UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES

MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DE FISIOTERAPIA NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO, ACRE

KELLY CRISTINA DE FARIA XAVIER MAGGI

RIO BRANCO, AC

2017

KELLY CRISTINA DE FARIA XAVIER MAGGI

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DE FISIOTERAPIA NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO, ACRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli

RIO BRANCO, AC

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

M586s Maggi, Kelly Cristina de Faria Xavier, 1981 -
Saberes docentes dos professores que atuam em cursos de fisioterapia no município de Rio Branco, Acre / Kelly Cristina de Faria Xavier Maggi. – 2017.
90 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco, 2017.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.
Orientadora: Profª. Drª. Aline Andréia Nicolli.

1. Educação - Dissertação. 2. Fisioterapia - Ensino superior. 3. Docência - Fisioterapia. I. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11º/1003

KELLY CRISTINA DE FARIA XAVIER MAGGI

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DE FISIOTERAPIA EM RIO BRANCO, ACRE

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Acre-Mestrado Acadêmico em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UFAC, aprovado aos 20 dias do mês de outubro do ano de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Aline Andréia Nicolli
Orientadora e Presidente da Banca
PPGE-Ufac

Prof. Dr. José Airton Pontes Junior
Examinador Externo
UECE

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Examinador interno
PPGE-Ufac

Profª Drª Alderlandia da Silva Maciel
Examinadora suplente
Ufac

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um ato da divindade existente em cada um de nós e muitas vezes o sentimento é de perplexidade ao notar quanta coisa e quantas pessoas a agradecer. Sou grata pela oportunidade de melhoria, pelos aprendizados advindos de dedicação, escolhas e dificuldades, pela benção do trabalho e da libertação da zona de conforto, uma vez que pesquisar em educação é sair da minha zona de conforto.

Agradeço a Deus, aquele do qual sou beneficiária de um amor e de uma misericórdia infinitos, simplesmente pelo fato de estar aqui e ter a oportunidade de aprender um pouco a cada dia.

Sou grata ao meu marido, Luís Eduardo Maggi, por todo seu apoio: pelas noites em que, pacientemente, escutava as leituras que eu fazia dos textos do mestrado e depois discutíamos, ríamos e refletíamos. Por me fazer sentir que tudo era possível, com dedicação, empenho e que, além de tudo, precisava ser divertido, pois a alegria brota de dentro da gente, independentemente do ambiente e da dificuldade. Me fez ver que há mais motivos para ser feliz do que o contrário.

Minha mãe Geny Gonçalves, meu pai Sebastião Xavier, meu irmão Kaio Xavier, minha irmã Patrícia Xavier, meu cunhado Júlio César e minhas queridas sobrinhas Maria Eduarda e Maria Júlia foram todos expectadores dessa jornada que foi o mestrado, todos na torcida.

E não poderia deixar de sentir muita gratidão por uma das pessoas que mais conviveu com minha ansiedade e me ajudou a voltar para o caminho: minha orientadora, professora Aline Nicolli. Muito obrigada pelo apoio e aprendizado.

Aquela que desde o início me incentivou a fazer a prova de seleção para o mestrado, apesar dos inúmeros compromissos de trabalho já assumidos e que acreditou que eu conseguiria: minha querida amiga Cristiane de Oliveira Cardoso.

Por fim, meu muito obrigado a todos os novos amigos de sala de aula do mestrado, a todos os professores e coordenadores do programa que, de certa forma, deixaram um pedacinho da trajetória deles para formar novas concepções e novas visões da educação em mim.

RESUMO

Esse trabalho visa responder a seguinte questão: Quais saberes docentes norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam em Cursos de Graduação em Fisioterapia, no município de Rio Branco, Acre? Para tanto, buscou-se compreender: qual a concepção de saberes docentes dos professores sujeitos dessa pesquisa; quais saberes docentes os professores consideram mais relevantes em suas práticas pedagógicas e quais as congruências e/ou incongruências possíveis de serem identificadas entre a concepção de saberes docentes e os saberes docentes indicados como sendo aqueles que permeiam a prática pedagógica. Fez-se a opção pela realização de uma pesquisa empírica com abordagem quantitativa e qualitativa. O instrumento utilizado foi um questionário semi-estruturado com questões abertas e fechadas. O questionário foi organizado no Google Formulário. A análise quantitativa dos dados baseou-se na estatística descritiva e foi realizada pelo Microsoft Excel. A análise de conteúdo dos dados qualitativos foi tratada pelo software IRAMUTEQ, bem como foi realizada análise das falas dos sujeitos. Participaram desse estudo professores dos cursos de bacharelado em Fisioterapia do município de Rio Branco, Acre, com graduação em Fisioterapia, e que estavam com contrato ativo junto à Instituição de Ensino Superior no primeiro semestre letivo de 2017. Somente duas instituições de ensino superior privadas oferecem o curso de Fisioterapia em Rio Branco. De 26 professores que apresentavam essa descrição, 20 participaram dessa pesquisa. As análises dos dados coletados nos permitiram perceber que a concepção de saber docente encontra-se muito próxima ao conhecimento inerente ao professor, à docência, relacionado com sua experiência e com sua prática. Destacaram-se como saberes utilizados para desenvolver as práticas pedagógicas: a experiência profissional e prática; prática ligada à aula e a casos ou situações problemas; conhecimento e vivência; e utilização de metodologias ativas para promover o ensino e a aprendizagem. Foram mais relevantes os saberes da experiência e disciplinares, o que pode estar relacionado a valores distintos que permeiam a prática docente. Assim, à primeira vista, o uso das metodologias ativas parece se tratar de uma incongruência já que a concepção de saber docente não deixa claro que o saber pedagógico, que as teorias pedagógicas, o relacionamento com o aluno e com o seu aprendizado, ao menos nas questões abertas, são relevantes, para a maioria dos sujeitos dessa pesquisa. Entretanto, por outro, lado, pode-se notar as metodologias ativas mais como uma necessidade que brota do aperfeiçoamento da prática profissional e do trato com o ser humano do que de uma preocupação ou discussão do saber pedagógico ou da reflexão dessas práticas. Em decorrência da ausência da formação pedagógica os docentes que atuam no Curso de Bacharelado em Fisioterapia acabam perpetuando práticas de uma pedagogia tradicional.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Fisioterapia. Ensino Superior.

ABSTRACT

This paper aims to answer the following question: Which teachers' knowledge guide how the pedagogical practices of the professors who work in Physiotherapy Undergraduate Courses in the city of Rio Branco, Acre? To do so, we sought: a conception of teaching knowledge of the subject teachers of the research; What teachers know in the teachers consider more relevant in their pedagogical practices and what as congruences and / or possible incongruences of identifications between a conception of teacher knowledge and the teacher knowledge indicated as being that permeate the pedagogical practice. The option was made to carry out an empirical research with a quantitative and qualitative approach. The instrument used for a semi-structured questionnaire with open and closed questions. The questionnaire was organized in Google Form. A quantitative analysis of the data was based on descriptive statistics and was performed by Microsoft Excel. An analysis of the qualitative data content was handled by the IRAMUTEQ software, as well as the analysis of the subjects' speeches. Participating in the study were teachers of the bachelor's degree courses in Physiotherapy in the city of Rio Branco, Acre, with a degree in Physiotherapy, and with an active contract with the Institution of Higher Education in the first semester of 2017. Only two private higher education institutions the course Physiotherapy in Rio Branco. Of the 26 teachers who fit this description, 20 participated in the research. As analyzes of the data collected allow us to perceive that the conception of teacher knowledge is very close to the inherent knowledge of the teacher, the documentation, related to their experience and their practice. They stood out as knowledge used to develop as pedagogical practices: professional and practical experience; classroom practice and problematic cases or situations; knowledge and experience; and the use of active methodologies for the promotion of teaching and learning. There are more relevant expertise and disciplines, which may be related to different filtration systems. Thus, at first sight, the use of active methodologies seems to be an incongruity since a teacher soap conception does not make it clear that pedagogical knowledge, as pedagogical theories, the relationship with the student and with his / her learning, at least in the open questions, are relevant for most of the research subjects. However, on the other hand, it can be seen as active methodologies more as a need that stems from the improvement of professional practice and dealing with the human being than from a concern or discussion of pedagogical knowledge or reflection and practices. Due to the absence of pedagogical training, often of continuous training, especially in private education institutions, teachers who work in the Bachelor of Physical Therapy course end up perpetuating practices of a traditional pedagogy.

Keywords: Teaching knowledge. Physiotherapy. Higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama representativo da evolução da Fisioterapia no Brasil. 18
Figura 2 - Diagrama representativo dos fatores que influenciaram a trajetória da Fisioterapia no Brasil 19
Figura 3 - Diagrama representativo das transformações curriculares da Fisioterapia 22
Figura 4 – Diagrama representativo do reservatório de Saberes Docentes conforme Gauthier (1998) 31
Figura 5 – Diagrama representativo dos Saberes Docentes baseados em Tardif (2014)..... 33
Figura 6 – Saberes Docentes baseados em Pimenta (1999) 34
Figura 7 – Teorias da Educação dispostas segundo Pimenta (1999) 36
Figura 8 – Características do saber experiencial conforme Tardif (2014) 38
Figura 9 – Momentos ou fases de construção curricular segundo Sacristán (2000)..... 40
Figura 10 – Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre concepção de saberes docentes. 49
Figura 11 – Núvem de palavras encontradas nas respostas sobre concepção de saberes docentes. 50
Figura 12 – Gráfico de similitude sobre saberes utilizados para desenvolver as práticas 54
Figura 13 – Nuvem de palavras sobre saberes utilizados para desenvolver as práticas. 55
Figura 14 - Relevância do saber experiencial por tempo de docência. 61
Figura 15 - Relevância do saber disciplinar por tempo de docência. 62
Figura 16 – Relevância do saber pedagógico por tempo de docência. 63
Figura 17 - Relevância do saber curricular por tempo de docência. 63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características da amostra (sujeitos participantes) 47
Tabela 2 – Características da formação dos docentes 48
Tabela 3 – Concepções de saberes docentes dos professores especialistas. 51
Tabela 4 - Concepções de saberes docentes dos professores mestres 52
Tabela 5 – Saberes docentes utilizados para desenvolver as práticas dos professores especialistas. 56
Tabela 6 - Saberes docentes utilizados para desenvolver as práticas dos professores mestres. 56
Tabela 7 – Saberes considerados mais relevantes na prática pedagógica. 60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FISIOTERAPIA NO BRASIL E OS SABERES DOCENTES 17
1.1 Trajetória histórica da fisioterapia no Brasil 17
1.1.1 Evolução da Fisioterapia no Brasil 17
1.1.2 O Ensino de Fisioterapia: considerações históricas e particularidades . 21
1.2 Os saberes docentes no ensino superior 26
1.2.1 Profissionalização e formação de professores no ensino superior 27
1.2.2 Saberes docentes 30
1.2.3 O Saber Pedagógico 34
1.2.4 O Saber da Experiência 36
1.2.5 Os Saberes Disciplinares 41
2 TRAJETÓRIA DE PESQUISA: DA METODOLOGIA DE PESQUISA AOS DADOS COLETADOS 43
2.1 Abordagem metodológica 43
2.1.1 Procedimentos metodológicos 44
2.2 Apresentação e análise dos dados 46
2.2.1 Os sujeitos da pesquisa 46
2.2.2 Concepção de saberes docentes 49
2.2.3 Saberes utilizados para desenvolver as práticas 54
2.2.4 Relevância dos saberes docentes na concepção dos sujeitos 59
CONSIDERAÇÕES FINAIS 65
REFERÊNCIAS 69
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 73
APÊNDICE B – PRIMEIRA PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO 74
APÊNDICE C –QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMULÁRIOS 81

INTRODUÇÃO

Minhas primeiras discussões acerca da docência surgiram na pós-graduação lato sensu em Fisioterapia Ortopédica, cursada no ano de 2006. Em um módulo sobre ensino em saúde me propus a refletir sobre questionamentos vários acerca do que significava ser professor, sobre o que é necessário saber para ser professor.

A experiência como membro da Comissão de Educação do Conselho Regional de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional (CREFITO 11), da regional Distrito Federal e Goiás, oportunizou a aproximação com a Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia (ABENFISIO). Tal experiência revelou uma série de agitações acerca do assunto.

Entretanto, o aprofundamento das reflexões acerca das questões educacionais decorreu das experiências vivenciadas enquanto docente no ensino superior, já no Município de Rio Branco em 2014. Nesse momento surgiram novas e tempestuosas dúvidas, aflições e questionamentos. Como deveria me portar? De que forma deveria ensinar? O que ensinar e para que ensinar foram indagações constantes e crescentes, já que era minha primeira experiência na docência.

Diante desse cenário me propus a fazer o processo seletivo de ingresso no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Acre, que se tornara uma oportunidade para compreender melhor a docência e desconstruir o que era necessário, bem como reconstruir um outro caminho formativo e profissional.

As discussões sobre a formação docente têm sido freqüentes. Nunes (2001) ressalta que as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor que é tomado como mobilizador de saberes profissionais[1].

A desvalorização e a precarização do trabalho docente são perceptíveis no Brasil. Mesmo à luz do senso comum, tal como informa Ludke e Boing (2004). A desvalorização e a sensação de perda de prestígio social da docência remontam a

---

1 Nesse trabalho, a palavra saber se refere a um sentido amplo (mesmo sentido usado por TARDIF, em Saberes docentes e formação profissional), englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.

questionamentos acerca da necessidade de uma maior profissionalização da docência por meio da aquisição de informações oriundas de pesquisas científicas que tratem de um repertório de conhecimentos próprio do ensino, tal qual vislumbrou Gauthier (1998).

No intuito de distinguir a profissão docente de outras, alguns autores trabalham com saberes inerentes à docência, ou necessários à prática educativa, tal como Freire (2015) que acredita que, dentre outros aspectos, ensinar exige pesquisa, ética, criticidade sobre a prática, respeito ao educando, bom senso, rigor metodológico, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, competência profissional, comprometimento, saber escutar e disponibilidade para o diálogo.

Autores como Tardif (2014), Gauthier (1998) e Pimenta (1999) trazem um conjunto de saberes que acreditam ser necessários ao ensino, à prática docente e ao docente, bem como os conceitualizam.

Tardif (2014) define o saber docente como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Pimenta (1999) reforça a ideia de que ser professor não envolve uma atividade burocrática, portanto não deveria abranger habilidades técnico-mecânicas. A autora destaca três saberes que contribuem para a construção da identidade do professor: os saberes da experiência docente - adquiridos desde as primeiras experiências como aluno, bem como por intermédio da reflexão sobre sua prática cotidiana; saberes do conhecimento – das áreas específicas de formação; saberes pedagógicos.

Gauthier (1998) acredita que é pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Sendo assim, pode-se dizer que o professor é produto de suas experiências individuais e pessoais, de sua interação com a sociedade a qual pertence, bem como de sua trajetória formativa como estudante, em especial, de sua trajetória na graduação e pós-graduação.

Tal processo formativo está ligado à concepção de Vieira Pinto (1986) que diz ser a educação um processo e, nessa perspectiva, um fato histórico; um fato

existencial já que se trata do modo como o homem constrói sua existência. A educação, enquanto fato social, reflete o procedimento pelo qual a sociedade reproduz a si mesma ao longo do tempo.

Pimenta e Anastasiou (2014) apresentam dados da Unesco que demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, sofreu alteração de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. Tais professores, em sua maioria, não possuem formação pedagógica e de pesquisadores.

A leitura de alguns textos legais nos permite perceber que não há um projeto de formação pedagógica para a docência no ensino superior. A Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional prevê, em seu artigo 65 que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas e acrescenta em seu artigo 66 que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Aqui cabe, mesmo que brevemente, a nosso ver, a indicação no sentido de que o leitor possa ser convidado a refletir sobre a forma como os programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros promovem, de fato, a formação para o exercício do magistério, pois embora não seja esse o objeto de nosso estudo, não podemos deixar de indicar que, via de regra, o foco dos programas de pós-graduação encontra-se voltado para formação específica da área e a promoção da pesquisa.

A lei n. 13.005, de 25/06/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e prevê, formação profissional apenas para os professores da educação escolar básica, conforme pode-se observar da meta 15:

> garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> 15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

O trabalho de Madeira (2007), por sua vez, mostra que se constituem como pré-requisitos para a docência, na visão de alguns entrevistados: conduzir de forma competente a gestão pedagógica e disciplinar da sala de aula, conhecer os alunos; conhecer a matéria que leciona; conhecimento pedagógico geral (processo pedagógico, motivação, estilos de aprendizagem e etc.); o conhecimento curricular; o conhecimento dos fins e metas da educação e dos contextos educacionais.

A Fisioterapia é uma profissão liberal que faz parte das ciências da saúde. A formação do fisioterapeuta, conforme a Resolução CNE/CES 4, de 19 de fevereiro de 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais), tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das competências e habilidades gerais de: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, educação permanente. Tal resolução não faz menção a quaisquer competências e habilidades para a docência em fisioterapia.

Ao investigar aspectos da capacitação do profissional de Fisioterapia para a docência no ensino superior, Ynoue (2011) conclui que muitas vezes o profissional de Fisioterapia inicia a carreira docente sem a capacitação necessária para proporcionar um ensino superior de qualidade. Em seus resultados, destaca o fato de que todos os fisioterapeutas entrevistados dizem não ter realizado qualquer tipo de capacitação pedagógica antes de iniciar o exercício do magistério superior.

Bispo Junior (2009) informa que nos últimos dez anos a quantidade de cursos e a oferta de vagas de Fisioterapia no Brasil aumentaram em mais de 300% com a criação de 364 novos cursos. Os cursos de Fisioterapia expandiram-se sem planejamento e regulação em meio à estagnação das instituições de ensino superior públicas e ao incentivo às instituições privadas.

Buscando responder qual o significado da prática na construção do ser professor para os fisioterapeutas que atuam como docentes Costa (2012) observou, em sua pesquisa, que esses profissionais estão buscando construir seus conhecimentos e sua prática a partir dos saberes próprios da fisioterapia relacionando-os com os saberes didático-pedagógicos. Há dificuldade, identificada por todos os entrevistados, na relação docente/discente, relacionada por Costa (2012) com uma idealização de como deveria ser a postura dos discentes na sala de aula.

