tema, a palavra ou a frase.

Para que se estabeleçam as unidades de registro, é necessário levar em consideração as bases teóricas aportadas para o estudo. Dessa forma, é necessário fazer referências ao contexto da unidade que se quer registrar, pois esse contexto irá servir para compreender a unidade de registro.

Além disso, acreditamos que a melhor forma de trabalhar os conteúdos é recortá-los em pequenos temas e, nesse momento, ocorre a escolha das categorias. Por isso, agrupamos por unidades de sentido, que têm com pressuposto promover o amadurecimento das ideias e, conseqüentemente, dos dados brutos para dados organizados. Para Bardin (1977, p. 37), “[...] as categorias são uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”.

De acordo com Laville e Dione (1999, p. 219 apud Melo, 2007, p. 35), há três modos de definição das categorias, segundo as intenções, os objetivos e a área em estudo: o modelo aberto, em que as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise; o modelo fechado, que consiste na decisão a priori das categorias, em que o pesquisador se apoia em um ponto de vista teórico e o submete à prova da realidade; e o modelo misto, que se situa entre os dois, tendo como base os dois modelos anteriores: algumas categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise exija.

Os temas foram tomados como unidade de registro e agrupados em torno de elementos comuns dos quais se constituíram em categorias. Fizemos a leitura dos depoimentos transcritos, tendo sempre como elemento norteador os problemas propostos: Como ocorre o processo de aprendizado da docência dos professores que atuam no Curso de Fisioterapia? Quais fatores têm influência no processo de desenvolvimento da identidade profissional dos professores fisioterapeutas? Quais saberes são necessários para exercer a docência universitária na opinião dos professores? Quais as principais dificuldades são enfrentadas pelos professores fisioterapeutas ao exercerem a docência?

Assim, optamos, neste estudo, por organizar os conteúdos por meio de temas, com base em um modelo misto. Tivemos como ponto de partida a elaboração de algumas categorias, a partir da reconstrução do sentido do material coletado, sendo que a classificação que fizemos foi em função dos quatro problemas iniciais da pesquisa. Nesse sentido, algumas categorias foram definidas a priori e outras surgiram a partir do trabalho com as fontes.

O terceiro momento refere-se ao tratamento dos dados, que compreende a inferência e a interpretação. A interpretação é a etapa seguinte à descrição, permeada pelos conceitos que dão sustentação ao estudo, por causa disso, faz-se necessário voltar aos marcos teóricos que dão sustentação às teorias que emergem no estudo. A relação estrita entre os dados obtidos e a base teórica é que dão sustentação à interpretação realizada.

No entanto, temos consciência de que a análise de conteúdo não é um método rígido, no sentido de ter uma sequência fixa, apenas algumas regras de base que irão adequar-se ao domínio e ao objetivo pretendidos. Essa consideração nos coloca frente ao desafio de mergulhar nas fontes de pesquisa e, a partir da sustentação teórica, construir as interpretações possíveis.



## 5 A TRAMA TECIDA: ENTRE INTERPRETAÇÕES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

“Foi muito difícil meu início na docência. Eu particularmente penso que, de modo geral (ressalvando algumas exceções), que nós, professores universitários, não somos preparados para sermos professores.” (P7A - Questionário).

O depoimento que abre a seção aponta para a problemática que orienta nossa pesquisa: o aprendizado da docência, os desafios de tornar-se professor universitário, a construção de saberes da docência e a ressignificação das identidades profissionais. Por meio da reflexão sobre a prática, pode-se constatar fragilidades quanto aos conhecimentos didático-pedagógicos necessários para criar condições de ensino-aprendizagem. Sendo assim, acreditamos que a docência tem sido marcada historicamente por desafios, por descobertas, pela ressignificação de trajetórias identitárias e por saberes construídos ao longo das vivências na profissão. O movimento da pesquisa nos indica que não existe uma verdade absoluta, mas, sim, interpretações construídas nas relações que se estabelecem no percurso investigativo. Os dados analisados e as interpretações construídas nesta seção não representam a “verdade” e a “razão” a respeito do curso de Fisioterapia da UFU, mas, ao mesmo tempo, constituem “verdades” e nas “razões” dos docentes pesquisados e de suas realidades de atuação profissional na docência.

A finalidade do texto não é somente apresentar, mas dialogar com os dados produzidos a partir do questionário respondido pelos professores e das entrevistas. Nessa perspectiva, a análise parte do agrupamento que considera cada uma dessas categorias e explicita a relação entre o dado, o contexto no qual ele se insere e a interpretação produzida a luz do referencial teórico, em busca de sentidos que nos permitiram responder a problemática anunciada.

## 5.1 Perfil dos docentes

Quadro 5 Professores participantes da pesquisa

Identificação	Formação-Titulação	Faixa etária	Sexo	Tempo na docência
<b>Instituição A</b>				
P1A	Fisioterapia/Mestrado/Doutorado	36-40	F	15 anos
P2AB	Fisioterapia/Mestrado/Doutorado	56-60	F	17 anos
P3A	Fisioterapia/Educação física/Mestrado/Doutorado/Pós-Doutorado	51-55	M	25 anos
P4A	Fisioterapia/especialista/Mestrado	Até 25 anos	F	2 anos
P5A	Fisioterapia/Mestrado/Doutorado/Pós-Doutorado	46-50	F	20 anos
P6A	Fisioterapia/Mestrado/Doutorado	31-35	F	8 anos
P7A	Fisioterapia/Mestrado/Doutorado	41-45	F	5 anos
P8B	Fisioterapia/Especialização/Mestrado/Doutorado	41-45	M	22 anos
P9B	Fisioterapia/Especialização/Mestrado/Doutorado	31-35	F	2 anos
P10B	Fisioterapia/Especialização/Mestrado/Doutorado	41-45	M	18 anos

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações obtidas junto aos docentes.

Um dos recursos para efetivarmos o sigilo do Comitê de Ética foi a criação de códigos alfanuméricos utilizados para nos referirmos às respostas apresentadas. Os participantes com a sigla A no codinome significa que sua contribuição foi por meio do questionário, os participantes com a sigla B contribuíram com a entrevista e os que tiverem AB em ambos os instrumentos. A letra P foi utilizada para fazer referência à nomenclatura professor. Participaram da pesquisa dez professores, dos quais seis responderam ao questionário, três à entrevista e um respondeu tanto ao questionário quanto à entrevista.

Os docentes que atuam nos cursos de Fisioterapia tiveram como formação inicial o curso presencial de Bacharelado em Fisioterapia. Desses docentes, quatro possuem formação de Especialização, dez possuem Mestrado, dez com titulação de Doutorado e dois docentes com estágio pós-doutoral. Destaca-se que o fato de possuir Pós-Graduação e demais titulações não assegura que o professor tenha recebido formação apropriada para a docência universitária. Esse aprendizado, por se tratar de uma profissão complexa, demanda processos formativos que

privilegiem a construção de saberes específicos para o exercício profissional, além de saberes relacionados à convivência humana, visto que a docência, assim como inúmeras outras profissões, é exercida em contextos sociais. Raros são os programas que têm discussões voltadas para a docência universitária, principalmente, porque a Pós-Graduação no Brasil tem como escopo a formação de pesquisadores, como podemos identificar no depoimento do P8B: “Na minha Pós-Graduação não houve nada de formação relacionada ao ser professor, forma-se o pesquisador, no geral o que me deu essa formação foi a observação”.

As fragilidades da formação para a docência são percebidas pelos docentes e constituem-se como fatores que os movem em busca de oportunidades de formação continuada, como destacaremos na seção seguinte.

A seguir são apresentadas as categorias de análise, organizadas da seguinte forma: “Tornar-se professor”, que abrange os aspectos da formação inicial e continua; “Ser professor”, apresenta interpretações referentes aos saberes docentes e a identidade profissional. E, por último, a síntese referente aos desafios da docência no curso de Fisioterapia, que apontam para a necessidade de consolidar processos de desenvolvimento profissional docente.

## **5.2 Tornar-se professor**

Reconhecemos a formação docente como sendo as atividades que são realizadas ao longo da caminhada, desde a Graduação inicial até os cursos de formação continuada. Essas atividades contribuem para o processo de construção do conhecimento, reconhecidas como de caráter didático-pedagógico, técnico da área específica em questão ou relacionadas a prática do próprio exercício da docência.

Para melhor compreensão de aspectos atinentes à formação docente, incluímos nos questionários, perguntas relacionadas aos processos formativos. A partir do projeto político pedagógico do curso de Fisioterapia, assim como da matriz curricular do curso, verificamos que não há indícios de que as disciplinas de conteúdo específicos abordem conteúdos relacionados à docência. Cabe ressaltar que se trata de um curso de grau Bacharelado, portanto, com escopo voltado para a formação técnica profissional. Entretanto, os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, locus da formação docente, também não se comprometem com a dimensão da formação pedagógica, pois priorizam a formação de pesquisadores, em áreas bastante restritas e verticalizadas do conhecimento. Essas configurações dificultam o aprendizado da profissão professor, pois reafirmam uma cultura formativa que enfatiza os conhecimentos específicos da área, em detrimento do aprendizado profissional da docência.

Cabe ressaltar que a docência é profissão complexa, portanto, exige um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre os processos de ensino-aprendizagem em contexto, conforme destacamos anteriormente.

A princípio, uma das indagações do questionário (Apêndice 1) referiu-se à experiência na docência anterior ao concurso público para professor universitário. Evidenciamos que três professores afirmaram não terem experiência na docência, portanto, a Universidade é o primeiro emprego. Essa tem sido uma realidade comum, pois o professor cursa a Graduação, muitas vezes participa de projetos de pesquisa de Iniciação Científica, faz o Mestrado, o Doutorado e presta o concurso. Ou seja, tem uma carreira acadêmica, sem nenhuma experiência profissional anterior à docência. Essa realidade, em grande medida, constitui em dificuldade, pois toda a trajetória formativa é desenhada para o exercício profissional, no caso, para a atuação do fisioterapeuta no mercado de trabalho. No entanto, ao assumir a docência, tem-se o estranhamento no campo de atuação profissional, pois, não foram construídos conhecimentos sistematizados referentes à profissão de professor: saberes da dimensão didático-pedagógica que passam ao largo da formação.