Considerando a trajetória do ensino em Fisioterapia no Brasil e os saberes que configuram a docência, esse trabalho visa responder a seguinte questão: **Quais saberes docentes norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam em Cursos de Graduação em Fisioterapia em Rio Branco, Acre?**

Para melhor compreensão da questão posta optamos, nesse momento, pelo seu desdobramento em outras três subquestões, vejamos:

1. Qual a concepção de saberes docentes dos professores que atuam em cursos de graduação em fisioterapia?

2. Quais saberes docentes os professores que atuam em cursos de graduação em fisioterapia consideram mais relevantes em suas práticas pedagógicas?

3. Quais as congruências e/ou incongruências possíveis de serem identificadas entre a concepção de saberes docentes e os saberes docentes indicados como sendo aqueles que permeiam a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa?

Em uma revisão da literatura, pesquisei trabalhos entre artigos, teses de doutorado e dissertações de mestrado na base de dados dos Periódicos da CAPES. Ao buscar por “saberes docentes” no período de 01 a 31 de março de 2016, apareceram 781 trabalhos. Após a análise pelos critérios de inclusão (dentre eles, serem trabalhos referentes ao ensino superior), foram selecionados 28 trabalhos, que tinham como período de publicação das pesquisas: 2003 a 2016.

Tal fato corrobora a ideia de que há poucos estudos sobre os saberes docentes no Brasil, e quando se trata do ensino superior, parece que o desenvolvimento de trabalhos que abordam a temática (a partir de um olhar sobre o que está publicado no Portal de Periódicos da CAPES) iniciaram realmente em 2003.

Este trabalho é o primeiro a ser realizado com docentes que atuam nos cursos de Fisioterapia no Estado do Acre e pode detectar pontos de partida para um projeto de formação docente por meio da percepção de saberes considerados mais relevantes nas práticas pedagógicas e das concepções de saberes docentes dos sujeitos investigados. Assim, justifica-se a relevância desse estudo.

Para melhor apresentação e leitura do texto, essa dissertação fora dividida em três capítulos. No Capítulo I trataremos de questões referentes à trajetória histórica da fisioterapia no Brasil e os saberes docentes. Houve uma subdivisão que abrangeu, de forma sucinta, a evolução da fisioterapia no Brasil; o ensino de fisioterapia, suas

considerações históricas e particularidades e, por fim, traz uma discussão teórica acerca de um conjunto de saberes que caracterizam a atuação docente.

No Capítulo II apresentam-se questões sobre a trajetória da pesquisa, indicando os principais procedimentos metodológicos, os sujeitos participantes do estudo, características do *lócus* de investigação e as opções referentes às formas de apresentação e análise dos dados.

As considerações finais que foram tecidas em decorrência das análises realizadas estão dispostas no Capítulo III. Nesse capítulo são retomadas as compreensões dos sujeitos acerca dos saberes docentes, os saberes que norteiam suas práticas pedagógicas, bem como as congruências e incongruências advindas desses dados.

1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FISIOTERAPIA NO BRASIL E OS SABERES DOCENTES

1.1 Trajetória histórica da fisioterapia no Brasil

Na concepção de Andrade (et all, 2006), a trajetória histórica da Fisioterapia no Brasil foi marcada pela influência de três fatores: (1) sua gênese, (2) uma regulamentação legal limitante e (3) a formação acadêmica demarcada pelas ciências biomédicas.

Para melhor compreensão da tríade gênese, regulamentação legal limitante e formação com ênfase nas ciências biomédicas, esse subtópico será precedido dos seguintes temas: evolução da Fisioterapia no Brasil, onde serão abordadas questões históricas e do desenvolvimento da regulamentação da profissão; o segundo tema tratará do ensino em fisioterapia, suas considerações históricas e particularidades.

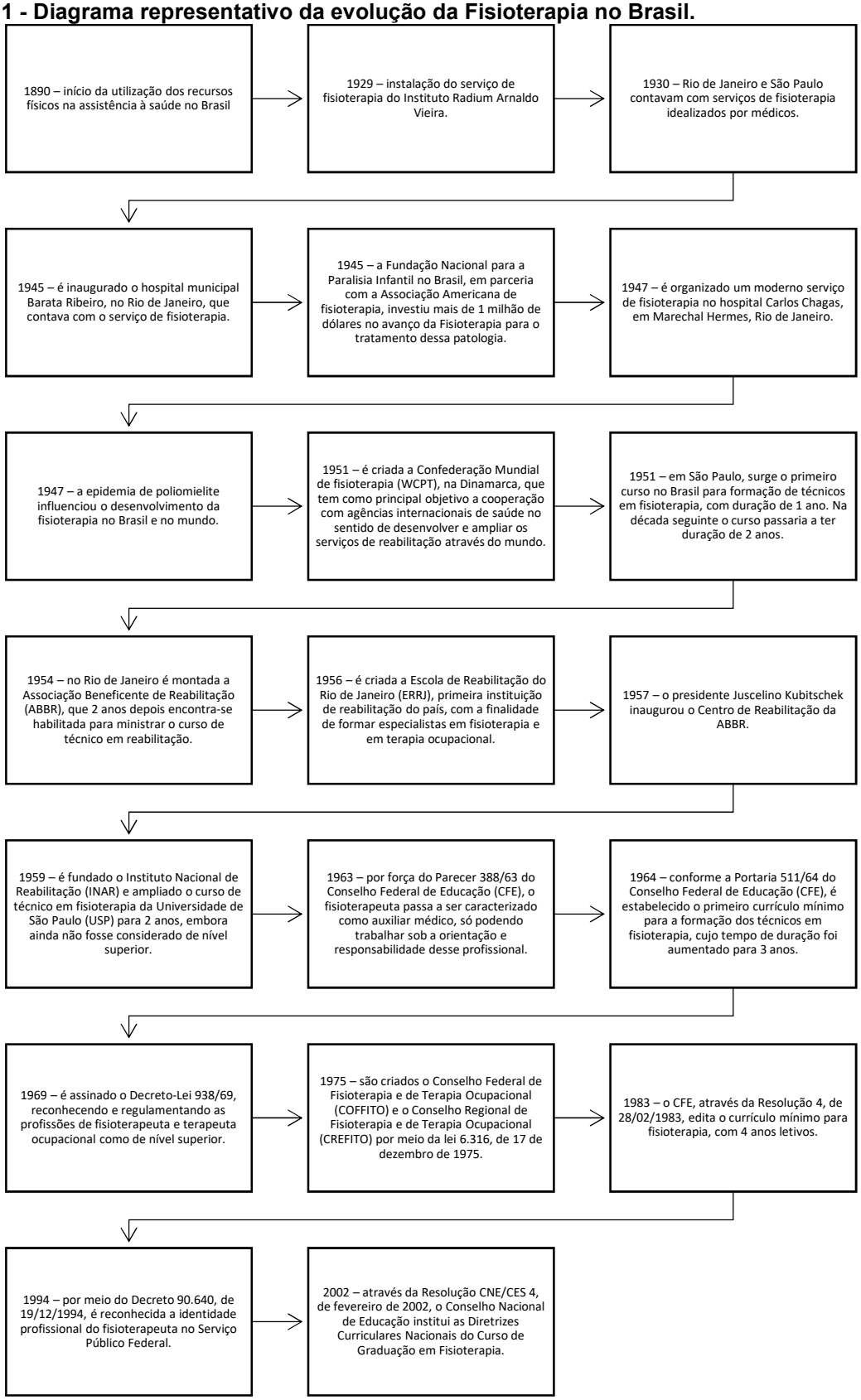
1.1.1 Evolução da Fisioterapia no Brasil

Vasconcelos e Carvalho (2014) afirmam que foi a necessidade da população brasileira que motivou o surgimento da fisioterapia no país. O processo de industrialização e a necessidade de manter os trabalhadores em suas funções ou de adaptá-los a novas funções foi o motivo principal do surgimento da fisioterapia no Brasil.

Os autores supracitados destacam o fato de que a saúde consistia em um instrumento de sustentação econômica. Os ex-combatentes da segunda guerra mundial, os portadores de sequelas da poliomielite e as vítimas de acidentes de trabalho eram o público-alvo que motivou a criação e expansão de serviços, inicialmente médicos, que pudessem reabilitar esses pacientes.

Autores como Vasconcelos e Carvalho (2014), Rebelatto e Botomé (1999), trazem, em suas respectivas obras, fatos históricos que foram compilados conforme a Figura 1.

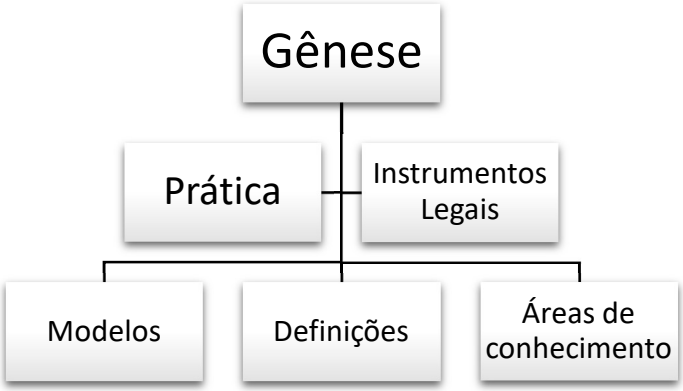
Figura 1 - Diagrama representativo da evolução da Fisioterapia no Brasil.



Ao longo de todo o período histórico da Fisioterapia no Brasil, a profissão passou por várias transformações em sua atuação e em seu currículo, apesar de manter forte tradição ao modelo biomédico, com forte tendência em reabilitar.

A Figura 2 ilustra o relacionamento entre os três fatores que levaram ao desenvolvimento da Fisioterapia no Brasil.

Figura 2 - Diagrama representativo dos fatores que influenciaram a trajetória da Fisioterapia no Brasil



Sua gênese foi pautada no uso de recursos fisioterapêuticos que faziam parte da terapêutica médica, levando à necessidade de treinamento de um auxiliar ou técnico que pudesse se incumbir de aplicar esses recursos que seriam prescritos pelo médico. Em decorrência de tal gênese, a prática profissional foi baseada na limitação imposta pela necessidade de avaliação e prescrição médica, sendo o fisioterapeuta um mero técnico executor.

Nesse sentido, Andrade (et all, 2006) afirmam que, por volta de 1927, em países da Europa, como na França, já havia curso de graduação em Fisioterapia, enquanto no Brasil o ensino de Fisioterapia se limitava a aprender ligar e desligar aparelhos, reproduzir mecanicamente técnicas de massagem e exercícios.

O advento da segunda guerra mundial e a quantidade de sequelados que necessitavam de assistência de reabilitação foram fatores que exigiram a modernização dos serviços de fisioterapia existentes, até então, no Rio de Janeiro e em São Paulo, bem como sua criação em outros Estados.

Assim como aconteceu com outros cursos da área da saúde, primeiramente a prática da fisioterapia foi estabelecida e depois foi conquistado o reconhecimento do curso de formação e o reconhecimento profissional.

Entretanto, conforme mostra Vasconcelos e Carvalho (2014), vale ressaltar que a regulamentação legal da fisioterapia no Brasil, especialmente em seu início, foi baseada em concepções e entendimento do processo saúde-doença, de prioridades assistenciais advindas de organismos ou organizações internacionais, sem considerar a realidade brasileira.

Nesse sentido, foi-se instituindo uma prática, baseada nas necessidades de auxílio do médico o que potencializou a visão da fisioterapia mais como um ramo de trabalho do que como uma área de estudo. E essa visão influenciou as primeiras regulamentações, tais como o Parecer 388/63 do Conselho Federal de Educação (CFE), tonando o profissional de fisioterapia um agente passivo na construção de sua identidade profissional.

Em 1964 foram criados os primeiros cursos superiores de fisioterapia no Brasil. Entretanto, a prática advinda da gênese culminou na publicação do Parecer 388/63 do Conselho Federal de Educação que apesar de deixar claro que para a reabilitação era necessário trabalho em equipe, designava o médico como responsável pelos demais profissionais, limitando as ações dos mesmos. O fisioterapeuta continuou como auxiliar do médico, apesar de sua formação agora ser de nível superior.

Assim, parece haver um ciclo em que a gênese oferece uma prática e tal prática confere uma regulamentação que, no caso da fisioterapia, mantém e determina a mesma prática da gênese. Ou seja, apesar dos avanços científicos e sociais, o objeto de trabalho do fisioterapeuta continua focado na reabilitação advinda da segunda guerra mundial e com a característica profissional de auxiliar ou técnico do médico.

Além das consequências práticas do exercício da profissão, textos como o do Parecer 388/63 do Conselho Federal de Educação, orientam e dão corpo a currículos, modelos de ação e concepção profissional da Fisioterapia. Nesse sentido, Andrade (et all, 2006) chama a atenção para o fato de que a prática dos fisioterapeutas consistiu, por um longo período de tempo, em assistência à doença, afastada dos reais problemas de saúde da população.

Por meio do Decreto-Lei nº 938/69, de 13/10/1969, somente em 1969 é que foi assegurado o exercício da profissão de fisioterapeuta no Brasil. Tal norma legal definiu que o fisioterapeuta é profissional de nível superior, bem como ampliou a área de atuação, reconhecendo a autonomia dos fisioterapeutas que passaram a ser responsáveis por ações que envolvem métodos e técnicas específicos da fisioterapia.

A criação do Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional (COFFITO) e dos Conselhos Regionais de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional (CREFITOs), por meio da Lei nº. 6.316, de 17/12/1975 contribuiu para o fortalecimento e organização da categoria profissional que posteriormente culminou na publicação de diversas resoluções que organizaram vários aspectos da profissão, como os atos privativos do fisioterapeuta, seu código de ética profissional, dentre outros.

Apesar de todos esses avanços, foi somente em 1984, quando da publicação do Decreto nº. 90.640/84, que os fisioterapeutas deixaram de ser técnicos de reabilitação no plano de classificação de cargos no serviço federal.

Entretanto, é inegável a importância da criação do COFFITO e dos CREFITOS nas transformações legais, o que, aliado à mudança na formação profissional e no corpo de conhecimentos tem sido fundamental na forma de enxergar o objeto de trabalho e de estudo da Fisioterapia.

De 1995 a 2005, conforme demonstra Andrade (et all, 2006), houve um crescimento de 394% no número de fisioterapeutas no Brasil. Entretanto, o menor índice fisioterapeuta/1.000 habitantes era na região dos estados de Amazonas, Amapá, Pará e Roraima.

1.1.2 O Ensino de Fisioterapia: considerações históricas e particularidades

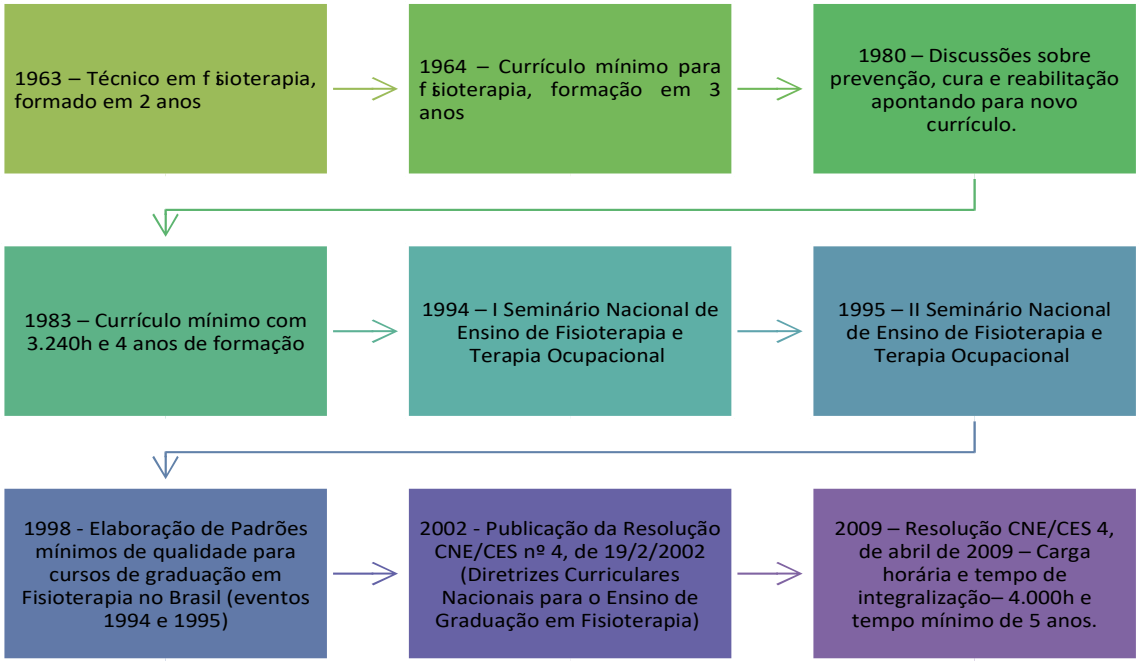
O início sistematizado da fisioterapia no Brasil se deu nos anos de 1950, sob a influência da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Confederação Mundial de Fisioterapia (WCPT).

Oliveira (2002) reforça que a influência dessas entidades foi observada nas terminologias, modelos administrativos, recursos, técnicas e equipamentos empregados preferencialmente nos tratamentos de crianças vítimas de poliomielite e

trabalhadores vítimas de acidentes de trabalho. A influência também fez-se presente na estruturação e elaboração dos cursos de fisioterapia no Brasil.

A maneira de enxergar o objetivo profissional e social da Fisioterapia foi conduzindo as transformações curriculares do curso de fisioterapia. Um curso que iniciou com o objetivo de treinar um auxiliar para o médico e que absorveu as técnicas, equipamentos e recursos de influências externas. Entretanto, as transformações históricas e sociais levaram à organização profissional dos fisioterapeutas em associações e foram contribuindo para as alterações na formação, conforme se pode observar na Figura 3.

Figura 3 - Diagrama representativo das transformações curriculares da Fisioterapia



Nesse sentido, e conforme constatou Oliveira (2002), os primeiros currículos dos cursos de Fisioterapia obedeciam às concepções tecnicistas determinadas a formar aligeiradamente profissionais tecnicamente competentes.

A formação aligeirada e tecnicista foi sendo modificada pelos contextos sociais, políticos e científicos de cada década. O currículo de 1983 já tendeu a formar um profissional não só competente, mas com maior compromisso social.

Através do texto de Andrade et al (2006) pode-se observar, a partir da interpretação histórica dos currículos para os cursos de fisioterapia, uma evolução no

perfil desejado de profissional que passa de um mero executor de técnicas médicas para um profissional com sólida formação geral, necessária para superar os desafios da prática profissional e da produção de conhecimento.

Há avanços também para uma formação mais humanista que pudesse dar conta de acompanhar as transformações sociais de determinada sociedade, bem como no aprofundamento científico.

Acerca da evolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Fisioterapia Andrade et al (2006) nos traz as seguintes considerações:

- ✓ O Parecer nº. 388/63 do Conselho Federal de Educação (CFE) foi o documento base para a primeira proposta curricular estabelecida pela Portaria Ministerial n. 511/64 que, apesar de ampliar o tempo do curso para 3 anos, a formação ainda limitava a atuação do profissional à tutela médica.
- ✓ Em 1983, em decorrência da Resolução nº 4 do Conselho Federal de Educação, o currículo mínimo foi divido em 4 ciclos: Ciências Morfológicas, Ciências Fisiológicas, Ciências do Comportamento e Matérias pré-profissionalizantes e profissionalizantes.
- ✓ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/96) estabeleceu uma maior autonomia para as Universidades elaborarem seus currículos, os cursos de fisioterapia incorporaram a prevenção nas suas estruturas curriculares.
- ✓ A Declaração Mundial sobre Educação Superior do Século XXI da Conferência Mundial sobre Educação, dentre outros documentos, foi fundamental como referência para que as instituições formadoras possibilitem desenvolvimento de procedimentos que permitam aprender com competências, habilidades e conteúdos capazes de atuar com no Sistema Único de Saúde considerando o processo de reforma sanitária brasileira.

Em sua dissertação de Mestrado, quando estudou a história dos currículos de Fisioterapia, Oliveira (2002) constatou que os fisioterapeutas sempre conferiram ao currículo um valor de extrema importância, imprescindível para a delimitação da identidade profissional, pois defendiam e defendem que somente uma formação

fundamentada em seus aspectos teóricos pode atingir as aspirações, como licença, independência, competência, remuneração e auto regulação.

A formação profissional em fisioterapia caminha pelos campos da educação e da saúde, o que significa que para avançar nessas áreas são necessários esforços na captação e compreensão das mudanças sociais, culturais, econômicas, desenvolvimento científico, entre outros, no decorrer dos anos. Tais avanços precisam ser trabalhados e refletidos no ensino superior.

Contudo, tal processo é complexo e Rocha (2010) chama a atenção para fatores que se constituem em determinantes de uma postura conservadora diante das mudanças que se impõem no contexto atual dos cursos de graduação na saúde: forças políticas corporativas; mercado de trabalho com valorização tecnicista; ausência de responsabilidade social por muitas Instituições de Ensino Superior – IES; precárias condições de alguns serviços; desarticulação dos docentes com vínculos frágeis junto aos cursos, entre outros.

Bispo Junior (2009) observou o aumento de mais de 300% da oferta de vagas para os cursos de fisioterapia no Brasil, bem como para a característica de uma expansão sem planejamento e regulação, em meio à estagnação das instituições de ensino superior públicas e ao incentivo às instituições privadas.

Já no ano de 2010, Rocha (2010) afirma que 98% das Instituições de Ensino Superior que possuem o curso de Fisioterapia estão no setor privado. Há um alerta quanto ao fato de que muitas Instituições que mantém os cursos de fisioterapia não têm compromisso com questões sociais e históricas:

> Observa-se, na área da fisioterapia, o que chamaríamos de "desconhecimento" de todo esse processo, quando verificamos que muitas IES, mantenedores e coordenadores de cursos propõem mudanças para "ajustar" seus currículos, sem considerar o histórico e a importância dos avanços já obtidos na estruturação curricular por módulos integrados e articulados ao SUS. As práticas de educação e promoção à saúde, as atividades preventivas relacionadas à saúde cinético-funcional, as intervenções terapêuticas contextualizadas, a prática de referência e contra referência do sistema, a identificação de outros setores capazes de atuarem para melhor qualificar as ações em saúde são fundamentais, ou melhor, estruturantes de uma nova prática profissional. Algumas IES, antes de apostar na qualificação de seus docentes para atuar diante de um novo paradigma, assumem a atitude mais "econômica" e, isoladamente, modificam seus currículos às portas fechadas, sem o respeito à acumulação que esse histórico representa para a profissão, sem a consulta às bases organizadas – associação de ensino e executiva de estudantes – mantendo-se na

> contramão dessa construção coletiva que extrapola o campo da Fisioterapia. (ROCHA, 2010, p. 6)

A mercantilização da educação superior no Brasil é um fato relevante que deve ser acompanhado e estudado de perto. É necessário refletir sobre a fiscalização e controle da qualidade dos cursos, bem como a realidade dos currículos prescritos e apresentados aos professores.

Rocha (2010) alerta que em muitos cursos há docentes despreparados para enfrentar a “empresa” que, pelo seu caráter estão mais preocupados com o “lucro” do que com o processo formador. É interessante observar quando a autora expõe que a Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia (ABENFISIO) considera as Diretrizes Curriculares como instrumento que favorece as mudanças no interior dos cursos e reconhece, no perfil profissional proposto, um desafio que requer uma nova construção epistemológica para os saberes da saúde.

Os cursos de graduação na área da saúde possuem um papel social relevante, o que torna necessária a formação humanística e social desses profissionais, para além das necessidades mercadológicas e das finalidades lucrativas das instituições de ensino.

É nessa perspectiva que Rocha (2010) enxerga, numa organização curricular orientada por competências, a necessidade de fundamentação política-humanística e social; mudanças na matriz de conteúdos integrando-os; redistribuição equilibrada, de fato, entre teoria e prática; metodologias ativas e novos cenários de aprendizagem, entre outros fatores.

Conforme demonstrou Bispo Junior (2009), o aumento das vagas dos cursos de fisioterapia aconteceu, em sua maioria, em instituições privadas. As atitudes de algumas instituições de ensino superior acerca da modificação dos currículos às portas fechadas, a ausência de uma política institucional sobre qualificação e formação docente, podem colaborar para um retrocesso a todo o movimento brasileiro em prol do avanço do ensino e papel social da fisioterapia, conforme pondera Rocha (2010).

1.2 Os saberes docentes no ensino superior

Conforme Ferreira (2004), a palavra ***saber*** provém do latim *sapere* que significa ter gosto. Pode se referir a um verbo ou substantivo. Enquanto substantivo, o saber pode significar: 1. Erudição, sabedoria. 2. Prudência, tino e sensatez. 3. Experiência, prática.

Determinada profissão envolve um conjunto caraterístico de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Esse conjunto costuma ser objeto de trabalho de um programa de formação para essa profissão.

Tal qual exemplifica Costa (1995) a função docente foi se modificando ao longo dos séculos. Inicialmente era realizada por leigos ou religiosos, entretanto sob a influência dos jesuítas e oratorianos surgiu um corpo de saberes e um conjunto de normas próprios dessa atividade.

A prioridade do corpo de saberes variou, ao longo dos tempos, desde aspectos técnicos para atender demandas da idade infantil em detrimento do conteúdo do ensino aos problemas relativos à constituição de um saber pedagógico próprio da atividade docente.

Saviani (2005) afirma que a questão da formação docente, no Brasil, emerge após a independência quando passou a se cogitar a organização da instrução popular. O autor cita que a lei das escolas de primeiras letras, aprovada em 15/10/1827, estabelecia que os professores deveriam ser treinados no método mútuo (lancasteriano) nas capitais das respectivas províncias, às expensas dos próprios ordenados.

A crença de que a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pudesse estabelecer e organizar a formação de professores não se efetivou, especialmente, no ensino superior, posto que não há, atualmente, um projeto nacional de formação docente, particularmente para aqueles que são egressos de cursos de bacharelado e assumem à docência para fazer a formação de outros bacharéis, também em cursos de bacharelado.

Assim, ante o exposto e em decorrência do reconhecimento das particularidades e peculiaridades da profissão docente, optamos por subdividir esse

tópico em uma base introdutória acerca da profissionalização e formação de professores e em um segundo momento nos saberes docentes propriamente ditos.

1.2.1 Profissionalização e formação de professores no ensino superior

Ao definirem profissão Tardif e Lessard (2005) apontam para uma direção de independência, onde um grupo de trabalhadores controla seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior.

Assim, o trabalho docente e as condições de profissionalização dos professores incluem as dimensões da autonomia e autogestão dos vários aspectos de seu ofício.

Sobre isso, Ludke e Boing (2004) dizem que apesar do conceito de profissão elaborado a partir das profissões liberais, o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto da profissão.

Enguita (1991) estabelece cinco características para definir uma profissão, quais sejam: competência, vocação, licença, independência e autorregularão. Ao tentar discernir em que medida os docentes compartilham essas características, o autor traz as seguintes considerações:

- ✓ Competência – o bacharel possui uma competência reconhecida como técnico em seu campo, mas não como docente. Dessa forma, seu saber é algo incipiente e a educação aparece como um tema em que qualquer pessoa que queira se veja na condição de opinar o que leva ao julgamento do trabalho do professor por pessoas alheias ao seu grupo profissional.
- ✓ Vocação – a imagem do graduado num curso universitário que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor.
- ✓ Licença – a lei não permite que outras pessoas avaliem e certifiquem os conhecimentos dos alunos, mas também não outorga a exclusividade no ato de ensinar. Nesse sentido, há plena liberdade para o ensino informal.
- ✓ Independência – a maioria dos docentes é assalariada, quanto aos alunos e seus pais, os docentes não estão dispostos a situar-se na

mesma posição de dependência total que os pacientes, clientes de advogados, etc.

- ✓ Auto-regulação – os docentes carecem de um código ético ou deontológico para auxiliar na resolução de conflitos internos. Ao contrário de uma auto-regulação, as regulamentações recaem sobre os docentes: o que ensinar e como ensinar, por exemplo.

O docente tem, progressivamente, na visão de Enguita (1991), perdido a capacidade de decidir sobre o resultado de seu trabalho, pois já recebe pronto: disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc.

Tardif e Lessard (2005) demonstram que nos últimos 50 anos a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais está em queda livre e cada vez mais grupos profissionais, cientistas e técnicos estão ocupando posições importantes e até dominantes em relação ao controle do conhecimento teórico, técnico e prático necessários às decisões, inovações e planejamento das mudanças sociais.

O surgimento do que Tardif e Lessard (2005) tratam como sociedade cognitiva, leva a docência ao papel central da economia das sociedades modernas avançadas. Os autores trazem informações importantes que corroboram com o fato de que, nessas sociedades, a educação representa a principal carga orçamentária dos estados nacionais.

Entretanto, a proletarização docente entendida por Enguita (1991) como o processo de perda, mais ou menos sucessiva, do controle de seus meios de produção, do objetivo de seu trabalho e da organização de sua atividade, é algo que carece de um aprofundamento. O docente, nesse caso, acaba vendendo sua força de trabalho e não o resultado de seu trabalho.

Atualmente um bacharel que queira iniciar sua carreira na docência em nível superior, precisa ter como requisito mínimo, um certificado de pós-graduação *lato sensu*. Conforme pode-se interpretar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não há um programa nacional de formação docente para o bacharelado, ficando como alternativa os programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Estes, por sua vez, nos parece que estão focando na formação específica da área e no desenvolvimento de pesquisadores e, de certa forma, desconsideram os textos legais que, como já dito

anteriormente, indicam ser a preparação para o exercício do magistério superior, realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu.*

Observando os concursos públicos de provas e títulos para a carreira docente do ensino superior pode-se observar que são objetos de análise a formação específica (verificada por meio de prova escrita), a formação pedagógica (verificada por meio da prova didática) e a formação em pesquisa científica (quando, da realização da prova de títulos. Assim, para além da prova didática, que dura cerca de 30-40minutos, a questão da experiência docente, realizada por ocasião da prova de títulos, muitas vezes se resume à apresentação de declarações de aulas ministradas.

Outro fato relevante é o sistema de pontuações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fomentado pelo Governo Federal, dos programas de pós-graduação. Dentre os vários aspectos avaliados, nota-se a relevância atribuída a produção científica do corpo docente e discente desses programas para obtenção de nota máxima.

Nesse sentido, fica evidente o quanto a produção científica ocupa espaço privilegiado nos programas de pós-graduação e na formação dos mestrandos e doutorandos, tornando-se assim, nos parece, elemento primordial para quem almeja seguir a carreira docente, especialmente, com ingresso no sistema público de ensino superior.

Correia e Ribeiro (2013) estudaram o modo como a formação pedagógica é tratada no âmbito das políticas públicas para o ensino superior e puderam constatar que nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos a formação pedagógica não parece constituir-se como um objeto de interesse, uma vez que seu foco é a acumulação de capital científico e formação de pesquisadores. Nesse sentido, a formação do docente bacharel se faz por quase completa ausência de abordagem e consideração da formação pedagógica/docente, já que esta não está presente nos cursos de pós-graduação. Ao contrário, parece estar, de fato, alheia a compreensão dos professores e das instituições que atuam/ofertam tais cursos, sendo desconsiderada a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Esse estudo indica, ainda, que a ausência de formação específica para atuação docente, focando em questões acerca das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem, leva o professor universitário a desconhecer cientificamente

os elementos constitutivos da própria ação docente, tais como o planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as peculiaridades da interação professor-aluno.

1.2.2 Saberes docentes

O uso da palavra saberes para designar uma tendência do campo da pesquisa de formação de professores, possui uma perspectiva histórica e política, retratada por Cunha (2013). Em seu trabalho, a autora traz um quadro sobre as tendências investigativas na formação de professores.

São percorridas as décadas de 1960 até os anos 2000. Dentre as tendências principais encontram-se: Psicologia Comportamental; Interacionista; Psicologia Cognitivista; Psicologia Afetiva; Política Filosófica; Política Antropológica; Política Sociológica/Culturalista; Política Pós-Estruturalista; Política Neoliberal; Políticas Centradas na Epistemologia da Prática e Narrativas Culturais e Desenvolvimento Profissional.

É nos anos 2000 que surgem as narrativas culturais e desenvolvimento profissional como tendência investigativa. Tal tendência entende que o professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em comparação com o contexto cultural e institucional onde atua.

Perguntas acerca dos saberes, conhecimentos, habilidades, competências que servem de base ao ofício de professor, bem como a natureza desses saberes, têm motivado pesquisas em educação.

Gauthier (1998) expõe que ainda se sabe pouco sobre o ato de ensinar e se propôs a iniciar investigações pensando em responder, dentre outras, a seguinte questão: o que é preciso saber para ensinar? O autor chama a atenção para o fato de que a pesquisa sobre o repertório de conhecimentos próprios do ensino é condição para o processo de profissionalização do ensino.

Para responder às exigências específicas de sua prática de sala de aula, o professor se abastece de vários saberes que são caracterizados como um

reservatório, tal como classifica Gauthier (1998) representado no diagrama da Figura 4.

Figura 4 – Diagrama representativo do reservatório de Saberes Docentes conforme Gauthier (1998)

Conforme o diagrama acima, os saberes disciplinares correspondem às áreas do conhecimento, as disciplinas no âmbito das faculdades e cursos distintos. Ensinar importa em ter conhecimento do conteúdo a ser transmitido, que interfere nos processos de ensino e ~~na~~ aprendizagem dos alunos.

O saber curricular pode ser representado pelo conhecimento do programa escolar, significando a transformação de saberes produzidos pelas ciências em um corpo de conteúdos a serem ensinados, bem como as regras de como fazer.

Para além disso, vale ressaltar que esse programa não é produzido pelo professor. O docente recebe esse documento que lhe servirá de base para preparar, planejar, organizar e avaliar. O professor deve, assim, conhecer tal programa, o que faz parte de seu reservatório de conhecimentos.

Gauthier (1998) ao tratar do saber das ciências da educação entende que todo professor adquiriu durante sua formação ou em seu trabalho, conhecimentos inerentes a este ofício: noções do sistema escolar, o que é o conselho escolar, o sindicato, a noção de carga horária. Tais conhecimentos, muitas vezes, são desconhecidos pelos cidadãos comuns.

As maneiras, as formas de dar aula, os modelos de professor e aluno ideais e o cotidiano da escola são entendidos como o saber da tradição pedagógica. Tal saber povoa, não só as recordações da infância, mas boa parte do cotidiano das escolas atuais.

O saber experiencial ou o saber da experiência representa um momento particular de aprendizado de cada professor, sendo registrado como um repertório de informações. A grande preocupação de Gauthier (1998) acerca desse saber é sua estreita relação com o hábito, o que pode gerar um repertório de informações extremamente pessoais que, eventualmente, podem estar associadas a explicações errôneas para justificar a maneira de agir do professor. Ou seja, é um saber feito de pressupostos e argumentos não verificados por meio de métodos científicos.

Surge, então, o saber da ação pedagógica, onde a experiência docente é tornada pública e testada através de pesquisas realizadas em sala de aula. Gauthier (1998) atribui a esse saber o fundamento para a identidade do professor e para a profissionalização do ensino.

Tardif (2010) afirma que os saberes docentes são os referenciais trabalhados na prática docente e eles decorrem da **formação profissional das ciências da educação** e da ideologia pedagógica; dos **saberes disciplinares** (compreendem a prática docente e os saberes sociais); dos **saberes curriculares** (disciplinas trabalhadas na formação de profissional da educação) e dos **saberes experienciais** (experiências dos professores e da prática docente). Tardif (2014) distingue tais saberes profissionais como:

- **Temporais** (adquiridos através do tempo);
- **Plurais e heterogêneos** (provém de diversas fontes; são ecléticos e sincréticos);
- **Personalizados e situados** (apropriados, incorporados, subjetivados, de difícil dissociação da sua experiência e situação de trabalho);
- **Carregam as marcas do ser humano** (individualidade, motivação, conhecimento de si mesmo).

Em suas pesquisas, Tardif (2014) entrevistou, aproximadamente 150 professores e dividiu os saberes docentes, decorrentes da manifestação da opinião

dos entrevistados em quatro categorias como pode ser visto no diagrama da Figura 5:

Figura 5 – Diagrama representativo dos Saberes Docentes baseados em Tardif (2014)

Para Tardif (2014), o professor ideal é alguém que deve conhecer o conteúdo, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência com os alunos.

Pimenta (1999) traz como foco a construção de uma nova identidade do professor que passa: pela significação social da profissão; pela revisão das tradições e dos significados; pela reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; pelo confronto entre a teoria e a prática; pelo significado e valor que cada professor atribui à atividade docente; pela trajetória de vida do professor; pela rede de relações com outros professores e com outros sujeitos. A autora enxerga três categorias de saberes docentes que podem ser vistos na Figura 6.