No que concerne aos professores que afirmaram ter experiência, foram encontradas respostas relacionadas às vivências no decorrer da Graduação, ou seja, supõe-se que os aprendizados da docência, conforme afirmaram os professores, tenham emanado da prática ou da observação de outros professores que fizeram parte da trajetória da vida, como podemos evidenciar no depoimento do docente P9B:

Eu acho que tanto eu, como diversos professores, não aprendemos o que é ser professor, nós vamos muito pelas nossas práticas de vida, desde a escola ou durante a Graduação nós temos algumas ideias do que é ser um bom professor e do que é ser um professor não ruim, mas com suas limitações e dificuldades. Então, eu me apegava muito nessas experiências do que eu passei, as que foram boas eu tentava fazer igual

Outros docentes também corroboraram com essa percepção, ou seja, as marcas das trajetórias escolares e acadêmicas constituem fortes referências para a organização da prática pedagógica. O professor ao afirmar “[...] nós temos algumas ideias do que é ser um bom professor” indica o quanto as fragilidades formativas no campo da dimensão pedagógica são recorrentes e, portanto, fazem com que o aprendizado da docência ocorra por meio da imitação de modelos vivenciados, conforme evidenciam Pimenta e Anastasiou,

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação

específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131; apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 36).

Nessa direção, destacamos a importância da prática no exercício da docência, contudo, ela não pode ser considerada como único conhecimento que fundamenta o exercício profissional. A docência exige formação contínua fundamentada teoricamente, no sentido de viabilizar reflexões, autocrítica e, portanto, a compreensão da complexidade da prática pedagógica e, principalmente, da responsabilidade social que é ser professor universitário, especialmente, em uma Universidade pública.

Ao serem indagados a respeito da formação teórico-prática, seis professores apontaram, no questionário, que a Graduação lhes proporcionou boa formação, entretanto, apenas um considerou que não. Com relação aos que responderam “sim”, o aspecto mais evidenciado foi quanto à dimensão da prática, ou seja, supomos que o raciocínio respaldado na prática clínica tenha colaborado para a formação teórico-prática. Esse raciocínio foi ao encontro do depoimento do P9B:

[...] o que é importante é ensinar para o aluno, de uma forma que ele consiga reter o conteúdo e entender o que acontece e conseguir passar isso para a prática, pois muito da parte da Educação fica no plano das ideias, os alunos têm dificuldade de implementar isso, dificultando a aprendizagem.

A compreensão expressa pelo docente indica a preocupação em direcionar o conteúdo de modo que o estudante consiga aprender. Vale destacar que algumas expressões utilizadas pelos docentes, como por exemplo, “reter o conteúdo”, “passar o conteúdo” podem sugerir concepções conservadoras de ensino-aprendizagem, no entanto, podem também indicar que, nem sempre, correspondem a práticas pedagógicas pautadas em tendências tradicionais. Portanto, podem significar apenas que o professor não atribui esse sentido conservador aos termos que utiliza para expressar seu entendimento de prática pedagógica.

O registro do P6A “Muitas aulas práticas; estágios curriculares em diferentes instituições de assistência; estágios extracurriculares; ótimos docentes”. Ambos os discursos nos remetem à valorização da prática como uma das contribuições do Curso de Graduação, ou seja, demonstram a importância da prática em detrimento da teoria na formação dos estudantes.

Ao nosso ver, essa linha de raciocínio desvaloriza a teoria em detrimento da prática, dissocia a teoria da prática, ou seja, os fundamentos teóricos comumente são desenvolvidos nas

matrizes curriculares descolados da realidade e a prática fica alocada ao final dos cursos, em estágios curriculares que estão mais alinhados ao praticismo.

Sobre isso, Pimenta e Lima (2004) pontuam:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Dessa forma, entendemos esse movimento como uma prática desprovida de reflexão crítica, sobre o que se faz, como se faz e quais os efeitos produz. Muito mais um saber fazer técnico imediato, que está alinhado à perspectiva da racionalidade técnica. Para Carminati:

Muitas vezes, por estarem submetidos a uma dinâmica de trabalho que não os permite refletir ou atribuir significados às suas ações docentes, os professores são conduzidos por um tipo de racionalidade técnica, que infelizmente, para muitos, trabalhar dessa maneira é prova de honestidade moral e seriedade intelectual, mesmo que isto lhes custe a morte da arte de ensinar, do prazer de pensar, sentindo-se com a consciência tranquila e do dever cumprido (CARMINATI, 2006, p. 78).

É necessário rever as práticas e as teorias, pensá-las e materializá-las a partir da unidade teoria-prática. Dessa forma, poderão ocorrer as transformações das práticas docentes e essas pressupõem conhecimentos teórico-práticos, pautados em uma reflexão crítica sobre a realidade das instituições em que ocorrem os processos formativos.

Ao serem indagados se a formação tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, contribuiu para sua atuação como professor, cinco docentes responderam que sim e dois afirmaram que não contribuiu. Quanto aos que responderam sim, solicitamos que comentassem sobre sua afirmativa, e destacamos o registro do P1A: “Realizei a Pós-Graduação em uma Universidade de excelência e me envolvi em todos os aspectos desde a confecção de projetos, submissão a agências de fomento, relatórios e até a elaboração do artigo”. Conforme evidencia o referido professor, as contribuições da Graduação e Pós-Graduação para a prática pedagógica relacionam-se diretamente à natureza do trabalho de pesquisador: projetos, produção de artigos e relatórios. Essa concepção confirma a sobrepujança da formação para a pesquisa em detrimento de conhecimentos específicos necessários à atividade docente. Sobre essa questão, Melo afirma:

[...] há, no pensamento hegemônico, uma desconsideração da dimensão científica da docência, como se o trabalho docente fosse uma consequência natural do conhecimento geral que possuem os professores. O foco para o exercício da docência universitária é no domínio de conteúdos, oriundos dos

campos científicos específicos, entretanto, desprovidos da dimensão didático-pedagógica. [...] Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que para atuar como professor, basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar” (MELO, 2018, p. 26).

Outros professores compartilharam da mesma linha de raciocínio: para P4A: “Na Graduação e Pós-Graduação, tive grandes oportunidade para participar de projetos de pesquisa e extensão, estágio em docência, e estímulo constante para publicação de artigos científicos, o que agrega muito para a atuação como professor”. Como ficaram evidentes nas respostas dos pesquisados, o professor bacharel, ao fazer Mestrado e Doutorado, tem mais consolidada sua identidade de pesquisador do que de professor. Sobre esse entendimento, ainda destacamos o registro de P7A “O foco sempre foi a pesquisa”. Portanto, destacamos que a pesquisa consiste em apenas um dos três pilares que sustentam a Universidade, além do ensino e da extensão, portanto, as três frentes de trabalho, igualmente, constituem compromissos para a profissão docente no Ensino Superior. Logo, se faz necessário ressignificar a identidade do professor.

Ao questionarmos se houve alguma atividade que tivesse sido desenvolvida no decorrer do curso de Graduação que contribuiu para a formação como professor, três responderam que sim e quatro docentes responderam que não. Relacionado aos que responderam sim, as atividades evidenciadas foram: monitoria, pesquisa, metodologia ativa e seminários. Segundo Melo:

[...] analisar a **monitoria** (grifo nosso) como possibilidade de se construir em atividade formativa preparatória para a docência universitária. [...] A monitoria, além de ser importante instrumento para melhoria do ensino, torna-se também oportunidade para que o estudante, ainda na Graduação, possa vislumbrar a carreira do magistério superior, em função da natureza das atividades desenvolvidas, principalmente quando são planejadas e orientadas adequadamente por professores que possuem formação didático-pedagógica (MELO, 2017, p. 68).

A monitoria contribui como uma atividade formativa para os alunos que almejam a carreira do magistério superior, indubitavelmente, o destaque para importância da formação didático-pedagógica do docente que irá orientar os estudantes.

A **pesquisa** também ficou evidente nos registros dos participantes, segundo P4A “Participação em projetos de pesquisa e apresentação de seminários.”. Mais uma vez, foram ressaltadas as atividades de pesquisa, como importante contribuição para a docência, reafirmando, assim, o papel dos orientadores de iniciação científica, Mestrado e Doutorado como inspiradores da identidade profissional, entretanto, voltada para a função de pesquisadores.

Outras atividades citada pelos docentes foram as apresentações de **seminários**; segundo Veiga (1991), essa metodologia de ensino deve ser vista pensando em um ensino socializado,

Uma das características essenciais do seminário é a oportunidade que esse cria para os alunos se desenvolverem no que diz respeito à investigação, à crítica e à independência intelectual. O conhecimento a ser assimilado, reelaborado e até mesmo produzido não é “transmitido pelo professor”, mas é estudado e investigado pelo próprio aluno, pois esse é visto como sujeito de seu processo de aprender. Isto é, para mim, um ato de conhecimento e não uma mera técnica para a transmissão do mesmo (VEIGA, 1991, p. 110).

Nesse processo, a autora destaca que os alunos devem ser orientados pelo professor, a fim de analisar criticamente os fenômenos/temas observados, dessa maneira, possibilita uma participação mais efetiva do aluno, suscita a discussão e o debate. Por isso, os docentes afirmaram ter contribuído para sua formação como professor.

Além do mais, destaca-se as **metodologias ativas**, que de acordo com Borges e Alencar (2014),

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Entre umas das Metodologias Ativas utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica (BORGES; ALENCAR, 2014, p.120).

Essa proposta, pautada na teoria construtivista, consiste em buscar a autonomia dos estudantes, por isso, faz-se necessária a formação crítica emancipatória do próprio professor que irá desenvolver essa metodologia. E para finalizar as discussões sobre essa questão trouxemos o registro de P3A “No curso de Fisioterapia não houve atividades com essas características. No entanto, você aprende o que fazer, com bons professores, e o que não fazer com professores menos capazes no quesito dar aula”.