Figura 6 – Saberes Docentes baseados em Pimenta (1999)

A experiência	O conhecimento	Pedagógicos
• trajetória de estudante; • trajetória pessoal e social; • trajetória profissional.	• Específico - matemática, história, etc; • Produção e condições de produção de novos conhecimentos.	• Didática; • Pedagogia; • Teorias Educacionais.

A seguir, apresentamos a descrição dos seguintes saberes: o pedagógico (Pimenta, 1998), e os saberes disciplinar, o curricular e o experiencial (Tardif, 2014).

1.2.3 O Saber Pedagógico

As ciências da educação se interessam pelo professor e pelo ensino, produzem conhecimentos e objetivam incorporá-los à prática docente. Os saberes pedagógicos estão ligados às ciências da educação, uma vez que servem de instrumento para legitimar as teorias educacionais.

Um exemplo claro dessa situação é dado por Tardif (2014) ao relembrar que a pedagogia chamada de “ativa” apoiou-se na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar suas asserções normativas.

Nesse sentido, o conhecimento pedagógico pode ser entendido como o conhecimento adquirido através de doutrinas e teorias educacionais. Por exemplo: ao se interessar pelo relacionamento aluno-professor, pode-se estudar teorias pedagógicas relacionadas com motivação, interesse dos alunos no processo de aprendizagem e técnicas ativas para se ensinar.

Na concepção de Tardif (2014) os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou percepções oriundas de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de representação e de orientação da atividade pedagógica.

Gauthier (1998) diz que todo professor se apropriou, durante a sua formação ou em seu trabalho, de determinados conhecimentos profissionais que o informam sobre vários aspectos de seu ofício ou da educação de um modo geral. Para exemplificar, o autor traz termos comuns e conhecidos pelo docente com relação ao sistema escolar: carga horária, sindicato, conselho escolar, diversidade cultural, desenvolvimento da criança, etc.

O intuito de Gauthier (1998) é destacar que há um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns ou outros profissionais que não vivem a rotina docente. O autor afirma que esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

Bem como salienta Pimenta (1999), o saber pedagógico é expresso na prática docente. Tal prática constitui uma fonte de desenvolvimento da teoria da pedagogia. A autora afirma que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Os saberes pedagógicos têm sido trabalhados de forma desarticulada ao longo dos tempos. Às vezes um se sobrepõe a outros, conforme a sociedade e a época. Alguns períodos caracterizam-se pelo interesse de temas do relacionamento aluno-professor, da motivação e interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das metodologias ativas de aprendizagem.

Pimenta (1999) recorda-se da época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia.

A Pedagogia pode ser considerada, na visão de Pimenta (1999), uma teoria da educação que revela o seu caráter ideológico em cada uma de suas concepções: Pedagogia Tradicional; Pedagogia Nova e Pedagogia Dialética, conforme o exposto na Figura 7.

Figura 7 – Teorias da Educação dispostas segundo Pimenta (1999)

1.2.4 O Saber da Experiência

Larossa (2004) se posiciona acerca do conceito da experiência como algo que nos passa, que nos acontece e nos toca.

Charlot (2000) acredita que a relação com o saber comporta uma dimensão de identidade, sendo que aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

De forma semelhante, Gauthier (1998) argumenta que aprender através de nossas próprias experiências nos proporciona vivências particulares que farão parte de nosso repertório de saber. O autor complementa enfatizando que essa experiência muitas vezes se torna regra e, ao ser repetida, assume a forma de uma rotina, tornando a experiência e o hábito intimamente relacionados.

Tardif (2014) escreve que os saberes produzidos em decorrência da prática docente brotam da experiência e são por ela validados. O autor chama esses saberes de experienciais ou práticos e enfatiza que os mesmos formam um conjunto de

representações das quais os professores se abastecem para interpretar, compreender e orientar sua profissão e sua prática educativa.

Pimenta (1999) complementa a questão da experiência trazendo para a reflexão o pensar num sujeito que, sendo docente no presente, traz conhecimentos, vivências e concepções anteriores: de sua trajetória de estudante, por exemplo, que lhe possibilita dizer quais os bons professores que já teve; de sua trajetória pessoal e social e, por fim, de sua trajetória profissional, onde possui uma experiência acumulada sobre o exercício profissional em diferentes escolas ou ambientes.

A influência de modelos pessoais e profissionais vão refletir nas convicções dos professores. Convicções estas tão fortes que mesmo com formações, capacitações e experiências cotidianas, se materializam em rotinas de difícil ruptura:

> Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2014, p. 72)

Tardif (2014) informa que os saberes experienciais possuem três objetos (condições da profissão):

1. As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática.
2. As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se.
3. A instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Os objetos supracitados possuem, na visão de Tardif (2014) valores distintos para a prática docente. Por exemplo: saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação. Tais saberes obedecem uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática.

As características do saber da experiência ou experiencial podem ser resumidas conforme a Figura 8.

Figura 8 – Características do saber experiencial conforme Tardif (2014)

Assim, acredita Tardif (2014) que os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, pois se constituem de todos os demais, mas são reformulados e submetidos às convicções construídas na prática docente e na experiência do dia-a-dia. O autor adverte que o reconhecimento dos saberes experienciais passa pela necessidade dos professores manifestarem suas ideias acerca dos saberes curriculares e disciplinares, bem como de sua própria formação.

Apesar de Gauthier (1998) analisar o saber da tradição pedagógica separando-o do saber da experiência, fica evidente tratar-se de um saber inerente à trajetória escolar e pessoal como um saber experiencial:

> Essa maneira de dar aulas terminou se cristalizando naquilo que poderíamos chamar de “a tradição pedagógica”. Ela chegou até nós e povoa não somente as nossas recordações de infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais. Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que

> transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade. (GAUTHIER, 1998, p. 32)

1.2.5. Os Saberes Curriculares

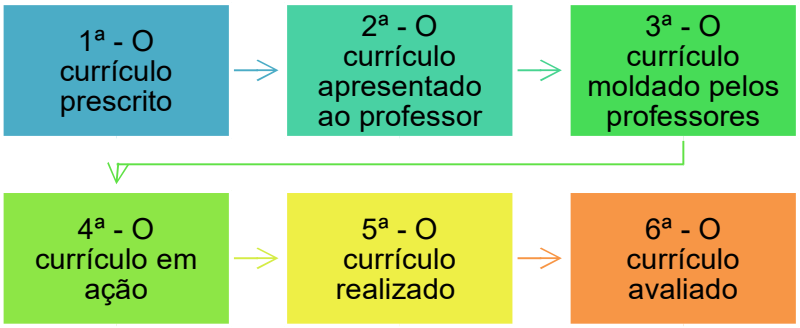
Para Sacristán (2000), o currículo é um conjunto de ideias pedagógicas, estruturação de conteúdo, detalhamento dos mesmos, bem como reflexo de aspirações educativas.

O saber curricular, na visão de Tardif (2014), corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e para a cultura erudita. Tais saberes mostram-se sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Na concepção de Gauthier (1998) o ensino de uma disciplina sofre transformações para se tornar um programa de ensino. A escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num conjunto que será ensinado nos programas escolares. Esses programas não são produzidos pelo professor. Este, por outro lado, deve conhecer o programa que lhe servirá de guia para planejar e para avaliar.

Sacristán (2000) apresenta significados diversos do currículo, em decorrência de sua suscetibilidade a enfoques paradigmáticos diferentes, bem como de sua utilização para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular. Desenvolvimento este que está intimamente relacionado com o campo econômico, político, social, cultural e administrativo. Nesse sentido, o autor divide o processo de construção curricular em seis momentos, níveis ou fases, conforme a Figura 9.

Figura 9 – Momentos ou fases de construção curricular segundo Sacristán (2000)



O currículo prescrito é uma consequência de regulações, tais como escolaridade obrigatória, normas legais, currículo mínimo, etc. Serve de orientação para elaboração de materiais, controle do sistema e metas de avaliação. Os conteúdos a serem escolhidos fazem parte da realidade histórica, política, econômica, social e local de cada lugar.

O currículo apresentado aos professores constitui-se de uma fase de tradução do significado e dos conteúdos do currículo prescrito. Sacristán (2000) ressalta que as prescrições são muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado pelos livros-texto.

A identidade, experiências e cultura do professor vão moldar o currículo apresentado nessa 3ª fase que culmina na interpretação e adaptação pelo professor.

O currículo em ação pode ser visualizado como a ação da vivência docente, em seu cotidiano na sala de aula, é a prática real das tarefas acadêmicas.

Sacristán (2000) enfatiza que o currículo realizado é uma consequência da prática e produz efeitos de diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. É também visto como incorporação do rendimento, refletido como aprendizagem dos alunos e também com projeções no ambiente social, familiar, etc.

Uma das constatações de Sacristán (2000) mais significativa na prática do professor é que o currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e aprendizagem dos alunos.

Os saberes disciplinares e curriculares são vistos por Tardif (2014) como saberes exteriores: pertencentes a uma divisão social do trabalho intelectual entre produtores dos saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pela produção e legitimação dos saberes e os grupos de formação docente. Afinal são incorporados à prática docente nas ementas e conteúdos que serão abordados em suas disciplinas e que muitas vezes não foram pensados e elaborados em conjunto com o professor.

1.2.5 Os Saberes Disciplinares

Os saberes disciplinares decorrem dos conteúdos das matérias ensinadas nos cursos. São especializados devido à sua organização histórica no campo científico. Estes saberes fazem parte de um outro conjunto de saberes que são os da formação profissional, como no bacharelado, por exemplo.

Na visão de Gauthier (1998), os saberes disciplinares se acham, atualmente, integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos.

Tardif (2014) diz que os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Pimenta (1999) relata que os alunos da licenciatura têm a clareza de que serão professores de determinada disciplina ou conhecimento específico e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar.

O conhecimento aprofundado e fundamentado da disciplina ministrada é, com certeza, um fator de grande importância para os processos de ensino e aprendizagem. O tempo de dedicação a uma disciplina, os investimentos no aprofundamento desse conhecimento são relevantes para a carreira docente.

Nas instituições de ensino superior, principalmente nas privadas, é comum os professores atuarem em várias disciplinas e para preencher sua carga horária são levados a assumir disciplinas com as quais não se identificam e/ou possuem formação/qualificação aprofundada para ministrar. Agrava esse fato, o excesso de

atividades e disciplinas assumidas pelo professor que, muitas vezes, não possui o tempo necessário para se dedicar a planejar suas aulas, inserindo novas temáticas.

Shulman (2015) concluiu em seus estudos que há forte relação entre a compreensão do conteúdo de um professor e os estilos de ensino empregados. O autor investigou a aula de um mesmo professor, em dois momentos distintos: 1) em uma disciplina em que ele tinha domínio, formação acadêmica e motivação pelo assunto; 2) em uma disciplina em que apesar de ter formação acadêmica, não tinha domínio, profundidade no assunto, nem motivação pelo conteúdo. No primeiro caso a professora usou técnicas flexíveis e interativas com os alunos. Já no segundo parecia outra professora: seu estilo interativo evaporou, dando lugar a uma combinação de palestra com recitação altamente controlada, altamente didática, dirigida pelo professor, de ritmo acelerado. Os alunos não tiveram oportunidade de fazer perguntas ou oferecer pontos de vista alternativos. Nesse sentido, o conhecimento do conteúdo, das disciplinas ministradas, parece ser indispensável para o bom andamento das aulas o domínio do conteúdo que repousa pelas fundações da bibliografia e estudos acumulados na área do conhecimento.

2 TRAJETÓRIA DE PESQUISA: DA METODOLOGIA DE PESQUISA AOS DADOS COLETADOS

2.1 Abordagem metodológica

Inicialmente reiteramos que a questão que norteou este trabalho se apresentou da seguinte forma: **Quais saberes docentes norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam em Cursos de Graduação em Fisioterapia em Rio Branco, Acre?**

Para melhor compreensão optou-se pelo seu desdobramento, vejamos: 1. Qual a concepção de saberes docentes dos professores que atuam em Cursos de Graduação em Fisioterapia? 2. Quais saberes docentes os professores que atuam em Cursos de Graduação em Fisioterapia consideram mais relevantes em suas práticas pedagógicas? e 3. Quais as congruências e/ou incongruências possíveis de serem identificadas entre a concepção de saberes docentes e os saberes docentes indicados como sendo aqueles que permeiam a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa?

Nesse sentido, o objetivo primeiro desta pesquisa fora o de analisar aspectos vários sobre quais são os saberes docentes que orientam a prática dos professores que atuam em cursos de Fisioterapia e, para tanto, fez-se a opção pela realização de uma pesquisa empírica que, na concepção de Marconi & Lakatos (2010), consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

Para além da pesquisa caracterizar-se como sendo empírica importa deixar claro que se trata de uma pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa e, por isso, faremos análise objetiva, com tratamento estatístico de alguns dados, bem como análise e discussão de dados subjetivos, devido as características do fenômeno estudado, numa perspectiva qualitativa.

Para tanto compartilhamos dos escritos de Gamboa (2013), quando indica que as abordagens qualitativas e quantitativas não são incompatíveis, mas estão intimamente imbricadas e podem ser usadas pelos pesquisadores sem cair em risco de contradição.

2.1.1 Procedimentos metodológicos

A construção teórica deste estudo, apresentada no Capítulo I, permitiu a caracterização dos saberes docentes que pautaram a construção do instrumento de coleta de dados, bem como pautarão a análise dos dados coletados.

O instrumento de coleta de dados caracteriza-se como sendo um questionário semiestruturado. O instrumento de coleta de dados fora organizado em três partes: **na primeira**, foram apresentadas duas questões abertas que objetivavam coletar informações acerca dos objetivos específicos deste estudo em relação a concepção de saberes docentes dos professores que atuam em Cursos de Fisioterapia. **Na segunda**, apresentamos onze questões de múltipla escolha que objetivaram traçar o perfil dos participantes e, por fim, na **terceira parte,** apresentamos mais trinta e seis questões de múltipla escolha referente aos saberes docentes. As questões sobre saberes docentes tinham perguntas de estimação ou avaliação (que emitem um julgamento por meio de uma escala com 4 níveis de intensidade). Antes de acessar o instrumento propriamente dito, o sujeito de pesquisa encontrava a seguinte orientação: “Cada uma das ações abaixo descreve atividades relacionadas com o papel de um PROFESSOR UNIVERSITÁRIO. Atribua um grau de 1 a 4 para o nível de concordância de cada uma dessas ações, considerando o que você acredita serem ações que refletem os saberes necessários e mais relevantes para exercer a docência”. O instrumento completo encontra-se no Apêndice B.

Os sujeitos participantes deste estudo foram escolhidos por apresentar as seguintes características: ser professor ou professora de curso de bacharelado em Fisioterapia e possuir graduação em Fisioterapia, bem como atuar em instituições de ensino superior no município de Rio Branco, Acre e estar com contrato ativo junto à Instituição de Ensino Superior no primeiro semestre letivo de 2017.

Inicialmente o sujeito teve acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que, ao final, contou com uma pergunta fechada acerca da concordância com o termo. Essa pergunta era de caráter obrigatório para prosseguir nas respostas. Nesta etapa o participante teve acesso as 2 questões abertas.

A seguir foram disponibilizadas as questões referentes à trajetória profissional e dados pessoais, tais como: natureza jurídica da instituição de ensino superior em que trabalha, tipo de vínculo empregatício, sexo, idade, maior titulação e respectiva grande área conforme tabela do CNPq, tempo de docência no ensino superior e experiências anteriores em outras modalidades de ensino.

Após o preenchimento dos dados pessoais e da trajetória profissional, foram disponibilizadas as 36 perguntas acerca do nível de concordância quanto aos saberes docentes. A disposição das perguntas pode ser observada no Apêndice C.

O questionário foi organizado no Google Formulário, uma ferramenta gratuita, por meio da qual é possível coletar e organizar informações em pequena ou grande quantidade. As respostas às pesquisas são coletadas de forma organizada e automática, com informações e gráficos em tempo real, bem como exportação das respostas para o Microsoft Excel, onde os dados podem ser trabalhados pelo pesquisador. Após a conclusão do instrumento, foi gerado um link para que o sujeito acessasse e participasse da pesquisa de forma online.

Encerrado o período de coleta de dados, as respostas às questões do instrumento foram exportadas do Google Formulários para uma planilha do Microsoft Excel com todos os dados, quais sejam: tantos os de natureza qualitativa quanto os de natureza quantitativa.

Os dados de natureza quantitativa foram, então, analisados por meio da estatística descritiva, enquanto os dados de natureza qualitativa configuraram-se como subsídios para discutirmos as compreensões dos docentes acerca dos saberes necessários ao exercício da profissão, de forma que se tornasse possível identificarmos quais são as congruências e/ou incongruências entre a concepção de saberes docentes e os saberes docentes indicados como sendo aqueles que permeiam a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa.

Fora utilizado, ainda, o software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), desenvolvido por Pierre Ratinaud. Conforme Camargo e Justo (2013), trata-se de um programa informático gratuito que permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras. Desenvolvido inicialmente em língua francesa, este programa começou a ser utilizado no Brasil em 2013.

O IRAMU-TEQ possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Para este estudo, serão utilizados apenas os recursos das análises de similitude e nuvem de palavras.

Camargo e Justo (2013) trazem em seu artigo que a análise de similitude possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise. Já a nuvem de palavras as agrupa e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus.

2.2 Apresentação e análise dos dados

2.2.1 Os sujeitos da pesquisa

As características dos sujeitos investigados dizem respeito à formação, tipo de contrato de trabalho e trajetória profissional. Aqui utilizamos os dados coletados com os dados obtidos no Censo do Ensino Superior de 2015 (Inep, 2015) visando tecer comparações que se façam pertinentes.

É importante lembrar que o município de Rio Branco não possui Instituições de Ensino Superior públicas que ofertam o curso de graduação em Fisioterapia, sendo toda a oferta proveniente de duas instituições de ensino superior privadas.

Uma credenciada junto ao MEC em 09/09/2002, ofertando atualmente 21 cursos de graduação e 18 cursos de pós-graduação *lato sensu*. Nessa, o reconhecimento do curso de Fisioterapia, pelo MEC, ocorreu em 31/12/2012.

A segunda instituição de ensino superior que oferta o curso de Fisioterapia em Rio Branco, teve seu credenciamento junto ao MEC em 17/4/2008. Atualmente oferta 18 cursos de graduação e 13 cursos de pós-graduação *lato sensu*. O curso de Fisioterapia foi reconhecido em 23/12/2015.

Os dados analisados dizem respeito às respostas de 20 participantes (de um total de 26 com contratos ativos no semestre de 2017/1).