Em seguida, ao serem questionados sobre alguma atividade desenvolvida no decorrer do curso de Pós-Graduação que tenha contribuído para sua formação como professor, todos os participantes do questionário responderam que sim. Em suma, encontramos respostas relacionadas os **estágios obrigatórios**, de acordo com P6A “Participação em aulas da Graduação com avaliação do orientador”; a **prática**, segundo P4A “A Especialização normalmente está voltada para o raciocínio clínico, o que agrega muito para qualquer professor,



que normalmente tem sua formação mais voltada para a área acadêmica.”; os seminário, para P2A “Assim como na Graduação, os seminários sem nenhuma orientação” e relacionado a grade curricular, para P3A “Uma disciplina em particular no Doutorado era voltada para o ensino de Graduação, mostrando as várias formas de ministrar aulas etc.”.

A partir dos relatos dos docentes, evidenciamos que o ponto que mais se destacou nessa questão foram as poucas oportunidades que os docentes tiveram de discussões sobre a docência. Sendo assim, os breves momentos ocorreram por meio dos estágios docência, obrigatórios para os pós-graduandos bolsistas e algumas participações em aulas conduzidas pelo professor orientador.

Em síntese, as atividades em destaque tanto na Graduação, quanto na Pós-Graduação que os docentes pesquisados consideram terem contribuído para o exercício profissional da docência, relacionam-se diretamente ao escopo da pesquisa, contribuído, assim, para fortalecer a identidade de pesquisadores que ensinam e não de professores-pesquisadores. Nesse sentido, a cultura formativa de professores universitários está diretamente vinculada à tradição da Pós-Graduação que tem como ênfase a verticalização do conhecimento em suas diversas especificidades, áreas e temas.

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribui com a formação de pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, é descompromissada quanto aos conhecimentos profissionais do campo da docência. Há nesses cursos o aprofundamento e a Especialização em determinado campo do conhecimento, bastante peculiar, num processo de verticalização da formação. Essa configuração constitui-se em um despropósito, pois, um número expressivo de egressos desses cursos atuará na docência. Assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores, dadas as conformações e especificidades da formação centrada no eixo da pesquisa (MELO, 2018, p. 27).

Os professores, ao serem questionados sobre as principais necessidades formativas no exercício da docência, enfatizaram: metodologias de ensino e utilização das tecnologias disponíveis. No entanto, faz-se necessário destacar o registro do P7A “Uma formação objetiva e específica para professores de Ensino Superior, que formam alunos para o mercado de trabalho”. Esse registro, ao nosso ver, ao sobrelevar o mercado de trabalho e omitir a importância da dimensão humana nos percursos formativos, minimiza as finalidades da Educação, no sentido de formar para humanizar. Em outras palavras, é essencial que se resguarde o compromisso social da Educação Superior, quanto à possibilidade de que todos os seres humanos tenham condições de serem partícipes e desfrutarem dos avanços da civilização historicamente construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma

civilização gerou (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012). Por isso, faz-se necessário pensar em uma formação crítica para o mundo e não somente para atender as necessidades do mercado de trabalho. Além disso, essa perspectiva torna os trabalhadores apenas objetos descartáveis que podem ser substituídos a todo momento.

Diante da questão “Você considera importante a formação didático-pedagógica?”, com unanimidade os docentes responderam que sim. Contudo, no discurso do P5A “Sim, porque sempre é necessário aprender novas metodologias para ensino/aprendizagem mais evoluído e que permita melhor interação entre os discentes e docentes”. E, ainda, no registro de P1A “Muito importante, com o perfil dos estudantes mudando são necessários métodos mais dinâmicos para poder atraí-los”. Diante das colocações dos docentes, identificamos certa distorção quanto ao sentido da formação didático-pedagógica, comumente reduzida a um conjunto de metodologias/técnicas prontas para serem aplicadas em qualquer sala de aula.

Sobre isso, Pimenta (1999) reafirma que:

Os saberes da docência – saberes pedagógicos. Os alunos da Licenciatura, quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, a partir de suas experiências, que ‘ter didática é saber ensinar’ e ‘que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar’. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. **De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos**. (PIMENTA, 1999, p. 80 – grifo nosso).

Apesar de o texto referir-se aos alunos da Licenciatura, podemos identificar que se aplica aos discursos dos docentes, eles demonstram a consciência da importância dos saberes didáticos-pedagógicos na profissão docente.

Durante as entrevistas, ficou evidente que todos reconhecem a importância da formação pedagógica para exercer a docência no Ensino Superior, principalmente, porque os participantes da pesquisa indicaram terem participado, voluntariamente, de cursos de formação pedagógica. Destacamos o depoimento de P9B “Tive a oportunidade de fazer parte do curso desenvolvido pela UFU, que foi reinventando as práticas pedagógicas, na qual tive contato um pouco mais aprofundado, e acredito que esse seja um avanço para nos ajudar na formação docente, tendo em vista a quantidade de informação relacionada a esse tema”. O mesmo docente comenta sobre sua formação “[...] nós não temos uma formação para a docência, nós temos uma formação técnica na área”. Entretanto, apesar dos depoimentos apontarem consciência sobre a

importância do conhecimento pedagógico, verificamos algumas contradições durante as entrevistas que permitiram concluir que os eventos que envolvem à formação para docência não são vistos com o mesmo grau de importância que as demais áreas do conhecimento específicas do curso de Fisioterapia.

Ao serem questionados sobre a contribuição da UFU no processo de formação docente, todos os participantes da entrevista afirmaram que sim, a instituição contribuiu por intermédio dos cursos que ofereceu relacionados a formação para a docência.

Outro assunto que foi abordado durante a entrevista está relacionado à necessidade de disciplinas formativas vinculadas à docência nos cursos de Graduação. Sobre isso, encontramos o depoimento de P2AB “[...] um pouco de Licenciatura ou algumas disciplinas formativas seria fundamental para o curso de Graduação em Fisioterapia, dessa forma, iria ajudar os alunos a enfrentarem à docência”.

Acreditamos que o Curso de Fisioterapia tenha um sólido projeto pedagógico para formar Fisioterapeutas, no entanto, a partir do momento em que o profissional decide seguir a carreira acadêmica, na qual é exigida a Pós-Graduação, disciplinas específicas de formação docente deveriam ser componentes obrigatórios. Dessa forma, os professores teriam subsídios teóricos para embasar o processo de ensino-aprendizagem pautados no conhecimento e não nas práticas de observação, como foi citado durante os registros e depoimentos dos docentes.

### **5.3 Ser Professor– “Ser docente foi ao acaso, eu sou Fisioterapeuta”.**

A identidade profissional é um processo constante de construção do sujeito que foi historicamente situado na sua realidade, sobre isso,

[...] é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (GARCÍA, 2009, p. 11).

Temos consciência da situação profissional desfavorecida que a docência enfrenta nos dias de hoje, devido, principalmente, às condições atinentes ao atual contexto político, que claramente, precariza as universidades públicas e, por conseguinte, as condições de trabalho docente. A partir dessa reflexão, buscamos compreender alguns traços da identidade profissional a partir dos registros e dos depoimentos.

Uma das perguntas fundamentais realizadas durante a entrevista foi “Ser professor! Foi escolha ou acaso? Comente sobre seu ingresso na docência universitária”. Ao analisar as respostas, ficou evidente que a maioria dos professores fisioterapeutas não tinha pensado ou planejado tornar-se professores, como demonstra o depoimento da P2AB “[...] eu me deparei com a sala de aula, porque eu vim para uma coisa e a docência fazia parte do pacote”.

Por outro lado, encontramos um depoimento que demonstra interesse em ser professor desde cedo, mas não sabia que seria professor de Fisioterapia: “Eu talvez não tivesse imaginado na minha vida ser professor de Fisioterapia específico, agora ser professor sempre foi uma aspiração minha, desde criança” (P8B).

Em seguida, ao serem questionados se algum professor os teria marcado em algum aspecto ou situação vivida positivamente, os sete participantes do questionário responderam que sim. Essa pergunta está vinculada com a construção da identidade docente, sendo esse processo construído a partir de vários aspectos que devem ser analisados, entre os quais assinalamos a influência das experiências formativas no decorrer da vida escolar e da acadêmica. Nesse sentido, a partir das respostas dos docentes, ficou nítido o destaque para a dimensão afetiva na relação entre professores e estudantes. O docente P4A fez referência a esse aspecto “O professor foi marcante pelo carisma, proatividade, e auxílio constante aos alunos, possibilitando aproximação e oportunidades em projetos de pesquisas”, o que demonstra que os docentes dão ênfase a dimensão das relações interpessoais como importantes para o processo de ensino-aprendizagem e para a docência.

Segundo Freire (1996), a amorosidade, que, para nós, é uma demonstração de afeto, é um dos saberes necessários à docência; podemos, ainda, afirmar que é uma das condições de sua realização, mas não pode ser entendida como antagônica à formação científica séria, à clareza política e ao compromisso dos educadores com a formação dos estudantes.

Além disso, P2A ao afirmar que o “Professor exigente e com raciocínio coerente na **passagem** de informação, foi o que contribuiu efetivamente para o aprendizado” e para P9B “Muito está relacionado com o ser docente, pois a área da Fisioterapia é muito técnica, apesar destas limitações, mas para a docência acho que ainda falta muito, como **transmitir** isso para os alunos”, ambos os depoimentos nos remetem à reflexão crítica sobre o exercício da docência. Para Freire,

[...] O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí

já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é **transferir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.12).

Embora reconheçamos que são comuns, nos discursos dos docentes, as expressões “passar conhecimentos”, “passagem de informações”, “transmitir conteúdos”, entre outras, conforme destacamos anteriormente, vale ressaltar que os docentes apesar de não terem formação científica sobre a docência, têm consciência de sua responsabilidade, no sentido de criar condições para que ocorra a aprendizagem. Muito embora enfrentem inúmeras dificuldades em sua função de ensinar, revelam o compromisso com uma docência ética e responsável. Entretanto, as fragilidades formativas pesam, no sentido de que a dimensão pedagógica, assim como o domínio dos conteúdos a serem ensinados, são igualmente essenciais ao processo de ensinar-aprender.

Ao serem indagados, no questionário, a respeito dos aspectos que os marcaram negativamente, os docentes apresentaram queixas, fixadas em suas memórias: “Discussões em que deveriam ser produtivas, acabavam por serem tensas e humilhantes, devido à arrogância deste professor” (P1A); “Professor que cobrava muito dos alunos principalmente durante aulas práticas, fazendo perguntas no meio da turma, gerando constrangimento” (P3A), entre outros. Esses fragmentos indicam os aspectos negativos da dimensão afetiva, ou seja, da relação entre o docente e discente durante as aulas. Segundo Freire

[...]A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2002, p.52).

Esse autor critica a visão de que o professor está acima do aluno, para ele tanto o docente quanto o discente estão no mesmo nível. Por isso, a importância do diálogo e das relações horizontalizadas, que implicam o reconhecimento de si e do outro em interações, por meio do respeito à sua dignidade, o que só é possível entre pessoas, se for alicerçado na democracia. Por isso,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os

princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2002, p. 25).

Outro apontamento que merece destaque está no registro do P6A. Segundo ele “Professores acomodados que deixavam claro a insatisfação em ministrar a aula”. Esse registro permite algumas possibilidades de interpretação. Podemos inferir que essa insatisfação seja devida às condições de trabalho que envolvem a sobrecarga e a precarização do trabalho docente ou ao desestímulo à docência. Sobre isso Melo explicita que:

[...] o exercício da docência torna-se uma sobrecarga para os professores, que são muito mais incentivados a cuidarem de suas pesquisas, a produzirem inúmeros artigos para publicação demandados pelas agências de fomento, à pesquisa que constantemente avaliam muito mais a quantidade de produção do que a qualidade dos artigos (MELO, 2009, p. 34).

Embora compreendamos a importância do incentivo às pesquisas, não podemos ser omissos sobre a importância do ensino em seu aspecto social. Por causa disso, a docência se torna um fardo, pois o grande interesse de uma parcela significativa dos docentes é desenvolver suas pesquisas e suas publicações científicas, especialmente, porque a projeção na carreira se faz pelo reconhecimento no campo da pesquisa, das publicações, da inserção no meio acadêmico e não pela docência, ou pela qualidade do trabalho pedagógico realizado na Graduação. Esse cenário indica a desvalorização do ensino, entretanto, não há ensino sem pesquisa, como nos ensinou Freire (2006), nem bons pesquisadores que não tenham cursado uma formação teórico-prática densa na Graduação.

A realidade dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Fisioterapia indica semelhança com a realidade de outras áreas, uma vez que a identidade de professor é pouco trabalhada. Conforme indicamos anteriormente, a formação tem sua centralidade na pesquisa, contudo, em grande parte, isso se traduz em dificuldades a serem enfrentadas, pois os egressos desses cursos, principalmente, dos Mestrados e dos Doutorados, irão assumir profissionalmente a docência universitária. Nesse sentido, é necessária a construção de identidades profissionais para a docência, na qual o “eu” pessoal se encontre com o “eu” profissional, em que a docência seja assumida pelo fisioterapeuta-professor, com a consciência das responsabilidades profissionais, não somente com a transmissão/construção de conhecimentos, mas também, com a formação humana, a ética e a estética da profissão. E para que isto ocorra, são necessários os conhecimentos relacionados aos saberes da docência.

Os saberes da docência, conforme Pimenta (1999), são sistematizados em saberes da experiência, de conhecimento e pedagógicos. Embora existam diferentes tipologias de saberes, nossa interlocução preferencial, conforme anunciamos anteriormente, foi a partir dessa autora.

Com a finalidade de compreender a relevância dos saberes no aprendizado da profissão, fizemos o seguinte questionamento na entrevista “Quais saberes você considera importantes para exercer a docência?”.

Destacamos seguintes depoimentos:

A questão técnica é fundamental, tem que ser continuada, tem que ter uma atualização constante. Do ponto de vista pedagógico, do aspecto da didática, isso que é muito deficitário, **a gente aprende fazendo e acha que aprendeu**. Então é fundamental por isso nós temos buscado outros aspectos, oportunidades de aprender sobre isso a didática. (P8B) Grifos nossos.

Acredito totalmente que **o saber pedagógico é uma das pernas do entendimento**, se a gente dividir no tripé de saberes, porque você não consegue atingir o aluno se você não tiver uma. (P9B) Grifos nossos.

**Eu tenho que saber a teoria e ter a prática**, não adianta eu ter um e não ter o outro. Contudo é lógico que eu preciso da prática e da teoria, mas o importante é a continuidade, essa Educação continuada que temos que ter o tempo todo. (P2AB) Grifos nossos.

Eu acho que para ser um bom docente e trabalhar nessa linha os saberes do contexto pedagógico são essenciais e obviamente dentro da especificidade do que você vai trabalhar [...] (P10B)

A análise indica que os docentes consideram o saber pedagógico como fundamental para a docência, aliado a outros saberes técnicos e específicos da área de atuação. Ao destacar “a gente aprende fazendo”, o docente indica os desafios enfrentados no aprendizado da profissão, marcada por processos de tentativas, erros, acertos, o que, em certa medida, implica insegurança e instabilidades para o professor, principalmente, no início da carreira, por se tratar de um período marcado por inseguranças. Nesse sentido, os depoimentos apontam para a importância da sistematização de saberes pedagógicos, pois são esses conhecimentos profissionais, entre outros, que contribuem para a melhor organização da prática pedagógica.

Ao serem questionados se os saberes específicos da área de Fisioterapia são suficientes para o exercício da docência no Ensino Superior, os quatro participantes da entrevista responderam que não. Para P9B “São insuficientes, a área da Fisioterapia é muito técnica, apesar dessa limitação, para a docência acredito que ainda falta muito, como, por exemplo, como transmitir o conhecimento para os alunos”. Em outro depoimento, o professor destacou:

Acredito que precisa de uma formação adequada, e não somente uma formação em Bacharelado, e sim uma formação mesclada, por exemplo, como eu avalio, como eu ouço, como reflito, como eu procedo, tendo um olhar diferenciado e não apenas um olhar técnico. Então, a gente precisa ter um olhar diferente para o aluno, sala de aula e as necessidades dele (P2AB).

Somente os saberes relacionados a Fisioterapia não são suficientes, porque a partir deste momento a pessoa vai simplesmente passar algo específico da área, agora a formação para mim é muito mais ampla, então a gente não mais o professor, aquele que vai dar aula precisa assumir o papel de educador e a visão do educador tem que ser muito mais ampla (P10B).

Pelos depoimentos, podemos afirmar que os professores concordam com a ideia de que apenas os saberes dos conhecimentos específicos da Fisioterapia são insuficientes para exercerem a docência. Sendo assim, reconhecem a importância do saber pedagógico, aliado ao compromisso com a responsabilidade social pelo desenvolvimento dos estudantes, aspectos esses que transcendem os muros da Universidade.

Com relação à concepção de docência, identificamos que os significados de docência apontados pelos participantes se encontram fundamentados em duas perspectivas: a **transmissão de conteúdos** como foi registrado por P1A “Aprender sempre e transmitir o que se sabe” e a **preocupação com o aprendizado do aluno tanto em nível social como profissional**, para P3A “ser educador para a vida profissional e social, formando cidadãos.”

Como já citamos anteriormente, ainda existe a cultura de que o professor transmite o conhecimento que sabe, é possível que isso ocorra em decorrência dos modelos formativos vividos por esses profissionais, centrados nos “saberes teóricos da área específica” em detrimento dos saberes pedagógicos voltados à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, faz-se necessária a reflexão de Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 30) ao nos indicarem que “[...] é preciso ultrapassar o modelo de formação em que considera o docente apenas como um transmissor de conteúdos”. A profissão docente é marcada por inúmeros compromissos que ultrapassam a transmissão de conteúdos, pois estão circunscritos ao desenvolvimento humano em toda a sua complexidade. E, ainda, a docência situa-se em um contexto também complexo, que é a Universidade, onde convivem diferentes lógicas, diversas concepções e ideologias.

Podemos ressaltar que são poucos os professores que reconhecem o sentido profissional, nos aspectos relacionados às técnicas, às competências e aos saberes que são imprescindíveis para a construção da identidade profissional, além da construção de uma segurança e autonomia profissional. Esse raciocínio vai ao encontro da perspectiva crítica da docência, porque, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), ela deve “[...] constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”. Essa perspectiva foi identificada no depoimento do P3A e também do P2A “Participar da construção de um ser humano consciente das suas responsabilidades e ações”,



ambos estão alinhados a uma perspectiva crítica da docência, pois, reconhecem a necessidade de assumir eticamente a profissão docente e seus compromissos sociais.

Ao serem questionados sobre a aprendizagem dos alunos, destacamos alguns fragmentos dos depoimentos. Para o participante P2A “Aplicar o que aprendeu, apresentar questionamentos e interesse na aula”; segundo P5A “Conseguir replicar e aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas e transformando-os em habilidades”; “consegue aplicar o que eu ensinei na prática clínica” (P6A. Em uma primeira leitura dos registros, podemos interpretar que os docentes estão alinhados a uma visão aplicacionista da prática, ou seja, à racionalidade técnica, entendida como um saber fazer desprovido de consciência crítica. Para Melo (2007), a racionalidade técnica é um saber-fazer oriundo das ciências empírico-analíticas do século XIX, cuja prioridade é assimilar um conhecimento, para que seja imediatamente aplicado à realidade. Esse raciocínio é contraditório, pois a realidade é dinâmica, multifacetada e, a todo instante, exige novas compreensões, diferentes modos de agir e nela intervir. Em outras palavras, é preciso ensinar os estudantes a pensarem, a terem autonomia intelectual, a pesquisarem, a interrogarem o mundo e nele intervir de forma crítica e compromissada.