Os professores sujeitos desta pesquisa estão representados, conforme a Tabela 1, configurando um total de 16 professoras e 4 professores. Sendo que a média de idade das professoras é de 36,85 ± 9,69 anos. Já os professores possuem uma média de idade de 31,25 ± 2,06 anos.

Tabela 1 – Características da amostra (sujeitos participantes)

Sexo	n	Média idade	Desvio Padrão idade	Média de Tempo de docência no ensino superior (em anos)	Desvio Padrão de Tempo de docência no ensino superior (em anos)
Fem.	16	36,85	9,69	7,45	7,42
Masc.	4	31,25	2,06	2,54	1,69
Total	**20**	**35,53**	**8,79**	**6,47**	**6,92**

O censo da educação superior (Inep, 2015), mostra que tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens, sendo 34 anos a idade mais frequente dos docentes, tanto em instituições públicas, quanto em instituições privadas.

Conforme Furlin (2016) a tarefa da docência no ensino superior, em algumas áreas acadêmicas, ao longo de muitos anos, foi considerada uma atribuição exclusiva do sujeito masculino, sendo a docência feminina no ensino superior uma conquista recente em diferentes áreas acadêmicas. Muitos campos de saberes se estruturaram, ao longo do tempo, como espaços exclusivamente masculino, tal como as áreas da engenharia, da física, da matemática, da filosofia, da teologia, entre outras.

Os resultados encontrados aqui em Rio Branco mostram que a docência em fisioterapia é predominantemente feminina, dado que difere do encontrado no censo da educação superior. Se correlacionarmos com a gênese da Fisioterapia, como auxiliar do médico, poderemos encontrar indícios que a apontem como uma profissão de menor prestígio, se comparada com outras carreiras como medicina, engenharia, direito (tipicamente masculinas), o que pode também ser um fator significativo para o resultado que encontramos.

O tempo de experiência da docência no ensino superior (em anos) apresenta como média 6,47 ± 6,92.

Com relação à formação, podemos observar na Tabela 2 que 60% dos docentes é especialista e que o corpo de mestres totaliza 40% dos investigados. Todos os participantes tiveram como grande área de pós-graduação as Ciências da Saúde.

Tabela 2 – Características da formação dos docentes

Maior titulação	Grande área do CNPq da sua maior titulação	Quantidade	Porcentagem
Especialização Completa	Ciências da Saúde	12	60%
Mestrado Completo	Ciências da Saúde	8	40%

O típico docente, de acordo com Inep (2015), possui doutorado, para quem atua na rede pública, e o mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada. O número de docentes com doutorado continua crescendo, tanto na rede pública, quanto na rede privada. Por outro lado, o número dos que têm até especialização cai a cada ano nas duas redes.

O censo informa, ainda, que docentes com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, enquanto se observa um crescimento da participação percentual desses docentes na rede privada.

Com relação ao vínculo empregatício, 95% dos docentes afirmam ser celetistas e horistas e somente 5% informam ser celetistas e com dedicação exclusiva. Conforme Inep (2015), quase 70% dos docentes nas universidades, sejam elas públicas ou privadas, têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral, bem superior aos docentes em tempo integral dos centros universitários (25,8%) e faculdades (18,7%).

Quando questionados se já atuaram em outras modalidades de ensino (fundamental, médio e/ou profissionalizante), apenas 3 docentes afirmaram que sim, sendo que desse total, 2 são mestres e um especialista. Dos dois mestres um possui 26 e o outro 23 anos de experiência em docência no ensino superior.

2.2.2 Concepção de saberes docentes

O questionário respondido pelos participantes contou com duas perguntas abertas, para que na primeira os sujeitos pudessem responder à seguinte indagação: “O que você entende por saberes docentes?”

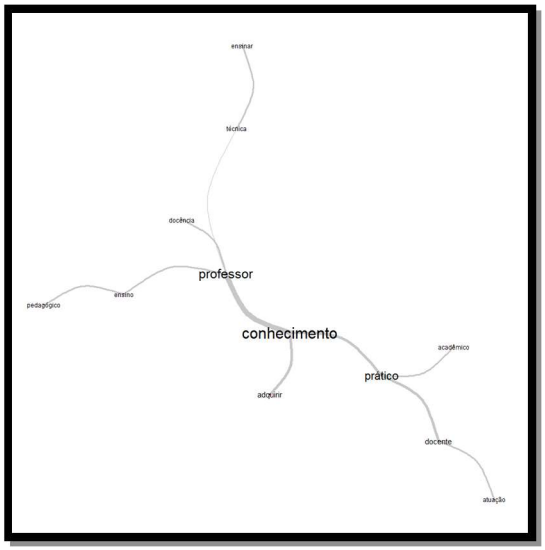
Com o intuito de organizar a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara foram realizadas as análises de similitude e nuvem de palavras, por meio do site *Iramutec*, conforme Figura 10 e Figura 11.

Na análise de similitude ou análise de semelhanças, o tamanho das palavras e a espessura dos traços que as unem refletem conexão entre as palavras e auxiliam na identificação da estrutura de um corpus textual.

Na Figura 10 distinguem-se como partes comuns, que trazem conexidades entre si, as palavras: conhecimento, professor e prático. A seguir, essas três palavras se especializam e ramificam, fazendo as seguintes conexões:

a) Saber docente como aquisição de um conhecimento;
b) Saber docente como conhecimento ligado ao professor, à docência, ao ensino e ao pedagógico. De forma mais sutil (espessura do traço conectivo), ligado à técnica e ao ensinar;
c) Saber docente como um conhecimento prático, ligado ao docente, ao acadêmico e à atuação.

Figura 10 – Análise de similitude das palavras encontradas nas respostas sobre concepção de saberes docentes.



Pelo método de nuvem de palavras, que agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência, a palavra conhecimento foi a que teve maior frequência no corpus - onze vezes, seguida das palavras professor - dez vezes e prático sete vezes (Figura 11).

Figura 11 – Núvem de palavras encontradas nas respostas sobre concepção de saberes docentes.

Nota-se na Figura 11 que as palavras são posicionadas aleatoriamente de tal forma que as palavras mais freqüentes aparecem maiores que as outras, demonstrando, assim, seu destaque no *corpus* de análise da pesquisa.

Para fins deste estudo, após as etapas de processamento, foram interpretados os sentidos das palavras nos discursos dos professores. Dessa forma, a palavra "conhecimento" teve o sentido de saber que, muitas vezes, é sinônimo de experiência, prática.

> "É o conhecimento que o professor tem e adquire ao longo de sua experiência profissional e a sua aplicação na vida acadêmica" (P 5)
>
> "Praticas que envolve teorias, experiências e diversos aspectos (culturais; sociais; individuais) que envolve o conhecimento ligados à docência" (P 6)
>
> "Conhecimento, percepções e práticas profissionais vividas aprendidas de forma acadêmica e no exercício profissional." (P 9)
>
> "Conhecimento tecnico pedagógico para o ensinar e vivências nas práticas de ensino aprendizagem." (P 11)
>
> "Arcabouço de conhecimentos teórico-prático que subsidiam a atuação docente". (P 23)

> “Conhecimentos e experiências”. (P 16)
>
> “O conhecimento profissional adquirido pelo professor que pode ser aplicado na docência.” (P 17)

As respostas são apresentadas em duas tabelas distintas: uma com as respostas dos professores especialistas e outra com os professores mestres. Em cada tabela foram colocadas as respostas por ordem decrescente com relação ao tempo de docência o ensino superior (em anos).

Tabela 3 – Concepções de saberes docentes dos professores especialistas.

P	Tempo de docência no ensino superior (em anos)	O que você entende por saberes docentes?
1	9	São técnicas de didática que o professor usa em sala para melhor aquisição do conhecimento para os seus alunos
2	7	Saberes vivenciados na prática da docência
3	6	A necessidade da formação, atuação e o desenvolvimento do professor
4	5	Conteúdos e práticas obrigatórias
5	4	É o conhecimento que o professor tem e adquire ao longo de sua experiência profissional e a sua aplicação na vida acadêmica
6	2	Praticas que envolve teorias, experiências e diversos aspectos (culturais; sociais; individuais) que envolve o conhecimento ligados à docência
7	2	O saber do professor
8	2	Domínio e conhecimentos adquiridos para poder transmitir conhecimentos para outras pessoas
9	2	Conhecimento, percepções e práticas profissionais vividas aprendidas de forma acadêmica e no exercício profissional.
10	2	Técnicas para o melhor aproveitamento do processo de ensinar.
11	1,5	Conhecimento tecnico pedagógico para o ensinar e vivências nas práticas de ensino aprendizagem.
12	0,25	Compreender e/ou dominar uma técnica para ensinar

Considerando que na docência há a mobilização de vários saberes, tais como os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, da experiência e que ensinar exige interação social, política, cultural e com o educando, pode-se observar que para os professores especialistas o tempo de experiência na docência não relevou respostas mais abrangentes, já que o sujeito com maior tempo de experiência entende os saberes como técnica de transmissão de conteúdo.

Já as respostas apresentadas na Tabela 4 indicam, especialmente nas concepções de sujeitos com dez ou mais anos de tempo de docência no ensino

superior, respostas mais abrangentes dos que possuem mestrado se comparadas aos docentes especialistas.

Tabela 4 - Concepções de saberes docentes dos professores mestres

P	Tempo de docência no ensino superior (em anos)	O que você entende por saberes docentes?
13	26	A forma de atuar e desenvolver a docência. Os professores são norteadores para a construção do ensino e aprendizagem
14	23	Arcabouço de conhecimentos teórico-prático que subsidiam a atuação docente.
15	10	Saberes que permitem a prática docente.
16	10	Conhecimentos e experiências.
17	9	O conhecimento profissional adquirido pelo professor que pode ser aplicado na docência.
18	5	Se o professor tem capacitação específica (profissional) para ser um docente, se o professor tem conhecimento sobre os métodos de ensino, a relação/atuação do professor dentro e fora da sala de aula (como por exemplo, participação em congressos e eventos pedagógicos).
19	2,5	Conjunto de elementos de abordagem pedagógica adquirida por meio de vivência e relatos de experiências docentes que culimam na formação de estrategias de intervenção e prática acadêmica.
20	1,16	Conhecimentos do professor sendo passado ao aluno

A média de tempo de docência no ensino superior foi 10,8 ± 9,1 anos para mestres e 3,6 ± 2,6 anos para os especialistas.

Nota-se que entre os professores com menos de 2 anos de tempo de docência no ensino superior, tanto mestres como especialistas, as concepções dos saberes docentes mais frequentes são aquelas que os caracterizam como técnicas de transmissão de conhecimento.

> Conhecimento técnico pedagógico para o ensinar e vivências nas práticas de ensino aprendizagem. (P 11)
>
> Compreender e/ou dominar uma técnica para ensinar. (P 12)
>
> Conhecimentos do professor sendo passado ao aluno. (P 20)

As falas supracitadas parecem indicar um saber pedagógico que de acordo com a visão de Pimenta (1999) é expresso na prática docente e tem sido trabalhado de forma desarticulada ao longo dos tempos. Prevalecendo, em algumas falas, o interesse por temas que se relacionam com o processo de aprendizagem, com as metodologias ativas de aprendizagem, não se evidenciando questões referentes a interação professor - aluno, motivação, dentre outros.

Também não se evidenciam, conforme as falas apresentadas na Tabela 3 e na

Tabela 4, o entendimento de que faz parte do saber docente a criticidade sobre a prática, respeito ao educando, bom senso, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, saber escutar e disponibilidade para o diálogo, dentre outros aspectos, como acreditava Freire (2015).

Nota-se então que o fato de não existir nos cursos de bacharelado formação para docência, bem como formações continuadas que privilegiem espaços de reflexão e criticidade sobre a prática, prevalece um conjunto de saberes absorvidos de uma prática enquanto aluno que gera um modelo de docência e de sala de aula, muitas vezes pautado apenas pelo processo de transmissão de conteúdo, bem como pela prática docente em que a formação vai se pautando, na maioria das vezes, por suas experiências isoladas em sala de aula, permanencendo conceitos e hábitos enraigados de sua vida escolar e profissional e que, na maioria da vezes, não se preocupa efetivamente com os processos de ensino e de aprendizagem.

Rocha (2010) quando indica existir uma ausência de responsabilidade social por muitas Instituições de Ensino Superior – IES e uma desarticulação dos docentes com vínculos frágeis junto aos cursos, nos faz refletir acerca do fato de que o vínculo como horista acaba fazendo também com que o professor venda sua força de trabalho e não o resultado de seu trabalho, como refletiu Enguita (1991).

Nessa perspectiva, acreditamos ser pertinente uma reflexão sobre a real participação desses sujeitos nas discussões que devem (ou deveriam) ser travadas em âmbito educacional acerca da implantação, acompanhamento e reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, por exemplo. Ou ainda, sobre as discussões continuas que deveriam acontecer para que os diferentes componentes curriculares possam, de fato, se constituir como possibilidade para concretização de um conjunto de ações

voltadas ao alcance dos objetivos do curso e a formação de profissionais egressos tenham o perfil desejado e esperado para atuar na sua área de formação.

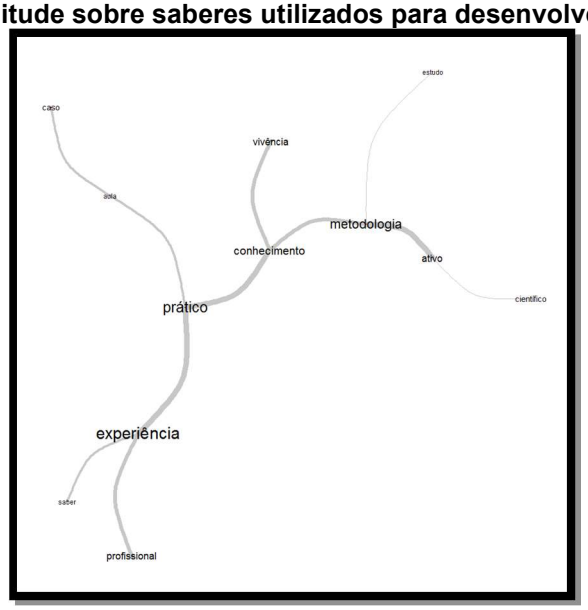
2.2.3 Saberes utilizados para desenvolver as práticas

A segunda pergunta, também aberta, disponível no questionário, objetivava obter respostas que nos permitissem compreender quais os saberes docentes que os professores utilizam para desenvolver suas práticas.

Na análise de similitude disposta na Figura 12, considerando o tamanho das palavras e a espessura dos traços que as unem, distinguem-se como partes comuns, que trazem conexidades entre si, as palavras: experiência, prático, conhecimento e metodologia. Tais palavras se especializam e ramificam, fazendo as seguintes conexões:

a) Uso da experiência profissional e prática durante o exercício docente;
b) Uso da palavra prático ligada à aula e a casos;
c) Uso do conhecimento e vivência;
d) Uso de metodologia ativa.

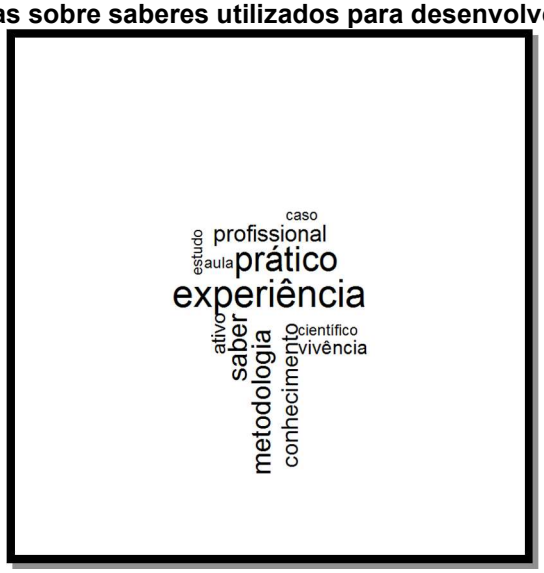
Figura 12 – Gráfico de similitude sobre saberes utilizados para desenvolver as práticas



Este gráfico de similitude parece evidenciar a importância da experiência profissional, da prática, da vivência e da metodologia ativa para o desenvolvimento das práticas desses professores.

A Figura 13 possibilita rápida identificação das palavras-chave experiência, prático, profissional metodologia, saber e conhecimento, em decorrência de sua freqüência nas respostas dos sujeitos.

Figura 13 – Nuvem de palavras sobre saberes utilizados para desenvolver as práticas.



Abaixo apresentamos falas que podem nos permitir compreender os sentidos da palavra experiência para alguns professores, sujeitos desta pesquisa:

> Experiência durante a formação acadêmica e posterior experiência profissional. (P 2)
>
> Experiências vividas durante os anos de prática profissional, transmissão de conhecimentos adquiridos, estímulo à vivência prática pelo aluno. (P 9)
>
> Estudar, planejar, utilizar da experiência. (P 12)
>
> Experiências; conhecimentos teóricos e práticos; estratégias e instrumentos pedagógicos. (P 14)
>
> Atividades teórico-práticas baseada em experiências, que possam ser trabalhadas de forma individual ou coletiva. (P 15)

Nota-se, nas falas acimas, que a experiência está relacionada com a trajetória acadêmica, profissional e pessoal que o professor acumula. É interessante observar que a concepção de saber se complementa com o saber utilizado na prática, uma vez que o resgate da concepção de saber docente evidencia um conhecimento com sentido de saber que, muitas vezes, é sinônimo de experiência, prática.

Tal como ponderou Tardif (2014), os saberes experienciais são baseados no trabalho cotidiano do docente, brotam da experiência e são por ela validados, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades. Nesse sentido, as concepções de saberes docentes, bem como o uso desses saberes no desenvolvimento das práticas pedagógicas dão indícios de uma incorporação da visão da docência como o ato de transmitir conhecimento.

A Tabela 5 e a Tabela 6 representam as respostas dos professores especialistas e outra dos professores mestres, com as respostas dispostas em ordem decrescente com relação ao tempo de docência o ensino superior (em anos).

Tabela 5 – Saberes docentes utilizados para desenvolver as práticas dos professores especialistas.