Portanto, cabe questionar: será que, nessa perspectiva, realmente os cursos de Graduação preparam os egressos para enfrentar os inúmeros desafios da profissão? Sendo assim, reforçamos a importância do conhecimento emancipador, pois, à medida que constrói esse conhecimento, ele tem ferramentas para analisar criticamente a realidade e intervir para transformá-la, tornando-as mais justas, mais inclusivas, mais equânimes.

#### **5.4 Os desafios da Docência no curso de Fisioterapia**

Entendemos o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de transformação e construção do sujeito, ao longo dos anos, e principalmente, em um meio profissional. Para Lacerda (2016),

Considerando que o caminho de formação e desenvolvimento profissional se sustenta na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão, importa a análise de interesses e expectativas das professoras, enquanto pessoas, profissionais e membros de uma organização institucional. O que implica pensar, sobretudo, nas ações do dia-a-dia e na compreensão de que as professoras apresentam diferentes necessidades e perspectivas que podem ser superadas no grupo em que se trabalha (LACERDA, 2016, p. 119).

Por compreender essa dinâmica de constante transformação do sujeito e de suas práticas, foi questionado o que deve ser feito para melhorar a prática como professor. Destacamos a

consciência dos professores quanto à importância da continuidade nos estudos e, ao mesmo tempo, a relevância que a didática tem sobre o ensino-aprendizagem. O registro do P3A “Continuo me atualizando e dando meu melhor”.

Ainda sobre a prática pedagógica, o professor P5A afirmou, “Preciso de paciência diária para entender que cada um tem seu tempo” . Ao destacar a necessidade de ter que exercitar a paciência com relação as limitações de aprendizagem dos estudantes, revela o entendimento de que o processo ensino-aprendizagem é complexo, o que demanda reconhecimento tanto das dificuldades, quanto de suas potencialidades. Entendemos que o processo ensino-aprendizagem na Educação Superior é uma atividade fulcral de corresponsabilidade entre professor-estudantes.

Por outro lado, encontramos no registro do P7A, que assim indicou:

Deveria ter tido formação para tal. Foi muito difícil meu início na docência. Eu particularmente penso que, de modo geral (ressalvando algumas exceções), que nós, professores universitários, não somos preparados para sermos professor. Nós somos preparados ao longo da Pós-Graduação para sermos pesquisadores. Muitas vezes tenho a sensação que aprendi na "marra" uma didática, que não sei se é boa ou se funciona.

O referido professor indica, por meio de seu registro, ter consciência da realidade em que está inserido, quanto à falta de apoio institucional aos professores principiantes na carreira do magistério superior, fase marcada por inseguranças e conflitos quanto à profissão docente. Ao evidenciar sua compreensão quanto às fragilidades formativas, reflexo da formação na Pós-Graduação, revela sua preocupação quanto à prática pedagógica que desenvolve “[...] aprendi ‘na marra’ uma didática, que não sei se é boa ou se funciona”. Cabe questionar, que concepção de didática fundamenta sua prática? E, ainda: o que significa “aprender na marra”? Na marra para quem? Para o docente? Para os estudantes? Reconhecemos, por meio do estudo da vasta literatura atinente ao tema da docência universitária, que as fragilidades formativas dos docentes reverberam também nas dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Portanto, trata-se de um problema complexo, pois exige que sejam examinados todos os condicionantes em que a profissão docente se insere: sociais, econômicos, culturais, políticos e pedagógicos.

Embora haja a necessidade do aprofundamento teórico específico para o desenvolvimento da pesquisa, não se deve esquecer que esse pesquisador, possivelmente, irá atuar como professor dentro de uma sala de aula. Por isso, é inquestionável a necessidade da formação didático-pedagógica desses profissionais.

Ao serem questionados sobre o planejamento de uma determinada matéria ou de uma aula, os docentes assim se manifestaram: quatro assinalaram que aprenderam em seu curso de Graduação ou no de Pós-Graduação como elaborá-lo; um assinalou que aprendeu antes do curso como elaborá-lo e dois marcaram que não sabem muito bem como elaborá-lo, mas que gostariam de aprender. Entretanto, uma contradição foi identificada, referente aos quatro docentes que afirmaram terem aprendido a planejar no período da Graduação ou na Pós, em relação à pergunta “Você considera que a sua formação, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, contribuiu para sua atuação como professor(a)?”, em que destacaram aspectos relacionados a projetos de pesquisa e não as dimensões que envolvem à docência e a didática de ensino.

Ao responderem sobre a execução da aula, embora majoritariamente os docentes tenham respondido que a aula é o lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento, ficou nítida uma contradição entre os registros feitos nas questões anteriores. Por exemplo, “Passar o conteúdo, transmitir o conteúdo, aplicar o conteúdo, consegue raciocinar clinicamente com o que eu transmiti em aulas”, essa concepção vai ao encontro de um enfoque mais conservador de docência, por isso contradiz com a ideia inicial que a aula é o local de interação professor-aluno-conhecimento. Reafirmando essa concepção de cunho dialógico, Veiga pontua:

A aula é concebida no âmbito das relações humanas e sociais que proporcionam um conjunto de experiências e interações [...] a aula é dinamizada pela relação pedagógica de cunho dialógico, porque registra em situação concreta, maneira de viver essa relação como vínculo libertador que propicia o exercício da autonomia (VEIGA, 2008, p. 8).

Ao responderem a questão sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, a partir dos cursos de formação (Graduação/Pós), quatro professores afirmaram que julgam compreender a sua complexidade e implicações para o processo de ensino, dois responderam que não chegaram a pensar sobre a questão e um alegou que precisa ser alterada, que não estão avaliando aprendizagem. Ao analisarmos as respostas dessa questão e da questão anterior “[...] o aluno aprendeu bem quando ele ...” encontramos uma incoerência na avaliação da aprendizagem, por exemplo, para o P1A o aluno aprendeu bem quando “Vivencia o conteúdo”, ou conforme o P6A “consegue aplicar o que eu ensinei na prática clínica” e ambos assinalaram que compreendem a complexidade e implicações para o processo de ensino. Por outro lado, encontramos a resposta da P2A “Precisa ser alterada, não estamos avaliando aprendizagem” que na questão anterior não se contradiz com essa resposta “Aplica o que aprendeu ou apresenta questionamentos e interesse na aula”. Esse docente indica compreender a complexidade da

relação pedagógica, portanto, da avaliação da aprendizagem, elemento indissociável dos processos de ensino-aprendizagem, o que implica formação sistematizada sobre o conceito de avaliação, os instrumentos, os critérios com que se avalia a aprendizagem dos estudantes.

Ao aprofundarmos a reflexão crítica sobre as concepções de avaliação que têm sido utilizadas nas instituições de ensino, temos consciência de que a avaliação é sinônimo de controle institucional, social e público. Para P8B:

É fazer com que o processo avaliativo ajude no processo de ensino. Hoje a visão sobre a avaliação é avaliação do aluno. Nas disciplinas com alto grau de reprovação, os alunos desconsideram completamente o feedback, e em nenhum momento usam como um espelho para tentar ver o quanto aquilo se perde quanto professor.

Entretanto, devemos questionar a natureza desse controle, quais os prejuízos sociais e benefícios poderão ocasionar para os futuros profissionais. Para Gurge e Leite (2006, p. 8) “[...] o exercício classificatório e eliminatório continua sendo um dos maiores responsáveis pela exclusão educacional, concorrendo para a manutenção das desigualdades sociais”.

Nessa perspectiva, acreditamos na necessidade de mudanças no enfoque dos modelos avaliativos das instituições, pois tais mudanças poderão causar redefinições curriculares oriundas da reflexão do docente. Portanto, avaliar terá sentido, se for para redirecionar as aprendizagens, os percursos formativos, o projeto pedagógico de curso, o que implica pensar se o profissional que está sendo formado irá atender às exigências da sociedade. Diferentemente da perspectiva centrada no mercado, ou seja, uma formação compromissada com o desenvolvimento humano, bastante distanciada de uma formação centrada no “capital humano”. Sobre isso, Gurge e Leite afirmam:

Inúmeros referenciais pós-modernos referidos na literatura provocam novas posturas ante o ensino-aprendizagem, tais como: discussão sobre a validade dos conteúdos para estabelecer determinadas competências, concepções de ensino e de aprendizagem, o que não é somente uma questão de pensar e refletir, mas também de formação, considerando que o ato de aprender não se restringe à acumulação de conteúdos, mas também ao modo de internalizá-los e aplicá-los em situações novas (GURGE; LEITE, 2006, p.9).

As principais dificuldades ou desafios enfrentados no exercício da docência universitária foram indagadas, tanto na entrevista como no questionário. Identificamos, nas respostas do questionário, que seis professores destacaram a falta de interesse dos alunos. Ou seja, para os professores pesquisados, um dos grandes desafios tem sido a desmotivação do corpo discente, o desinteresse, a apatia em relação aos conteúdos. De fato, temos consciência

que esse problema é multifatorial, no entanto, acreditamos que possa estar relacionado, especialmente, à metodologia utilizada durante as aulas. Como podemos analisar nos registros:

Falta de investimento em pesquisa e alunos desinteressados (P1A)

Falta de interesse da grande maioria dos alunos e pouco tempo para muitas atividades e planejamentos. (P4A)

Alunos despreparados para a Universidade (imaturos) e fracos de ensino médio, inúmeros problemas psicológicos, dificuldade de trabalhar em grupos e falta de iniciativa. (P5A)

Se analisarmos a atual conjuntura tecnológica/midiática na qual vivemos, na qual o professor não é mais o único portador de conhecimento, chegaremos à conclusão de que as metodologias utilizadas vinte anos atrás podem não funcionar com os alunos, que nasceram e cresceram no mundo digital. Diversas pesquisas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; ALMEIDA, 2012; MELO, 2018) indicam que, na Educação Superior, as aulas são majoritariamente expositivas, com a utilização de Datashow e slides, tornando-se cansativas, tanto para o docente, quanto para os estudantes. Cabe ressaltar que as aulas expositivas são importantes, principalmente, no momento de sínteses, entretanto, é recomendado que sejam dialogadas e intercaladas com outras metodologias, pois o monólogo do professor pouco contribui para consciências críticas e para a autonomia intelectual dos estudantes.