P	**Tempo de docência no ensino superior (em anos)**	**Quais são os saberes docentes que você utiliza para desenvolver suas práticas?**
1	9	Conhecimentos práticos de vivência Clínica e técnicas docente de metodologia ativa.
2	7	Experiência durante a formação acadêmica e posterior experiência profissional.
3	6	Elaboro tarefas onde os alunos produzem seu instrumento de estudo, metodologia ativa.
4	5	Metodologias e discursos.
5	4	Saberes disciplinares e saberes experiências.
6	2	Prática e o meio científico.
7	2	Livros, palestras, leituras dinâmicas, casos clínicos.
8	2	Dinamismo e motivação.
9	2	Experiências vividas durante os anos de prática profissional, transmissão de conhecimentos adquiridos, estímulo à vivência prática pelo aluno.
10	2	Metodologias ativas e passivas de modo geral.
11	1,5	Metodologias ativas Educação permanente em Saúde Conhecimento científico Vivências com a comunidade Feed back positivo
12	0,25	Estudar, planejar, utilizar da experiência.

Tabela 6 - Saberes docentes utilizados para desenvolver as práticas dos professores mestres.

P	**Tempo de docência no ensino superior (em anos)**	**Quais são os saberes docentes que você utiliza para desenvolver suas práticas?**
13	26	Relato de experiência, aulas práticas, vivência de casos e resolução de problemas.

14	23	Experiências; conhecimentos teóricos e práticos; estratégias e instrumentos pedagógicos.
15	10	Atividades teórico-práticas baseada em experiências, que possam ser trabalhadas de forma individual ou coletiva.
16	10	Elaborados através do plano pedagógico, as aulas são expositivas, teóricas e práticas, com vivencias na pratica, contato com o paciente, em sala de aula são empregados recursos como estratégias de aprendizagem como estudo de caso, tempestade cerebral, estudo dirigido, Phillips 66, etc.
17	9	Planejamento, metodologias variadas, identificação do conhecimento dos acadêmicos e suas realidades, aplicação do conteúdo na prática profissional, entre outros.
18	5	Utilizo a junção de planejar, associar o tema com um método de ensino, o que se encontra na literatura e em trabalhos científicos sobre o assunto.
19	2,5	Saberes de Formação Profissional; Saberes de Experiência Clínica Profissional; Saberes Curriculares; Saberes de Evidência Científica.
20	1,16	Gravo um vídeo com o conteúdo da prática e disponibilizo para eles.

A observação das tabelas nos permite perceber a importância da vivência e experiência profissional para atuação docente. Trabalhos científicos realizados com a participação de sujeitos bacharéis e que buscaram investigar os saberes docentes que fundamentam a prática pedagógica desses docentes, tais como Ribeiro e Cunha (2016), Freitas (2016), Ceregatto (2012), Costa (2012), Araújo (2009), Lauxen (2009) e Madeira (2007) identificaram, em decorrência de seus resultados e das falas obtidas por meio de entrevistas e questionários, as seguintes percepções dos bacharéis:

- ✓ Ausência de preparação para a docência, em alguns casos mesmo quando declararam ter cursado especialização ou mestrado, sentem a necessidade de melhor qualificação pedagógica.
- ✓ Pela concepção dos participantes desses estudos e, apesar da falta de qualificação pedagógica, os mesmos constroem os saberes necessários para conseguirem se manter professores através de suas experiências individuais em sala de aula.
- ✓ A concepção que estes profissionais têm da atividade docente está se delineando com base nos saberes da área específica de conhecimento e os saberes didático-pedagógicos que estes estão adquirindo na prática com a vivência de diferentes situações.
- ✓ Processo de ensino-aprendizagem pautado no ensino tradicional.

Madeira (2007), por sua vez, ao investigar os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica dos enfermeiros-professores, com ênfase metodológica na História Oral notou que o saber proporcionado pela prática é valorizado pelas

professoras, mas não é interpretado como suficiente para dotá-las das habilidades requeridas ao exercício de sua profissão. Importante notar que os sujeitos dessa pesquisa foram todas professoras de uma universidade federal e com dedicação exclusiva, diferentemente desta pesquisa, uma vez que os cursos de fisioterapia em Rio Branco são ofertados, como já dito anteriormente, apenas por instituições privadas, onde a maioria dos docentes é horista.

Nesse sentido, Madeira (2007) expôe que a formação de professores inclui, pois, os saberes adquiridos na prática, mas, também, a aquisição e a elaboração de outros saberes que integram, vamos dizer, a base teórica sólida, com a qual deve contar todo professor.

Interessante notar que apesar da maior titulação dos sujeitos dessa pesquisa ser em Ciências da Saúde, algumas falas trazem as chamadas metodologias ativas do processo ensino-aprendizagem como saberes utilizados na prática docente:

> Conhecimentos práticos de vivência Clínica e técnicas docente de metodologia ativa. (P 01)
>
> Elaboro tarefas onde os alunos produzem seu instrumento de estudo, metodologia ativa. (P 3)
>
> Metodologias ativas. Educação permanente em Saúde. Conhecimento científico. Vivências com a comunidade. Feed back positivo. (P 11)
>
> Elaborados através do plano pedagógico, as aulas são expositivas, teóricas e práticas, com vivencias na pratica, contato com o paciente, em sala de aula são empregados recursos como estratégias de aprendizagem como estudo de caso, tempestade cerebral, estudo dirigido, Phillips 66, etc. (P 16)

Apesar da ausência de formação pedagógica do profissional bacharel e da tendência, nessa pesquisa, em atribuir relevância aos saberes da experiência, da vivência profissional, a menção, em todas as falas, do uso de metodologias ativas é exige uma reformulação do conceito e das concepções de saúde e doença e do significado disso para o relacionamento com o ser humano. Afinal, a formação profissional em fisioterapia caminha pelos campos da educação e da saúde, sendo necessários avanços que devem ser discutidos no ensino superior, tais como: compreensão das mudanças sociais, culturais, econômicas, desenvolvimento científico, entre outros.

A formação dos profissionais de saúde tem acontecido, ao longo dos tempos, com o uso de metodologias conservadoras (ou tradicionais) de ensino. Conforme Mirtes (et all. 2008), separou-se o corpo da mente, a razão do sentimento, a ciência da ética, compartimentalizando-se o conhecimento em campos altamente especializados, visando a eficiência técnica.

A consolidação de um sistema único de saúde brasileiro que possa enxergar o ser humano em sua expressão total, considerando o ser de forma integral exige transformações na formação dos profissionais de saúde, objetivando perfis profissionais que possuam competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades. (MIRTES, et all., 2008)

É nesse contexto que surgem as conversas e reflexões acerca das metodologias ativas nos contextos dos processos de ensino e de aprendizagem, que visam dar maior autonomia ao aluno, sendo este sujeito ativo do seu processo de aprendizado, tendo na figura do docente um mediador e facilitador desse processo.

A concepção de saberes pedagógicos, conforme Tardif (2014), menciona doutrinas ou percepções oriundas de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de representação e de orientação da atividade pedagógica.

Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas parece tratar-se de um saber pedagógico que emerge das falas dos professores. Entretanto, é importante notar que tal uso foi decorrente de reflexões acerca dos resultados do processo e que envolve a prática e a vivência com o paciente.

2.2.4 Relevância dos saberes docentes na concepção dos sujeitos

A segunda parte do questionário buscava identificar quais saberes docentes os professores, que atuam em cursos de graduação em fisioterapia, consideram mais relevantes em suas práticas pedagógicas. Para tanto, foram designadas perguntas de resposta escalar (1 a 4) que correspondiam a quatro tipos de saberes: 15 (quize)

questões sobre o pedagógico; 8 (oito) sobre o disciplinar, 4 (quatro) sobre o curricular e 9 (nove) sobre o da experiência, conforme Apêndice B.

Para cada pergunta o participante poderia atribuir o conceito de discordo plenamente, com nota 1 até o intervalo máximo – concordo plenamente – com nota 4.

Os dados foram analisados e foram obtidas as médias das pontuações de cada saber, conforme a tabela abaixo.

Tabela 7 – Saberes considerados mais relevantes na prática pedagógica.

Saber Docente	Média - Escala de 1 a 4	Média - Escala de 1 a 10
Saber da Experiência	**3,8**	**9,50**
Saber Disciplinar	**3,7**	**9,25**
Saber Pedagógico	3,5	8,75
Saber Curricular	3,5	8,75

A Tabela 7 traz o saber da experiência como mais relevante para a prática pedagógica, seguido pelo saber disciplinar ou saber do conteúdo a ser ministrado.

Mais uma vez os resultados encontrados aqui parecem se incorporar às concepções de saberes docentes e saberes utilizados nas práticas pedagógicas, gerando respostas que dão maior relevância a saberes vinculados à transmissão de conteúdo, seja da disciplina (disciplinar) ou da experiência ou vivência profissional.

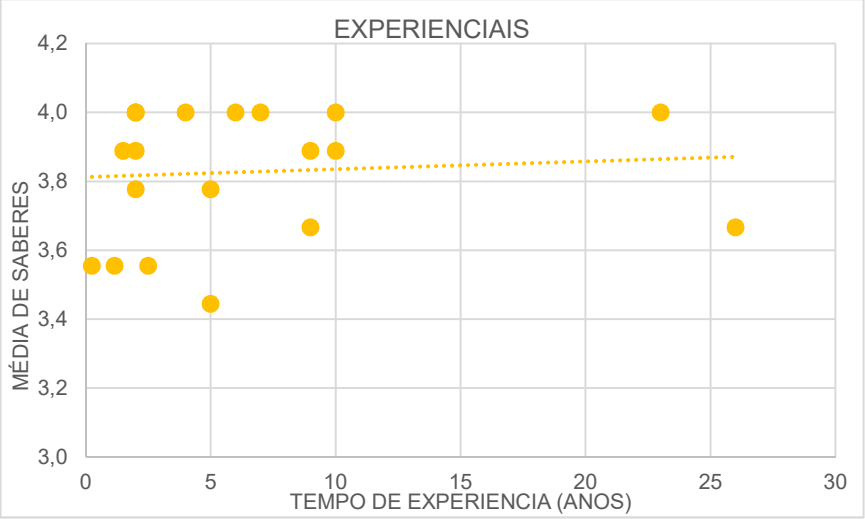
Recorre-se, nesse momento, a Gauthier (1998) para quem o saber experiencial possui estreita relação com o hábito, dando origem a um repertório de informações pessoais que, em algumas situações, podem estar associadas a explicações errôneas para justificar a maneira de agir do professor. É um saber que integra pressupostos e argumentos não verificados por meio de métodos científicos.

Na tentativa de verificar algum padrão nas respostas, considerando o tempo de exercício da docência, foram feitos gráficos dinâmicos envolvendo as variáveis: tempo de exercício da docência (em anos) e a relevância atribuída a determinado saber docente. Afinal, tratar do tempo do exercício da profissão docente é necessário para considerar a forma de enxergar a docência, bem como as prioridades dos tipos de saberes para cada docente.

Na Figura 14 pode-se observar que o tempo de experiência (em anos) na docência não influenciou o nível de relevância que o saber da experiência tem para o

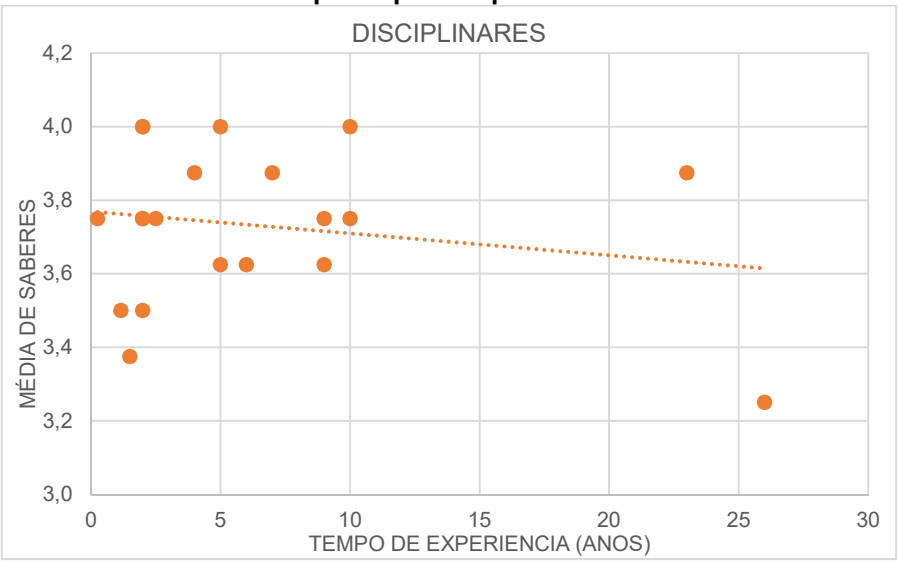
exercício da docência no ensino superior. Considerando que o nível de concordância variou de 1 a 4, todos os sujeitos da amostra (desde os que possuem menos de 1 ano de experiência na docência até os que possuem mais de 25 anos) concordam que o saber da experiência é importante no ensino superior com pontuações a partir de 3,4.

Figura 14 - Relevância do saber experiencial por tempo de docência.



A Figura 15 nos mostra que desde os sujeitos com menos de 1 ano de experiência docente até os que possuem acima de 25 anos de atuação consideram o saber disciplinar, que está ligado ao conteúdo das disciplinas ministradas, importante. Aqui também não há tendência que mostre que quanto mais anos de experiência docente maior a concordância com a importância desse saber para a prática docente.

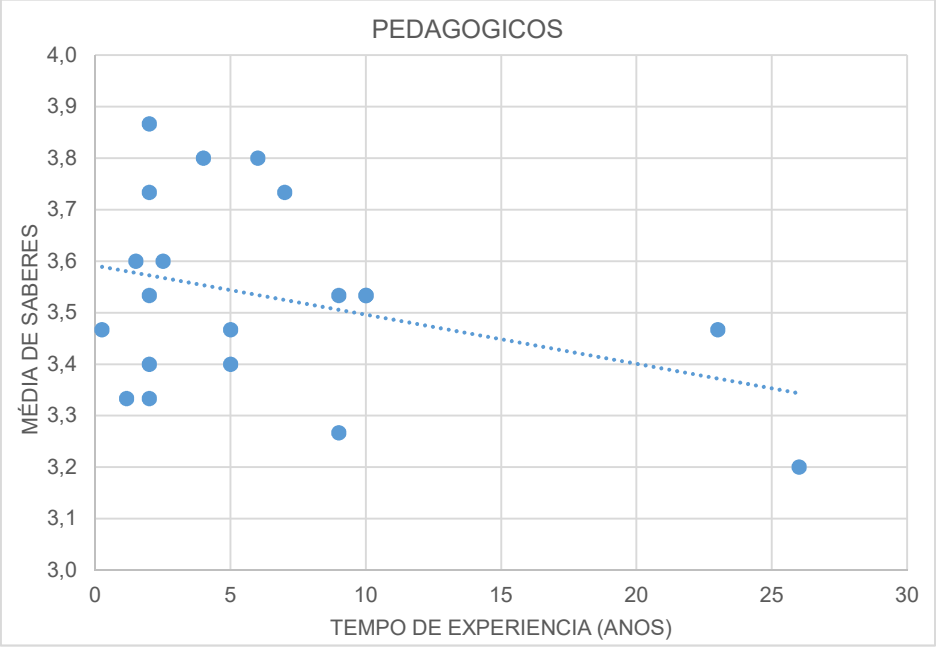
Figura 15 - Relevância do saber disciplinar por tempo de docência.



Tardif (2014) teorizou sobre a fase de estabilização e de consolidação da carreira docente indicando que ela se daria entre 3 e 7 anos de exercício da profissional, sendo que nesse período o professor demonstraria um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos. Assim, o saber pedagógico deveria possuir uma maior importância para os professores que se situam nessa fase da carreira.

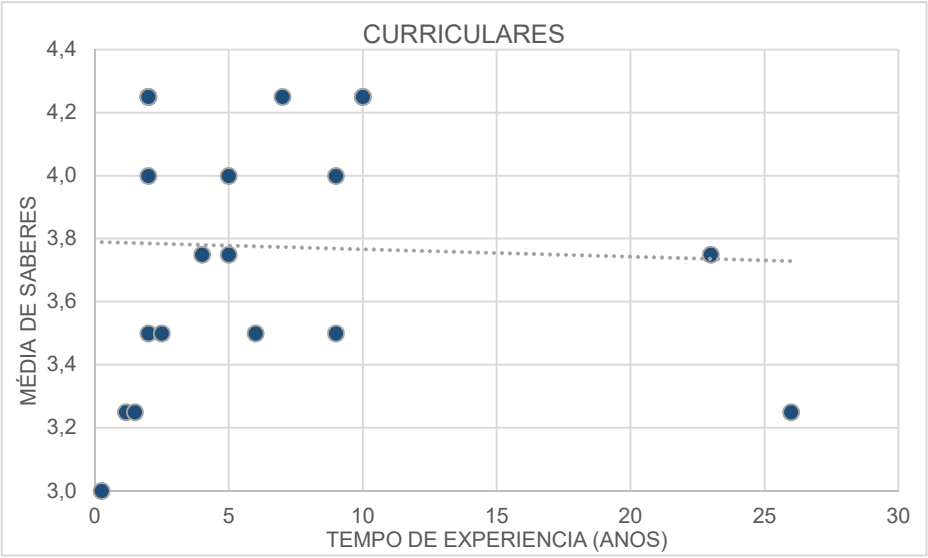
Como podemos observar na Figura 16 não há um aumento da pontuação de concordância (média de saberes - 1 a 4) à medida que os sujeitos passam dos 3 anos de experiência docente, sendo que docentes com mais de 20 anos de experiência demonstraram atribuir menor grau de relevância a esse saber do que docentes com menos de 1 ano de atuação.

Figura 16 – Relevância do saber pedagógico por tempo de docência.



Da mesma forma que o saber curricular, esperava-se que o aumento no tempo de experiência docente os professores significaria a atribuição de maior importância aos saberes curriculares, fato este que não ocorreu como pode-se observar na Figura 17.

Figura 17 - Relevância do saber curricular por tempo de docência.



Trabalhos, como os de Braccini e Reschke (2012), identificaram na categoria ‘qualidade do ensino’ certa preocupação com o aluno, com a qualidade do ensino, com o emocional e com a qualificação pedagógica como requisitos mínimos de uma educação superior de qualidade.

O dado supracitado mostra-se interessante se considerarmos que a média de anos de atuação na docência universitária dos entrevistados, naquele trabalho, era de 16 (dezesseis) anos, já que ao tratar dos saberes, tempo e aprendizado no trabalho no magistério, Tardif (2014), ressalta que os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira de ensino. Nessa perspectiva haveria:

> Duas fases durante os primeiros anos de carreira:
> 1) Uma fase de exploração (de 1 a 3 anos), na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc) e experimenta diferentes papéis;
> 2) A fase de estabilização e de consolidação (de 3 a 7 anos), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. (...) interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos. (TARDIF, 2014, p. 85)

Desse modo, os professores da pesquisa de Braccini e Reschke (2012) demonstram similaridade com a fase de estabilização da carreira de professor descrita por Tardif (2014).