Portanto, sugere-se que os professores tenham uma formação que lhes permita fazer uma leitura crítica da realidade e, a partir disso, transformar a sua docência, em uma perspectiva crítica e emancipatória, em que sejam capazes de potencializar a criatividade, a autonomia e o dinamismo na organização dos processos pedagógicos, conforme indica o P6A “Gostaria de aprender mais sobre metodologias ativas para aplicar”. Essa perspectiva indica o protagonismo dos estudantes, que saem da condição de espectadores para assumirem papel ativo em suas aprendizagens.

No que se refere às dificuldades enfrentadas na docência pelos professores fisioterapeutas da UFU, por meio da análise nos questionários e nas entrevistas, identificamos, principalmente: a ausência de formação pedagógica; as condições de trabalho, desde as dificuldades que envolvem a estrutura física do Campus, até a carga horária excessiva de trabalho dos docentes que o curso possui, devido ao pequeno número de professores do curso em relação às demandas de encargos didáticos; falta de apoio da Universidade aos docentes iniciantes quanto às práticas de ensino oriundas da formação continuada. Sobre isso, destacamos alguns depoimentos:

Você se depara com o ensinar e com os alunos **é uma insegurança muito grande, porque você não está preparado**, você não sabe como você atinge os alunos no seu ensinamento, na forma de corrigir e de ensinar, é muito difícil. (P2AB) Grifos nossos.

Eu preciso da continuidade, essa Educação continuada que temos que ter o tempo todo. Quando a Universidade não acolhe os novos professores, a gente entra simplesmente em uma sala de aula. (P2AB)

A questão da carga horária, a questão do número de professores que nós temos é muito dificultador, e até está relacionado com a questão de auto estima de nossos colegas devido à sobrecarga de trabalho. Também faltou o planejamento para terem laboratórios que atendessem da melhor forma os alunos, inacreditavelmente temos alguns equipamentos que não temos onde utilizá-los por falta de espaço. (P8B)

Eu tive boa formação na Graduação na questão técnica, mas quando entrei na parte acadêmica de Mestrado e Doutorado eu fiquei muito distante e quando volta para a Graduação para dar aula **eu senti bastante dificuldade de conseguir juntar tudo de novo**. (P9B) Grifos nossos.

**A gente fica muito preso ao modelo tradicional de aula, então segue aquele padrão de aula em slide**, o professor na frente, os alunos todos sentadinhos no fundo e isso é difícil de quebrar. (P9B) Grifos nossos.

Os fragmentos das entrevistas indicam a proporção das dificuldades, dos desafios e dos percalços que marcam a docência universitária e os processos de aprendizado da profissão professor. Palavras como “insegurança”, “necessidades”, “falta de acolhimento”, são comuns nos depoimentos e indicam a importância de sistematização de processos formativos permanentes, em serviço, a partir das necessidades formativas dos docentes. No que se refere ao depoimento do P8B, concordamos com o apontamento de Marcelo García e Vaillant (2012): o papel do docente mudou, tendo em vista que ele se vê obrigado a assumir um maior acúmulo de responsabilidades, assim como pelo aumento das exigências às quais se encontra submetido. Corroborando com esse raciocínio, Melo reflete:

As atividades docentes, comumente não se restringem as 40 horas exigidas nos planos de trabalho, mas ultrapassam os dias letivos, invadem madrugadas, feriados e finais de semana, em um sem-fim, que rouba o tempo de lazer, de demandas familiares, com consequências para o bem-estar físico, mental e emocional, assim como para a criatividade, muitas vezes bloqueada pela exaustão (MELO, 2018, p. 91).

Respondendo ao questionamento sobre as expectativas dos docentes quanto a ser professor, foram destacados: investimentos na área de Educação, interesse dos alunos nas aulas e valorização da profissão. Evidenciamos o depoimento da docente P7A “Conseguir transmitir os conteúdos que preciso de forma clara e concisa. E ser reconhecida como uma excelente professora”. Essa mesma participante respondeu o que é ser docente da seguinte forma

“desafiador e um exercício diário”, sendo assim, identificamos que a docente, aparentemente, tem o domínio do conteúdo a ser ensinado, no entanto, ao conceber a docência como desafiadora, indica que há dificuldades e dilemas a serem enfrentados cotidianamente no processo de ensino-aprendizado. Ou seja, ser professor implica considerar a complexidade da profissão, seus desafios e suas exigências.

A última questão relacionada a entrevista foi “Considerando suas condições de trabalho atuais, como carga horária, tempo de preparação das aulas, atendimento aos alunos, pesquisa, extensão, entre outras, como você poderia descrever a profissão docente no contexto da Educação Superior? ”, destacamos o apontamento da participante P9B:

Nós temos uma cobrança muito grande relacionada a publicação de artigos científicos que conta muito para os professores, apesar de eu achar isso um pouco de mais, porque o *lattes* do professor não é só aquilo, tem muita coisa por trás, por exemplo, ter uma formação pedagógica para ensinar.

Esse apontamento nos lembra a célebre frase atribuída a Kimball C. Atwood: “publicar ou perecer” (Publish or perish). Vivemos em uma época em que ocorre a desvalorização do ensino em detrimento da sobrevalorização da pesquisa, ou seja, o julgamento de valores está relacionado diretamente com a produtividade dos docentes, com o peso para a quantidade dos artigos publicados. Sobre isso Melo indica que:

Pelos corredores da Universidade, nos momentos de reuniões e nos documentos que regem os processos avaliativos as atividades relacionadas a pesquisa e a produção do conhecimento sempre são mais valorizadas. Nesse contexto, não há lugar para perguntas sobre se estamos ensinando bem, se os estudantes estão, de fato, aprendendo e se desenvolvendo, quais as práticas pedagógicas contribuem para os processos emancipatórios. No entanto, é bastante comum sermos questionados sobre quantos artigos publicamos, quantos projetos de pesquisa estamos coordenando, se somos bolsistas de produtividade em pesquisa, se o projeto de pesquisa obteve financiamento das agências de fomento, entre outras questões (MELO, 2018, p. 92).

Sendo assim, destacamos que os principais desafios que os docentes enfrentam ao assumir a docência são: carga horária excessiva de trabalho, priorizar a produção científica em detrimento do ensino, falta de infraestrutura e ausência de formação pedagógica.

A análise das respostas dos questionários, assim como dos depoimentos indica que o aprendizado da docência de professores-fisioterapeutas ocorre por meio da teia complexa entre as vivências acadêmicas e profissionais, da construção de saberes, da resignificação das identidades profissionais, dos dilemas cotidianos e do reconhecimento da complexidade que é ser professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compromisso ético com a instituição pesquisada e com os professores participantes, a complexidade do objeto investigado e a preocupação em contribuir para o melhor entendimento de uma problemática social relacionada à formação dos professores, são as bases desta investigação.

A pesquisa teve como intuito investigar como ocorre o aprendizado da docência de professores bacharéis que atuam no curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia. A análise dos projetos pedagógicos dos cursos, teses, dissertações e artigos dos últimos cinco anos, foi o ponto de partida para a construção e análise da problemática, além de dados obtidos por meio de um questionário e uma entrevista, analisados à luz dos referenciais teóricos sobre a temática da formação docente, em específico dos professores bacharéis.

O estudo bibliográfico permitiu compreender a Universidade como lócus do trabalho docente, inserida no tempo e espaço de constantes transformações sociais, econômicas e tecnológicas, com impactos nas trajetórias pessoais e profissionais dos docentes e, por conseguinte, dos estudantes e em seus perfis profissionais, no que tange às exigências formativas. Além disso, a instituição educacional tem como finalidade o permanente exercício da crítica, sustentada na pesquisa, no ensino e na extensão.

No que se refere aos aspectos relacionados à Fisioterapia, essa área da saúde é considerada como uma nova profissão, com menos de 40 anos de regulamentação. Somente na década de 1990 houve um aumento considerável no número de cursos e vagas para os interessados nesta profissão. A partir de 1997, aconteceu o intenso crescimento do curso de formação, principalmente, em instituições privadas.

Por meio de sínteses, evidenciamos os conceitos de formação docente, saberes docentes, identidade profissional e desenvolvimento profissional, que permitiram a construção de um corpus teórico de conhecimentos. À luz do referencial teórico acessado, foi possível estabelecer uma aproximação com a realidade e produzir interpretações a respeito dos condicionantes referentes ao aprendizado da docência. Além disso, destacamos a importância de uma base de conhecimentos científicos sistematizados, que devem sustentar as práticas pedagógicas no exercício da docência universitária.

No que se refere à formação profissional para a docência, verificamos que os docentes bacharéis que atuam na Educação Superior não possuem, formalmente, uma formação voltada para os conhecimentos pedagógicos, embora, nas respostas dos questionários e da entrevista, eles considerem o saber pedagógico, o saber da experiência e o saber do conhecimento como



sendo necessários para a docência universitária. Foi possível identificar, em algumas respostas apresentadas pelos docentes, que há o reconhecimento quanto a importância dos saberes docentes, pois, são igualmente necessários, tanto os saberes da área específica, os saberes pedagógicos, quanto os saberes da experiência, que, articulados e mobilizados pelos professores, contribuem para uma docência ética e responsável.

No que se refere ao processo de aprendizado da docência dos professores que atuam no Curso de Fisioterapia, evidenciamos que a formação não é sistematizada, eles aprenderam pela própria prática em si, pela sobrevivência na profissão, assim como por meio da observação imitação de práticas pedagógicas dos antigos “bons” professores, vivenciadas na condição de estudantes. Portanto, a análise indica que a formação docente ainda é insuficiente e, tem como fator preponderante, a omissão dos cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), por não sistematizarem, em seus currículos, os saberes pedagógicos, salvo raras exceções.

Identificamos que os fatores que influenciam no processo de desenvolvimento da identidade profissional dos professores fisioterapeutas estão relacionados com a desvalorização da docência (do ensino) em detrimento da sobrevalorização da pesquisa. Essa situação indica que, ao assumir profissionalmente a docência nas Universidades, o professor tem maior proximidade com sua área de formação inicial, provocada principalmente pelas experiências formativas na condição de pesquisadores. Em outras palavras, o fisioterapeuta-professor enfrenta dilemas quanto à sua identidade profissional, principalmente, por ser construída não somente pela atividade de pesquisa, mas devendo estar articulada às atividades de ensino e, ainda, de extensão – constituintes do tripé da Universidade.

Ainda, os docentes foram questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas ao assumirem a docência. Um dos desafios cotidianos citados pelos participantes é a necessidade de estimular o interesse dos estudantes pelo conteúdo, ou seja, a preocupação constante dos docentes reside na atenção em como lidar com estudantes, cada vez mais desmotivados e com formação deficitária no Ensino Médio; carga horária excessiva de trabalho devido ao pequeno número de docentes que atuam no curso de Fisioterapia da UFU; as cobranças para priorizar a produção científica em detrimento do ensino; falta de infraestrutura; ausência de formação pedagógica e outro aspecto ressaltado nos depoimentos refere-se ao sentimento de desamparo quando, no início da carreira, assumem a docência e são instados a mobilizar diferentes saberes, sem, no entanto, terem ainda construído suas destrezas profissionais. Esses aspectos destacados pelos docentes interferem no aprendizado da profissão, pois incidem diretamente na forma pela qual os professores se compreendem do ponto de vista identitário, no investimento e na adesão profissional e, ainda, nos processos de profissionalização docente.

Frente aos dilemas, conflitos e aspectos evidenciados na análise e, ainda, perante o compromisso da pesquisa em elucidar a problemática e apresentar possibilidades de transformações da realidade pesquisada, ousamos indicar algumas proposições para o enfrentamento das demandas relacionadas ao aprendizado da docência de professores-fisioterapeutas:

- Incentivar a construção de uma cultura formativa de professores na Universidade, pautada em práticas colaborativas e dialógicas, sistematizadas a partir das concretas necessidades formativas dos docentes, que priorizem os saberes pedagógicos;
- Criar estruturas físicas que possibilitem e facilitem a construção de conhecimentos profissionais da docência;
- Estimular a criação de espaços coletivos de discussão dos problemas, dilemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano universitário;
- Criar políticas institucionais de acolhimento às/aos professoras/es iniciantes na carreira docente, com a finalidade de promover seu processo de socialização profissional e aprendizado da docência, colaborativamente entre seus pares.

Diante do exposto, acreditamos que a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças nas atitudes e crenças dos professores, por meio de processos formativos que promovam a autonomia intelectual e lhes permitam aprofundar e ampliar seu repertório conceitual sobre a docência.

Temos clareza de que esse estudo poderá ser ainda mais expandido, pois são muitas as matizes e possibilidades de produção de novos conhecimentos, que contribuam para incrementar os debates na temática da formação, do desenvolvimento profissional, da identidade e dos saberes de professores/as o que, certamente, se refletirá na melhoria da qualidade socialmente referenciada do curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia.

## REFERÊNCIAS

- ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-37.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- AUSTRIA, V. C. **Processos constitutivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de Fisioterapia**. 2009. 160f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009)
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- SENAC SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL **Boletim Técnico do SENAC**, v. 35, p. 28-37, 2009.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> >, Brasília. 1996.
- BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em Educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011.
- BOGDAN, Robert, e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria Alvarez, Sara do Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto, 1994, 335p.
- BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias Ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do Ensino Superior. **Cairu em Revista**. 2014.
- CARMINATI, C. J. **Professores de Filosofia: crise e perspectivas**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2006. 185p
- CHAUI, M. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación: Revista Latino-americana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1 (jun. 2008- ). Buenos Aires: CLACSO, 2008-.ISSN1999-8104. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 27/05/16.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo jan./dez. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 2009.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 109–126, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa-21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, C. M. Estrutura conceptual da formação de professores; Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: GARCIA, M. C. **Formação de Professores**: para uma mudança Educativa. Lisboa: Porto, 1999.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

GURGEL, C. R., LEITE, R. H. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. **Ensaio: avaliação política pública Educação**. Vol 15, nº 54 ,2006, 145-168. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000100009>

HADDAD, Ana E. (org.). A trajetória dos cursos de Graduação na saúde – 1991 a 2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

IMBERNÓN, F. **A Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. (p. 90-113).

KATO, Marly Nunes de Castro. O professor agrônomo e a construção da professoralidade. 2015. 103p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) –Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

LACERDA, V. L. **Formação continuada de professores:** contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Centro de Educação, Uberlândia, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

LAVILLE, Christian ; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Porto Alegre: Ed. UFMG: Artmed, 1999.

MARCELO, G. C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**. n. 3, mai.2015, p. 135-156.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária:** aprender a profissão, profissionalizar a Docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, G. F. **Tornar-se professor:** a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

\_\_\_\_\_. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

MELLO SOARES, I. M. **Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor:** desafios implícitos – retratos e relatos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2013.

MORAIS, E. G. **Docência Universitária:** o professor fisioterapeuta no ensino de Fisioterapia. 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU, 2008.

MORIN, E. **A Religação dos Saberes:** o desafio do século XXI. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, A. L. Costa de. **A docência na Fisioterapia:** uma necessária formação pedagógica. 2014. 50 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) - Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

OLIVEIRA, V. R. C. **A História dos currículos de Fisioterapia:** A construção de uma identidade profissional. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009. p. 221-283.

PEREIRA, L. A.; ALMEIDA, M. Fisioterapia. In: Fundação Oswaldo Cruz. **Dinâmica das graduações em saúde no Brasil**: subsídios para uma política de recursos humanos. Brasília: Ministério da Saúde. p.171-184. 2006.

PIMENTA, S. G.; SEVERINO, A. J. Apresentação da Coleção. In LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

\_\_\_\_\_; NASTASIOU, L. das G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Docência no Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Docência no Ensino Superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_; LIMA, M. S. Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, H. B; PEDRINI, J. C. B. F. Docentes fisioterapeutas do UNIARAXÁ: formação pedagógica e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Evidência**, v. 12, n. 12, 2016.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

STIVANIN; ZANCHET. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. In: **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 79-90, ago./dez. 2014.

STRAUSS, A. **Espelhos e máscaras – a busca da identidade**. São Paulo: Edusp, 1999.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13. jan/abr., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. F. Melo; SANTOS, P. P. dos. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 355-376, jul./dez.2010.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

Universidade Federal de Uberlândia. **Grade curricular do Curso de Fisioterapia.**  
Disponível em: <[http://www.faeфи.ufu.br/sites/faefи.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/FisioterapiaReformula%C3%A7%C3%A3oProjetoPedag%C3%B3gicoPrc85\\_2012.pdf](http://www.faeфи.ufu.br/sites/faefи.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/FisioterapiaReformula%C3%A7%C3%A3oProjetoPedag%C3%B3gicoPrc85_2012.pdf)>

VAILLANT, D. CARLOS MARCELO, G. **Ensinando a ensinar.** As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

YAMASHIRO, C. G. **A docência em Fisioterapia:** sobre a formação pedagógica e as práticas educativas. 2010. 78f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação ensino em Ciências da Saúde) – Faculdade de medicina, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de São Paulo, SP, 2010.

ZABALZA, M.A. **O Ensino Universitário:** seus cenários, seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

### Apêndice I **1.Questionário Ampliado**

Projeto de Pesquisa: O aprendizado da docência de professores Fisioterapeutas

Pesquisadores:

Prof. Rodrigo Oliveira de Souza – Mestrando em Educação

✉rodrigo\_bl\_14@hotmail.com

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo – Orientadora da pesquisa

✉geovana.melo@ufu.br - tel. (034) 3239-4163

Professor (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa de Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. O projeto tem como objetivos analisar como ocorre o aprendizado da docência dos professores fisioterapeutas da Universidade Federal de Uberlândia. Visa trazer contribuições à área da Docência Universitária, com os temas que consideram a cultura de apoio permanente aos docentes, a defesa da formação continuada e a profissionalização do professor. Sua participação é muito importante!

**OBSERVAÇÃO:** A identificação nesse instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes a identificação será por meio de códigos alfanuméricos. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo, conforme determinações do Comitê de Ética em Pesquisa.



## QUESTIONÁRIO

### I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. E-mail: \_\_\_\_\_

3. Sexo: ( ) Fem. ( ) Masc.

4. Instituição de trabalho: \_\_\_\_\_

5. Telefone: (trab.) \_\_\_\_\_ (cel.) \_\_\_\_\_

6. Faixa etária

( ) até 25 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 51 a 55 anos

( ) 26 a 30 anos ( ) 41 a 45 anos ( ) 56 a 60 anos

( ) 31 a 35 anos ( ) 46 a 50 anos ( ) acima de 60 anos

7. Regime de Trabalho:

( ) 40 horas Ded. Exclusiva ( ) 40 horas ( ) 20 horas

8. Situação Funcional

( ) Efetivo ( ) Contrato Temporário ( ) CLT

### II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação no Ensino Fundamental: ( ) regular ( ) supletivo

2. Formação no Ensino Médio:

( ) profissionalizante ( ) não profissionalizante ( ) Supletivo

3. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: \_\_\_\_\_

b) Instituição: \_\_\_\_\_

c) Grau:

( ) Licenciatura curta ( ) Licenciatura plena

( ) Bacharelado ( ) Outro: \_\_\_\_\_

d) Modalidade

presencial

EAD – Educação a Distância

4. Formação Pós-Graduação:

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

### III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Você já lecionava antes de fazer esse concurso/processo seletivo da Faculdade?