Na pesquisa que ora desenvolvemos, no entanto, o tempo de experiência docente não contribuiu para a relevância atribuída a determinado tipo de saber docente no ensino superior, e, talvez por isso, os fisioterapeutas estão buscando construir seus conhecimentos e sua prática a partir dos saberes próprios da fisioterapia relacionando-os com os saberes didático-pedagógicos.

Importa refletir se esse fato pode levar a fases de carreira diferentes das identificadas por Tardif (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender quais saberes docentes norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam em cursos de graduação em fisioterapia nos levou a observar quais as concepções que os professores possuem de saberes docentes e quais saberes são mais relevantes para sua prática pedagógica.

As análises dos dados coletados nos permitiram notar que a concepção de saber docente, expressa pelos sujeitos desta pesquisa, está ligada ao conhecimento inerente ao professor, à docência, relacionado com a experiência e com a prática. Destacaram-se como saberes utilizados para desenvolver as práticas pedagógicas: a experiência profissional e prática; a prática ligada à aula e a casos ou situações problemas; o conhecimento e vivência e as metodologias ativas.

Percebe-se que a principal congruência identificada quando da análise dos dados diz respeito à concepção de saberes docentes encontrada, entre os sujeitos desta pesquisa, posto que se refere ao conhecimento necessário à atuação docente que se vincula diretamente com a experiência profissional e prática e a necessidade do uso da experiência profissional e vivências para as práticas pedagógicas.

O uso das metodologias ativas parece tratar de uma incongruência já que a concepção de saber docente não deixa claro que o saber pedagógico, que as teorias pedagógicas, o relacionamento com o aluno e com o seu aprendizado, ao menos nas questões abertas, são relevantes, para a maioria dos sujeitos dessa pesquisa.

Entretanto, nota-se as metodologias ativas mais como uma necessidade que brota do aperfeiçoamento da prática profissional e do trato com o ser humano do que de uma preocupação ou discussão do saber pedagógico ou da reflexão dessas práticas.

Ao fazer buscas na internet com o nome das instuições que ofertam os cursos de fisioterapia em Rio Branco e com o termo metodologias ativas, aparecem matérias que mostram que alguns coordenadores de cursos da saúde estão fazendo oficinas de capacitação ou que anunciam que a instuição está inovando ao utilizar metodologias ativas em sala de aula.

Nota-se o aspecto das metodologias ativas como uma ferramenta didática que veio para resolver o problema de todos os cursos da área da saúde. Não aparecem

notícias que explicitam discussões ou reflexões docentes acerca da preocupação com o aprendizado ou com outros aspectos dos saberes docentes, mantendo o foco apenas em uma ferramenta para ensinar.

Assim, as metodologias ativas parecem mais um jogo de marketing para atrair novos alunos do que fruto de reflexões da prática docente, feitas pelos atores principais: os professores.

Em decorrência da ausência da formação pedagógica o bacharel acaba perpetuando práticas de uma pedagogia tradicional. A relevância atribuída a questões que caracterizam a pedagogia nova e dialética são interessantes e merecem um estudo mais aprofundado, uma vez que é comum nos cursos de bacharelado a ênfase na competição que reflete na imposição ideológica do esforço e do êxito pessoal como garantia do sucesso.

A importância atribuída à experiência nos remete à reflexão de Tardif (2014) quanto aos objetos (condições da profissão) do saber experencial, tais como: relações dos professores com os demais atores no campo de sua prática; diversas obrigações e normas às quais o trabalho docente deve submeter-se; a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Além do fato de que, na prática docente, o valor dos saberes docentes depende das dificuldades que apresentam em relação à prática.

Nesse sentido, pode-se pensar que a relevância atribuída aos saberes da experiência está relacionada a valores distintos para a prática docente, como por exemplo: ser mais importante saber o conteúdo e a metodologia correta para ensinar do que conhecer a diretriz nacional curricular do curso em que atua.

Dentre os prejuízos decorrentes dessa visão estão a estagnação dos avanços necessários à construção da fisioterapia brasileira em conformidade com as realidades locais e entendimento do ser humano em todas as suas reais necessidades, pois não permite espaço para refletir a prática docente e não aperfeiçoa a estrutura curricular já alcançada.

A ausência de reflexão da prática docente pode levar ao hábito, gerando, conforme a preocupação de Gauthier (1998) um repertório de informações pessoais que podem estar associadas a explicações errôneas para justificar a maneira de agir

do professor, dificultanto ou impossibilitanto a compreensão do real significado dessas práticas ao longo do tempo.

A resolução nº. 01, de 17/06/2010, da Comissão Nacional de Educação Superior (CONAES), normatiza o Núcleo Docente Estruturante (NDE). A mesma prevê como atribuições do NDE, entre outras:

> Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras: I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

A interação e momentos de reflexão com os demais membros do corpo docente, em especial com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), com o Colegiado do curso e demais instâncias em que se discutem o currículo e a formação pedagógica são relevantes para se refletir sobre os vários saberes docentes. Indaga-se se esses momentos, de fato, têm ocorrido e se sim, com qual finalidade.

As obrigações e normas às quais o trabalho docente deve submeter-se nas instituições de ensino, em especial nas particulares, pode privilegiar o saber das disciplinas a serem ensinadas em detrimento dos demais saberes docentes. Além de receberem prontas as ementas, os horários, as normas para avaliação, os professores, muitas vezes, são levados a ministrar diversas disciplinas, inclusive disciplinas novas que demandam muito tempo de preparação e domínio desse conteúdo.

A remuneração como horista pode, de alguma forma, contribuir para o não envolvimento em ações que possam demandar tempo extra na instituição, como discussões sobre diretriz nacional curricular, matrizes curriculares, relação professor-aluno, dentre outros. Estudos em que os entrevistados são professores com dedicação exclusiva tem demonstrado haver mais envolvimento com os demais saberes docentes. Nesse sentido, seriam necessárias mais contratações de professores em tempo integral nessas instituições e com dedicação exclusiva.

Por fim, o panorama evidencia uma perda progressiva de decisão acerca do resultado do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior, tal qual mencionou Enguita (1991), pois o professor já recebe pronto: disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, bem como não há espaço ou tempo para refletir sobre a própria prática ou mesmo compartilhar práticas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. D. ; LEMOS, J. C.; DALL'AGO, P. Fisioterapia. In: HADDAD, A. E. et al (Org.). **A trajetória dos cursos de graduação na saúde**: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BISPO JUNIOR, J. P. **Formação em fisioterapia no Brasil**: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. Hist. cienc. saude-Manguinhos, Rio de Janeiro , v. 16, n. 3, p. 655-668, Sept. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Apr. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702009000300005.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análisede dados textuais**. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 set. 2017. http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREA, G. T; RIBEIRO, V. M. B. **A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, June 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 30 June 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, J. A. **O processo de construção dos saberes pedagógicos do fisioterapeuta docente:** o significado da prática. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui. São Paulo, Ahead of print, 2013. p. 1 - 17.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22. n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência:** entre o profissionalismo e a proletarização. Teorian & Educação, 4, 1991, p. 41- 61.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário eletrônico Aurélio século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 2004. Versão 5.0. 1 CD-ROM.

FURLIN, N. **Cruzando fronteiras de gênero:** a docência feminina em campos profissionais "masculinos". Cad. Pagu, Campinas , n. 48, e164816, 2016 . Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332016000300504&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Nov. 2017. Epub Dec 01, 2016. http://dx.doi.org/10.1590/18094449201600480016.

GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INEP. Notas Estatísticas: Censo da Educação Superior 2015. Brasil. 2015. Disponível em https://abmes.org.br/arquivos/documentos/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf, acesso em 12/8/2017.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAUXEN, S. de L. **Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da UNICRUZ/RS**. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

LUDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez.2004. Disponível em HTTP://www.cedes.unicamp.br

MADEIRA, M. Z. de A; LIMA, M. da G. S. B. **A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes.** Rev. bras. enferm., Brasília , v. 60, n. 4, p. 400-404, Aug. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400008&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Aug. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000400008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIRANDA, G. J; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. **Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade.** Rev. contab. finanç., São Paulo , v. 23, n. 59, p. 142-153, Aug. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772012000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Aug. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006.

MITRE, S. M. et al **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde:** debates atuais. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232008000900018&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Sept. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018.

OLIVEIRA, V. R. C. de. **A história dos currículos de fisioterapia:** a construção de uma identidade profissional. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, Goiás. 2002.

PEREIRA, M. A. C. **Competências para o ensino e a pesquisa:** um survey com docentes de Engenharia Química. Tese de doutorado em Engenharia de Produção, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil, 2007. Acesso em < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3136/tde-08082007-170909/pt-br.php>

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

REBELATTO, J. R. ; BOTOMÉ, S. P. **Fisioterapia no Brasil:** fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais. 2.ed. Barueri, SP: Manole. 1999.

ROCHA, V. M. et al. **As diretrizes curriculares e as mudanças na formação de profissionais fisioterapeutas** (ABENFISIO). Rev. Fisioterapia Brasil, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 4-8, Set. /Out. 2010.

ROLNIK, S. **Toxicômanos de identidade:** Subjetividade em Tempo de Globalização. In: LINS, Daniel S. (orgs.). Cultura e Subjetividade: Saberes Nômades. Campinas, SP: papirus, 1997.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 30, n. 2, jul-dez, 2005, pp. 11-26. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

SEVERINO, A. J. **Expansão do ensino superior:** contextos, desafios, possibilidades. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 14, n. 2, p. 253-266, July 2009 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Feb. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200002.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino:** fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 22 jan. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes. 2014.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, E. A. L.; CARVALHO, V. C. P. **Fisioterapia:** história, evolução e conceitos atuais. In: CARVALHO, V. C. P. Et al (Org.). Fundamentos da Fisioterapia. Rio de Janeiro: MedBook, 2014.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

YNOUE, A. T. **A Capacitação do Profissional de Fisioterapia para a Docência no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/832/1/dissertacao.pdf> Acesso em 03/02/2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: **"SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA"**, vinculada ao Programa de pós-graduação – Mestrado em Educação, oferecido pela Universidade Federal do Acre – **UFAC.**

O questionário é composto por diversas perguntas sobre trajetória profissional na docência, bem como saberes que julga serem relevantes para o exercício da docência nos cursos de Fisioterapia.

Para responder o questionário você precisa estar em um local calmo e silencioso e vai precisar de em média 20 minutos. Sua participação não acarretará nenhum risco e nenhum custo financeiro. As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos Após o encerramento da pesquisa serão divulgados os resultados.

Não serão solicitados dados de identificação pessoal.

Para participar da pesquisa você precisa atender aos seguintes critérios:

* Ser graduado em Fisioterapia e ser professor nos cursos de Bacharelado em Fisioterapia.

Para mais informações:
Kelly Cristina de F. X. Maggi
Email: kellyxavierfaria@gmail.com

APÊNDICE B – PRIMEIRA PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

q1 - 1. Em qual Instituição exerce a docência?
1 - ( ) pública
2 - ( ) particular
3 - ( ) particular e pública

q2 – Qual o seu vínculo empregatício?
1 - ( ) Celetista (carteira de trabalho assinada e horista)
2 - ( ) Celetista (carteira de trabalho assinada como dedicação exclusiva)
3 - ( ) Estatutário (concursado e tempo parcial)
4- ( ) Estatutário e dedicação exclusiva
5 - ( ) Outro

q3 – Qual a sua região?
1 - ( ) Norte
2 - ( ) Nordeste
3 - ( ) Centro-Oeste
4 - ( ) Sudeste
5 - ( ) Sul

q4 – Qual o seu Estado?
1 – ( ) Acre (AC)
2 - ( ) Alagoas (AL)
3 - ( ) Amapá (AP)
4 - ( ) Amazonas (AM)
5 – ( ) Bahia (BA)
6 – ( ) Ceará (CE)
7 – ( ) Distrito Federal (DF)
8 – ( ) Espírito Santo (ES)
9 – ( ) Goiás (GO)
10 – ( ) Maranhão (MA)
11 – ( ) Mato Grosso (MT)
12 – ( ) Mato Grosso do Sul (MS)
13 – ( ) Minas Gerais (MG)
14 – ( ) Pará (PA)
15 – ( ) Paraíba (PB)
16 – ( ) Paraná (PR)
17 – ( ) Pernambuco (PE)
18 – ( ) Piauí (PI)
19 – ( ) Rio de Janeiro (RJ)
20 – ( ) Rio Grande do Norte (RN)
21 – ( ) Rio Grande do Sul (RS)
22 – ( ) Rondônia (RO)

23 – ( ) Roraima (RR)
24 – ( ) Santa Catarina (SC)
25 – ( ) São Paulo (SP)
26 – ( ) Sergipe (SE)
27 – ( ) Tocantins (TO)

q5 – Qual sua cidade? _____

A – Características

q6 – Sexo
1 - ( ) Masculino
2 - ( ) Feminino

q7 – Idade: _____ anos completos

q8 – Qual a sua maior titulação?
1 - ( ) Graduação Completa
2 - ( ) Especialização Completa
3 - ( ) Mestrado Completo
4 - ( ) Doutorado Completo
5 - ( ) Pós-Doutorado Completo

q9 – Grande Área da sua maior titulação
1 - ( ) Ciências Exatas e da Terra
2 - ( ) Ciências Biológicas
3 – ( ) Engenharias
4 – ( ) Ciências da Saúde
5 – ( ) Ciências Agrárias
6 – ( ) Ciências Sociais Aplicadas
7 – ( ) Ciências Humanas
8 – ( ) Lingüística, Letras e Artes
9 – ( ) Outros

q10 – Tempo de docência no ensino superior: _____ anos completos

q11 – Já lecionou antes, para outras modalidades de ensino (fundamental, médio, profissionalizante)?

( ) sim ( ) não. Se sim, para qual modalidade?

1 – ( ) Ensino Fundamental
2 – ( ) Ensino Médio
3 – ( ) Educação profissionalizante
4 – ( ) Outro
Por quanto tempo? _____

B – Saberes Docentes – Opinião

q1 - O que você entende por saberes docentes?

_____

_____

q2 - Quais são os saberes docentes que você utiliza para desenvolver suas práticas?

_____

_____

C – Saber da formação profissional ou pedagógico

Cada uma das ações abaixo descreve atividades relacionadas com o papel de um PROFESSOR UNIVERSITÁRIO. Atribua um grau de 1 a 4 para o nível de concordância de cada uma dessas ações, considerando o que você acredita serem ações que refletem os saberes necessários e mais relevantes para exercer a docência. É IMPORTANTE AO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

q1 – É importante para o PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

Ações	**Discordo plenamente**	**Discordo em parte**	**Concordo em parte**	**Concordo plenamente**
q1.1 - Possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didático pedagógicos.				
q1.2 - Participar (ou já ter participado) de cursos específicos na área didático-pedagógica.				
q1.3 – Estar ciente que somente uma disciplina rígida pode despertar aptidões.				
Q1.4 – Conscientizar o aluno que somente através de muito esforço pessoal poderá alcançar êxito em seu aprendizado.				
Q1.5 – Compreender o aluno pela referência histórica que está inserido.				
Q1.6 – Estar disposto a considerar o conhecimento que o aluno possui em toda sua trajetória escolar e social.				
Q1.7 - Expressar-se bem, em especial, de forma oral, de tal				

modo que possa ser facilmente compreendido pelos seus alunos.				
Q1.8 - Ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos de graduação e fornecer feedback adequado.				
Q1.9 - Saber elaborar ementas e planos de curso de disciplinas de graduação e pós-graduação.				
Q1.10 - Saber preparar material didático de apoio às atividades de um curso.				
Q1.11 - Organizar a sequência lógica das atividades de cada aula lecionada.				
Q1.12 - Comprometer-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob a sua responsabilidade.				
Q1.13 - Utilizar um critério único de avaliação para todos os seus alunos.				
Q1.14 - Criar soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.				
Q1.15 - Ser capaz de reconstruir um planejamento didático a partir dos alunos e dos acontecimentos.				

C – Saber disciplinar

q2 – É importante para o PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

Ações	**Discordo plenamente**	**Discordo em parte**	**Concordo em parte**	**Concordo plenamente**
Q2.1 - Possuir sólidos conhecimentos das disciplinas ministradas.				

Q2.2 - Perceber a integração e a interdependência entre um assunto ensinado e demais assuntos de um curso de graduação ou pós-graduação.				
Q2.3 – Utilizar referências atualizadas e artigos científicos recentes na preparação de suas aulas.				
Q2.4 – Relacionar os conteúdos a objetivos e situações de aprendizagem				
Q2.5 – Dominar os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam os conhecimentos de uma disciplina.				
Q2.6 – Definir os objetivos de uma disciplina pelos conteúdos: o aluno deve assimilar e dar provas dessa assimilação durante uma prova oral, escrita ou um exame.				
Q2.7 – Identificar os objetivos trabalhados nas situações em questão de modo a escolhê-los e dirigi-los com conhecimento de causa.				
Q2.8 – Delimitar o que se desenvolveu realmente numa disciplina e modificar a sequencia das atividades propostas.				

D – Saber curricular

q3 – É importante para o PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

Ações	**Discordo plenamente**	**Discordo em parte**	**Concordo em parte**	**Concordo plenamente**
Q3.1 - Participar das discussões sobre Diretrizes Curriculares do curso em que ministra aula.				

Q3.2 – Traduzir o programa em objetivos de aprendizagem e estes em situações e atividades realizáveis.				
Q3.3 – Conseguir cumprir com todo o currículo apresentado pela instituição, independentemente da realidade de cada turma.				
Q3.4 – Solicitar e propor adaptações e alterações nas ementas das disciplinas ministradas.				