Sim  Não

Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor(a)

Instituição	Níveis em que atuou	Quantos anos
1) _____	_____	_____
2) _____	_____	_____
3) _____	_____	_____

### IV – FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Por favor, responda o questionário a seguir, marcando a alternativa que melhor expressa a avaliação que você faz de sua formação. Se quiser apresentar mais explicações sobre sua resposta e não houver espaço ou esse for insuficiente, utilize o verso da folha.

1 - Você avalia que o seu curso de Graduação lhe proporcionou boa formação teórico-prática?

Sim

Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da formação em que o seu curso de Graduação foi mais forte.

---



---



---



---

2 – Você considera que a sua formação, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, contribuiu para sua atuação como professor(a)?

Sim       Não

Comente sua resposta. Se você respondeu “sim”, aponte aspectos da sua formação que merecem destaque em seu curso de Graduação e/ou Pós-Graduação, caso tenha respondido “não”, aponte os principais problemas.

---



---



---

3– Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de Graduação e/ou de Pós-Graduação que contribuiu para sua formação como professor(a)?

<b>GRADUAÇÃO</b> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual(is)?	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual(is)?

4 – Tente lembrar-se de algum professor (a) que tenha marcado você.

(Cite em que aspecto ou situação vivida)

a) **Positivamente:**

---



---

b) **Negativamente:**

---

---

---

5 - Complete as frases abaixo:

**Ser professor(a) é ...**

---

---

---

---

**Para mim, o aluno aprendeu bem quando ele ...**

---

---

---

---

**Para melhorar minha prática como professor(a) eu...**

---

---

---

6 - Sobre o **planejamento** de uma matéria ou de uma aula, você pode afirmar que:

a- ( ) aprendi em meu curso de Graduação/pós como elaborá-lo.

b- ( ) aprendi antes do curso como elaborá-lo.

c- ( ) não sei muito bem como elaborá-lo, mas gostaria de aprender.

d- ( ) considero que não há necessidade de sistematizar o planejamento das aulas, pois já tenho experiência suficiente para desenvolvê-las.

**7- Sobre a execução da aula** você poderia afirmar que:

(Assinale a alternativa que melhor expresse sua concepção)

a- ( ) É o espaço para transmissão de conteúdos.

b- ( ) É o lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento.

c- ( ) A centralidade é no aluno e o foco em sua aprendizagem.

d- ( ) Outra \_\_\_\_\_

**8- Quanto à avaliação da aprendizagem** dos alunos, a partir dos cursos de formação (Graduação/pós) você:

a ( ) julga compreender a sua complexidade e implicações para o processo de ensino;

b ( ) concluiu que é muito complicada, e é melhor não se arriscar a mudar;

c ( ) não chegou a pensar sobre a questão;

d ( ) Outra \_\_\_\_\_

**9 - Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor(a)?**  
Enumere em ordem de importância.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

**10- Você tem enfrentado dificuldades ou desafios no exercício da docência universitária?**  
Enumere-as em ordem de importância.

1 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**11 -** Fale um pouco das suas expectativas quanto a ser professor(a).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**12-** Quais as suas principais necessidades formativas no exercício da docência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**13 –** Você considera importante a formação didático-pedagógica?

( ) Sim      ( ) Não

Comente sua resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**14 -** Espera que a Faculdade lhe ajude a se formar melhor como professor(a)?

Sim     Não

Como?

---

---

---

16 – Esse espaço é seu, caso queira utilizá-lo para registrar mais alguma informação!

Muito obrigado!

Em breve retornaremos o contato!

## Apêndice 2 Roteiro de entrevista

1. Ser professor! Foi escolha ou acaso? Comente sobre seu ingresso na docência universitária.
2. Como você aprendeu a ser professor? E quais experiências formativas você considera que tenham sido importantes para esse aprendizado da profissão docente?
3. Quais saberes você considera importantes para exercer a docência?
4. Com relação aos saberes da área da Fisioterapia para o exercício da docência na Educação Superior, você considera que eles sejam suficientes? Qual sua opinião sobre essa questão?
5. Quais suas principais dificuldades no exercício da docência e a que aspectos ou fatores você atribui essas dificuldades?
6. Você considera que a UFU contribuiu com sua formação docente? Em caso afirmativo, quais atividades e aspectos?
7. Considerando suas condições de trabalho atuais, como carga horária, tempo de preparação das aulas, atendimento aos alunos, pesquisa, extensão, entre outras, como você poderia descrever a profissão docente no contexto da Educação Superior?
8. Há algum aspecto que não foi mencionado e você gostaria de destacar?



### Apêndice 3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar do projeto de pesquisa de Mestrado intitulado “**O aprendizado da docência de professores Fisioterapeutas**” que será desenvolvido sob a responsabilidade dos pesquisadores **Geovana Ferreira Melo e Rodrigo Oliveira de Souza**. O objetivo dessa pesquisa é analisar como ocorre o aprendizado da docência dos professores fisioterapeutas da Universidade Federal de Uberlândia; Investigar o processo de desenvolvimento da identidade profissional dos professores fisioterapeutas; Analisar os saberes necessários para exercer a docência universitária; Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores fisioterapeutas ao assumirem a docência e; Contribuir para ampliar os debates referentes à docência universitária. O Termo de consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Rodrigo Oliveira de Souza**, no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores atuantes nos Cursos de Graduação em Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia para serem participantes do estudo. Na sua participação você responderá questionários e ao grupo focal, esse será gravado digitalmente, sendo que, após a transcrição será totalmente desgravado. Tanto o questionário, quanto o grupo focal serão realizados em seu local de trabalho, em data e horário combinado previamente. O grupo focal terá duração de sessenta minutos. Em nenhum momento você será identificado. Ao citar o depoimento utilizaremos códigos alfanuméricos. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfanuméricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme aqui declarado. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Prof. Rodrigo Oliveira de Souza (pesquisador 2) (34-3232-7705) Endereço profissional: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco G, sala 118, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, ou com Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo (pesquisadora 1 -Orientadora da Pesquisa – FACED - 34-3239-4163) ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131. "O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde."

Uberlândia, .....de .....de 2017.

---

Assinatura dos Pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da Pesquisa

## Apêndice 4 Parecer consubstanciado do CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O aprendizado da Docência de Professores Fisioterapeutas

**Pesquisador:** Geovana Ferreira Melo

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79927317.7.0000.5152

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.527.667

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.393.190, de 22 de Novembro de 2017.

"A presente pesquisa tem por principal finalidade investigar como ocorre o aprendizado da docência dos professores que atuam nos cursos de Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia. Estudos diversos demonstram que apesar dos cursos de Fisioterapia, não conterem em seus currículos disciplinas pedagógicas, os profissionais que se formam nestes cursos, muitas vezes, se tornam docentes. A docência é uma profissão complexa, que exige a construção de diferentes conhecimentos profissionais. Diante disto, evocamos as seguintes problematizações: Como ocorre o processo de aprendizado da docência dos professores que atuam no Curso de Fisioterapia? Quais fatores tem influência no processo de desenvolvimento da identidade profissional dos professores fisioterapeutas? Quais saberes são necessários para exercer a docência universitária? Quais as principais dificuldades são enfrentadas pelos professores fisioterapeutas ao assumirem a docência? Para tentar responder a esses questionamentos buscaremos compreender os percursos formativos dos professores bacharéis que contribuíram para sua atuação docente na Universidade; Investigar o processo de desenvolvimento da identidade profissional dos professores fisioterapeutas; Analisar os saberes necessários para exercer a docência universitária; Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores fisioterapeutas ao assumirem a docência e; Contribuir para ampliar os debates referentes a docência universitária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se apoiara em amplo referencial teórico dos últimos anos (estado da arte) relacionados ao tema, questionários e grupo focal com os docentes que atuam no referido curso. Dessa forma, consideramos todos esses instrumentos necessários no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Assim, almejamos fazer uso dos recursos que consideramos serem relevantes para se conseguir explorar o tema e responder a problematização. Acreditamos que investigações como essa, são consideradas impulsionadoras de debates e reflexões acerca dos temas envolvidos, e que poderão colaborar positivamente na área de Bacharelado citada."

**Objetivo da Pesquisa:**

**"Objetivo Primário:**

Analisar como ocorre o aprendizado da docência dos professores fisioterapeutas da Universidade Federal de Uberlândia.

Objetivo Secundário:

Investigar o processo de desenvolvimento da identidade profissional dos professores fisioterapeutas; Analisar os saberes necessários para exercer a docência universitária; Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores fisioterapeutas ao assumirem a docência e; Contribuir para ampliar os debates referentes a docência universitária."

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo os pesquisadores:

"Riscos: Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfa numéricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios: Os professores participantes da pesquisa, irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, uma vez que esse estudo possibilitara a produção de novos conhecimentos que contribuirão para a criação de uma nova cultura de formação docente que tem como princípio o bom professor universitário e a sua pratica nos cursos de Fisioterapia. Assim, os participantes da pesquisa se tornam colaboradores na construção de reflexões e críticas a respeito do tema abordado, constituindo-se em aparato teorico-metodologico para pesquisadores e profissionais da área pesquisada."

Comentários e considerações sobre a Pesquisa:

Se trata de um projeto, de campo e exploratório, qualitativo, no qual será objetivada a investigação ou se conhecer como ocorre o aprendizado da docência dos professores que atuam no Curso de Fisioterapia da UFU. Serão 17 participantes docentes fisioterapeutas, número de docentes da faculdade de Fisioterapia. Será realizada uma reunião com os docentes para explicações sobre o TCLE e agendada data para "aplicação do instrumento de coleta.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Sem considerações

#### **Recomendações:**

Não há.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.393.190, de 22 de Novembro de 2017, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Novembro de 2018.

**OBS.:** O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador:

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLANDIA, 06 de março de 2018

---

**Sandra Terezinha de Farias Furtado**  
**(Coordenador)**  
**Assinado por:**