E – Saber da experiência ou experencial

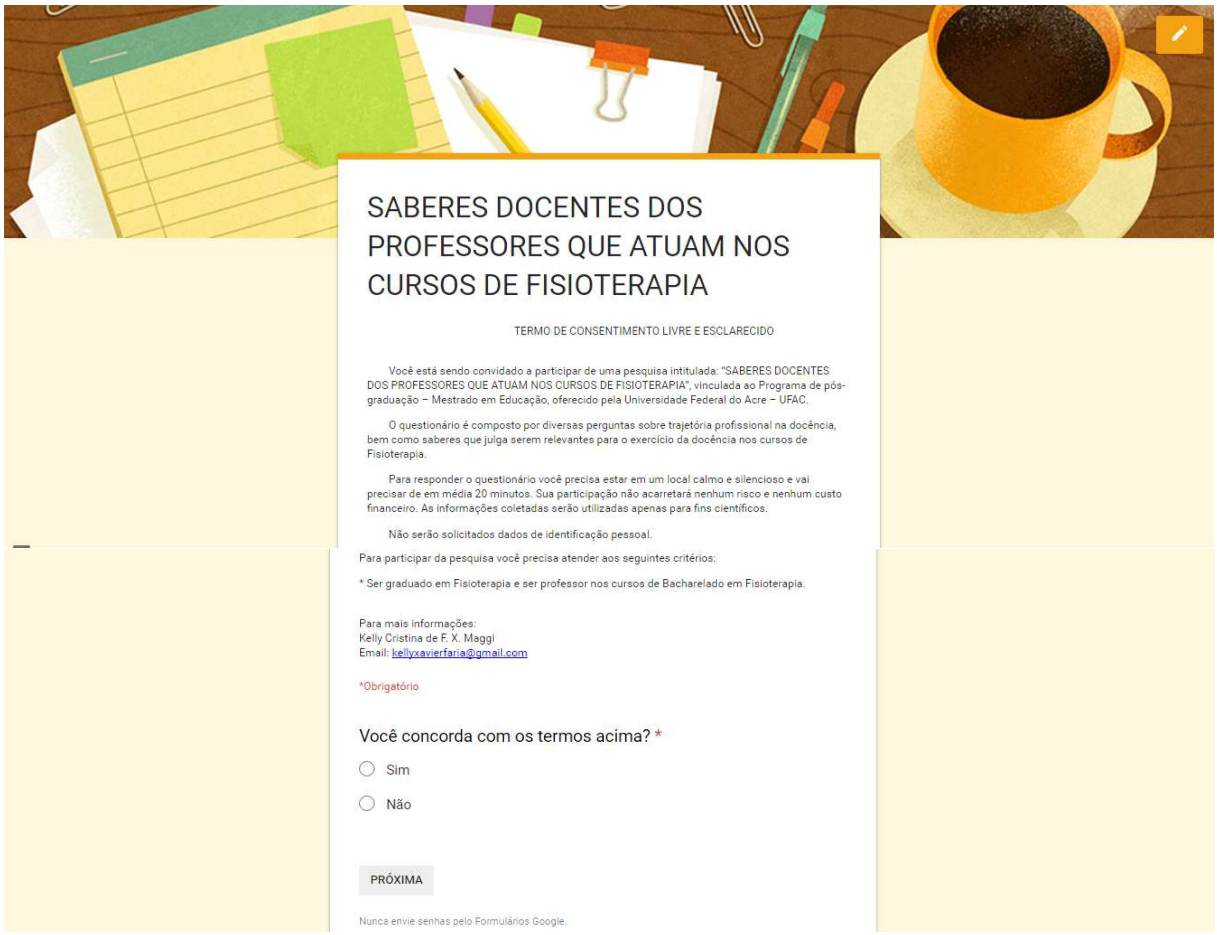
q4 – É importante para o PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

Ações	**Discordo plenamente**	**Discordo em parte**	**Concordo em parte**	**Concordo plenamente**
Q4.1 - Administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com seus alunos.				
Q4.2 - Cooperar e obter cooperação de seus colegas em atividades de ensino com objetivos comuns.				
Q4.3 - Refletir com seus alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo.				
Q4.4 - Ter a iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional de uma forma geral.				
Q4.5 - Criar uma relação de confiança e harmonia com seus alunos que conduza a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões.				

Q4.6 - Adaptar-se a novas situações quando necessário frente a novos desafios nos processos de ensino nos quais atua.				
Q4.7 - Estar disposto a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas.				
Q4.8 – Conhecer o regimento interno e normas da instituição que trabalha.				
Q4.9 – Controlar a sala de aula, evitando desorganização e conversas paralelas.				

Questionário adaptado de Pereira (2007).

APÊNDICE C –QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMULÁRIOS



SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: "SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA", vinculada ao Programa de pós-graduação – Mestrado em Educação, oferecido pela Universidade Federal do Acre – UFAC.

O questionário é composto por diversas perguntas sobre trajetória profissional na docência, bem como saberes que julga serem relevantes para o exercício da docência nos cursos de Fisioterapia.

Para responder o questionário você precisa estar em um local calmo e silencioso e vai precisar de em média 20 minutos. Sua participação não acarretará nenhum risco e nenhum custo financeiro. As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos.

Não serão solicitados dados de identificação pessoal.

Para participar da pesquisa você precisa atender aos seguintes critérios:

* Ser graduado em Fisioterapia e ser professor nos cursos de Bacharelado em Fisioterapia.

Para mais informações:
Kelly Cristina de F. X. Maggi
Email: kellyxavierfaria@gmail.com

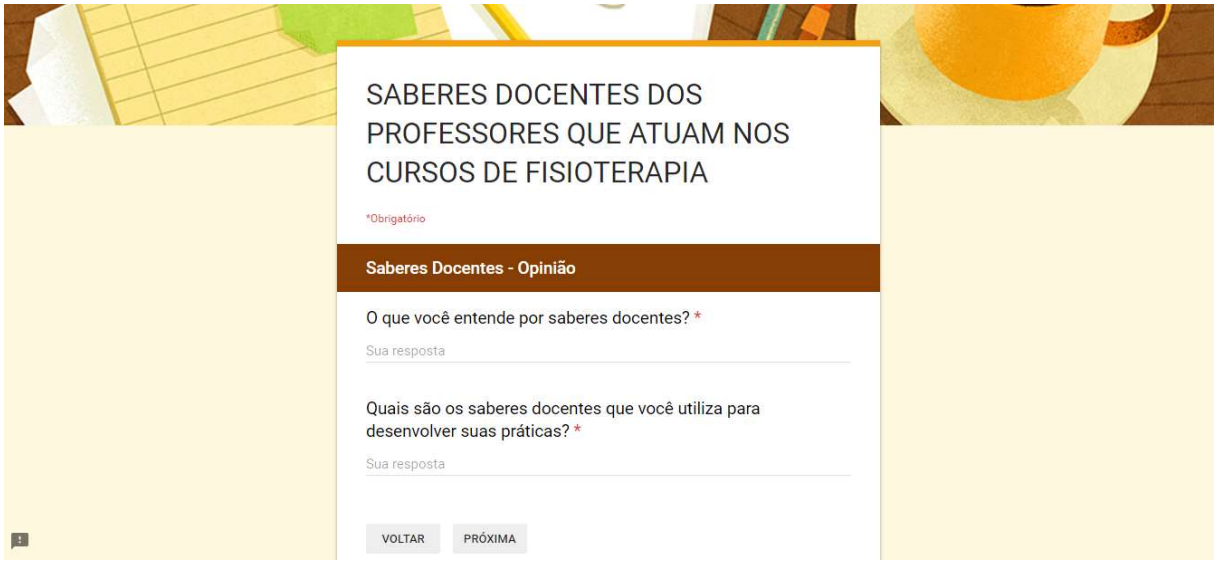
*Obrigatório

Você concorda com os termos acima? *

- Sim
- Não

PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

*Obrigatório

Saberes Docentes - Opinião

O que você entende por saberes docentes? *

Sua resposta

Quais são os saberes docentes que você utiliza para desenvolver suas práticas? *

Sua resposta

VOLTAR PRÓXIMA

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

*Obrigatório

QUESTIONÁRIO

1. Em qual Instituição exerce a docência? *

- Privada
- Pública
- Pública e Privada

2. Qual seu vínculo empregatício? *

- Celetista (carteira de trabalho assinada e horista)
- Celetista (carteira de trabalho assinada como dedicação exclusiva)
- Estatutário (concursado e tempo parcial)
- Estatutário e dedicação exclusiva
- Outro

3. Qual a sua região? *

- Norte
- Nordeste
- Centro Oeste
- Sul
- Sudeste

4. Qual o seu Estado? *

- Acre (AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)
- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)
- Paraíba (PB)

- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)
- São Paulo (SP)
- Sergipe (SE)
- Tocantins (TO)

Qual sua cidade?

Sua resposta

VOLTAR PRÓXIMA

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

*Obrigatório

QUESTIONÁRIO

5. Sexo *
- Feminino
- Masculino

6. Qual a sua idade? *

Sua resposta

7. Qual a sua maior titulação? *
- Graduação Completa
- Especialização Completa
- Mestrado Completo
- Doutorado Completo
- Pós Doutorado Completo

8. Qual a grande área do CNPq da sua maior titulação? *
- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Biológicas
- Engenharias
- Ciências da Saúde
- Ciências Agrárias

- ○ Ciências Sociais Aplicadas
- ○ Ciências Humanas
- ○ Lingüística, Letras e Artes
- ○ Outros

9. Tempo de docência no ensino superior (em anos) *

Sua resposta

10. Já lecionou antes, em outras modalidades de ensino? *

	Sim	Não
Ensino Fundamental	○	○
Ensino Médio	○	○
Educação profissionalizante	○	○
Outro	○	○

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

*Obrigatório

QUESTIONÁRIO - SABERES DOCENTES

Cada uma das ações abaixo descreve atividades relacionadas com o papel de um PROFESSOR UNIVERSITÁRIO. Atribua um grau de 1 a 4 para o nível de concordância de cada uma dessas ações, considerando o que você acredita serem ações que refletem os saberes necessários e mais relevantes para exercer a docência. É IMPORTANTE AO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

1. Possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didático pedagógicos. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

2. Participar (ou já ter participado) de cursos específicos na área didático-pedagógica. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

3. Estar ciente que somente uma disciplina rígida pode despertar aptidões. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

4. Conscientizar o aluno que somente através de muito esforço pessoal poderá alcançar êxito em seu aprendizado. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

5. Compreender o aluno pela referência histórica que está inserido. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

VOLTAR PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

*Obrigatório

É IMPORTANTE AO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

6. Estar disposto a considerar o conhecimento que o aluno possui em toda sua trajetória escolar e social. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

7. Expressar-se bem, em especial, de forma oral, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pelos seus alunos. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

8. Ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos de graduação e fornecer feedback adequado. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

9. Saber elaborar ementas e planos de curso de disciplinas de graduação e pós-graduação. *

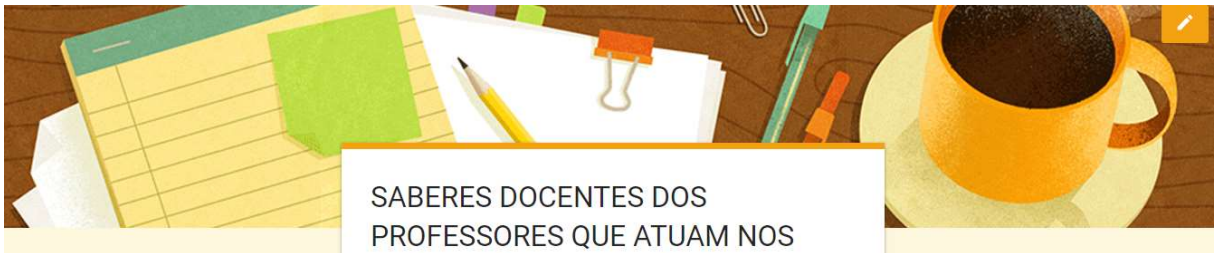
	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

10. Saber preparar material didático de apoio às atividades de um curso. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

VOLTAR PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

*Obrigatório

É IMPORTANTE AO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

11. Organizar a sequência lógica das atividades de cada aula lecionada. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

12. Comprometer-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob a sua responsabilidade. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

13 . Utilizar um critério único de avaliação para todos os seus alunos. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

14. Criar soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade. *

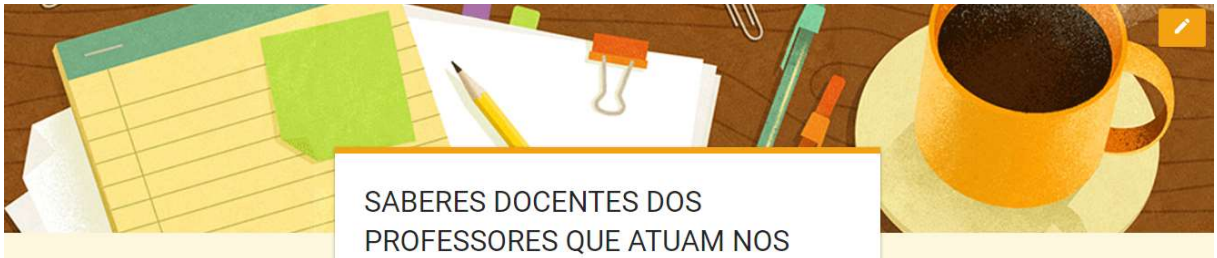
	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

15. Ser capaz de reconstruir um planejamento didático a partir dos alunos e dos acontecimentos. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

VOLTAR PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

*Obrigatório

É IMPORTANTE AO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

16. Possuir sólidos conhecimentos das disciplinas ministradas. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

17. Perceber a integração e a interdependência entre um assunto ensinado e demais assuntos de um curso de graduação ou pós-graduação. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

18. Utilizar referências atualizadas e artigos científicos recentes na preparação de suas aulas. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

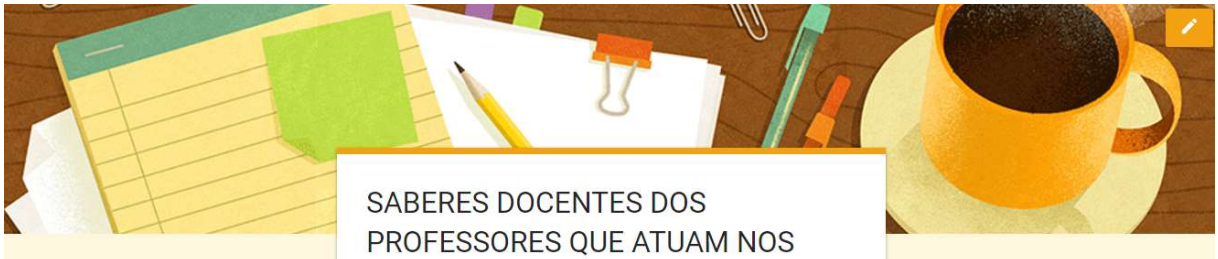
19. Relacionar os conteúdos a objetivos e situações de aprendizagem. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

20. Dominar os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam os conhecimentos de uma disciplina. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

VOLTAR PRÓXIMA



SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

*Obrigatório

É IMPORTANTE AO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

21. Definir os objetivos de uma disciplina pelos conteúdos: o aluno deve assimilar e dar provas dessa assimilação durante uma prova oral, escrita ou um exame. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

22. Identificar os objetivos trabalhados nas situações em questão de modo a escolhê-los e dirigi-los com conhecimento de causa. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

23. Delimitar o que se desenvolveu realmente numa disciplina e modificar a sequencia das atividades propostas. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

24. Participar das discussões sobre Diretrizes Curriculares do curso em que ministra aula. *

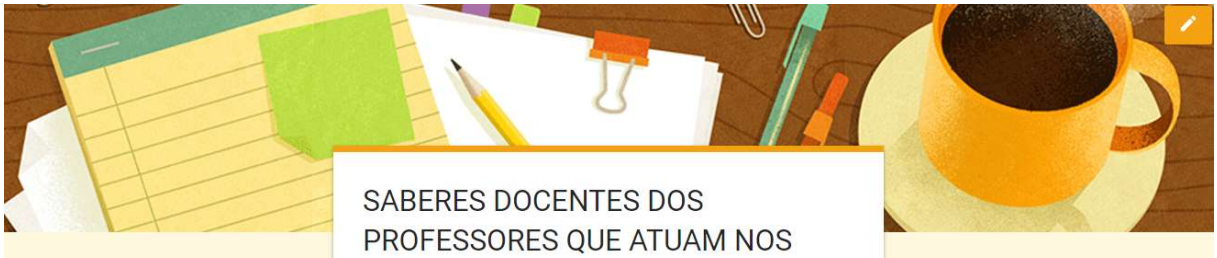
	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

25. Traduzir o programa em objetivos de aprendizagem e estes em situações e atividades realizáveis.

	1	2	3	4	5	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	○	Concordo Plenamente

VOLTAR PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

*Obrigatório

É IMPORTANTE AO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

26. Conseguir cumprir com todo o currículo apresentado pela instituição, independentemente da realidade de cada turma. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

27. Solicitar e propor adaptações e alterações nas ementas das disciplinas ministradas. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

28. Administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com seus alunos. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

29. Cooperar e obter cooperação de seus colegas em atividades de ensino com objetivos comuns. *

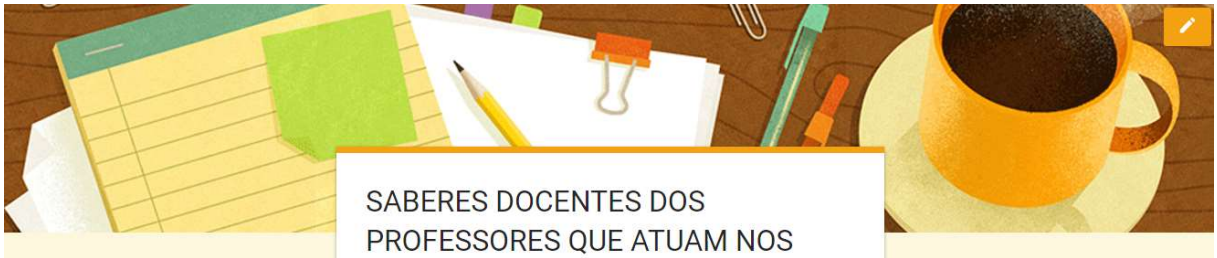
	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

30. Refletir com seus alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

VOLTAR PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE FISIOTERAPIA

*Obrigatório

É IMPORTANTE AO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:

31. Ter a iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional de uma forma geral. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

32. Criar uma relação de confiança e harmonia com seus alunos que conduza a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

33. Adaptar-se a novas situações quando necessário frente a novos desafios nos processos de ensino nos quais atua. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

34. Estar disposto a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

35. Conhecer o regimento interno e normas da instituição que trabalha. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

36. Controlar a sala de aula, evitando desorganização e conversas paralelas. *

	1	2	3	4	
Discordo Plenamente	○	○	○	○	Concordo Plenamente

Há alguma ação que considera relevante e não constou neste questionário?

Sua resposta

VOLTAR ENVIAR