

## PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

### TEACHING PERCEPTIONS ABOUT THE NEED KNOWLEDGE TO WORK IN HIGHER EDUCATION

Kelly Cristina de Faria Xavier Maggi<sup>1</sup> - UFAC  
Adriane Corrêa da Silva<sup>2</sup> - UFAC  
Aline Andréia Nicolli<sup>3</sup> - UFAC

#### RESUMO

Esse artigo apresenta os resultados de um estudo desenvolvido para responder a seguinte questão: Quais percepções sobre os saberes docentes norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam em cursos de graduação em Fisioterapia? Fez-se a opção pela realização de uma pesquisa empírica com abordagem prioritariamente qualitativa. Participaram do estudo vinte professores que atuavam em cursos de bacharelado em Fisioterapia, ofertados no município de Rio Branco, Acre. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário disponibilizado no *Google Forms*. As análises permitiram perceber que as percepções docentes se relacionam com as experiências e práticas dos docentes. Por isso, tratam suas experiências no âmbito profissional e vinculam suas práticas às aulas, situações problemas, conhecimentos e utilização de metodologias ativas que servem para promover os processos de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência; Fisioterapia; Ensino superior

#### ABSTRACT

This article presents the results of a study developed to answer the following question: What perceptions about the teaching knowledge guide the pedagogical practices of teachers who work in Undergraduate Courses in Physiotherapy? It was made the option to perform an empirical research with priority qualitative approach. Twenty participated in the study professors who worked in Bachelor's Degree courses in Physical Therapy, offered in the city of Rio Branco, Acre. The data were collected by through the application of a questionnaire available on Google forms. The analyses made it possible to perceive that teaching perceptions are related to with their experiences and their practices. Therefore, they treat their experiences in professional scope and link their practices to classes; problem situations; knowledge and use of active methodologies that serve to promote the teaching and learning processes.

**KEYWORDS:** Teaching; Physiotherapy; University education

DOI: 10.21920/recei72020618551565

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72020618551565>

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre. E-mail: [kellyxavierfaria@gmail.com](mailto:kellyxavierfaria@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1099-5999>.

<sup>2</sup>Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Docente do Centro de Ciências da Saúde e Desporto na Universidade Federal do Acre. E-mail: [adriane.acs@gmail.com](mailto:adriane.acs@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4994-227X>.

<sup>3</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do Centro de Educação, Letras e Artes na Universidade Federal do Acre. E-mail: [aanicolli@gmail.com](mailto:aanicolli@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6594-0560>.

## INTRODUÇÃO

Consideramos, neste estudo, a Fisioterapia enquanto uma profissão liberal, parte das ciências da saúde. A formação de novos fisioterapeutas, tendo como base a Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, publicada em 19 de fevereiro de 2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, objetiva dotar o profissional de conhecimentos requeridos para o exercício das competências e habilidades gerais de atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.

Na esteira do exposto, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevendo, em seu artigo 65, que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Já no artigo 66, a lei determina que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, por sua vez, estabelece em algumas de suas metas a necessidade de fomentar a oferta da educação superior em áreas específicas (meta 12) e de realizar diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação básica e da capacidade de atendimento, de acordo com as demandas emanadas de diretrizes nacionais e internacionais (meta 16).

Ainda em termos legais, vale apontar que no PNE existe a previsão na meta 15, em consonância com o artigo 61, incisos I, II e III da Lei nº 9394, de 1996, de formação profissional para todos os professores da educação básica, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Incentivadas por esses marcos regulatórios e preocupadas com a formação de professores em nível superior na área da saúde, temos como objetivo identificar quais são as percepções sobre os saberes docentes nas práticas pedagógicas dos professores atuantes nos cursos de graduação em Fisioterapia, no estado do Acre. Porém, de início, chamamos atenção em pensarmos no tipo de formação que estamos falando, visto que a formação em Fisioterapia está na área da saúde, enquanto a atuação docente em nível superior compreende a área de humanidades.

Além dos aspectos legais, partiremos também do princípio de que, na contemporaneidade, é identificada a desvalorização da formação e a sensação de perda de prestígio social da docência. Incluiremos, a este respeito, a hipótese de que há um aprofundamento desses princípios da docência em Fisioterapia, a qual remonta a questionamentos acerca da necessidade de uma maior profissionalização da área, por meio da aquisição de conhecimentos oriundos de pesquisas científicas que apresentem um repertório próprio de conhecimentos, incluindo a atuação em nível superior, a qual é incipiente no estado do Acre.

Diante do exposto, a reflexão sobre a forma como os programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros promovem, de fato, a formação para o exercício do magistério é de suma importância, pois embora não seja esse o objeto de nosso estudo, não podemos deixar de observar que, via de regra, o seu foco encontra-se voltado à formação específica na área e à promoção da pesquisa em saúde, não considerando, necessariamente, a formação para atuação no magistério superior.

Assim, ao estabelecer relação entre o contexto local e a leitura dos textos legais, evidenciamos que o projeto de formação pedagógica com vistas à atuação na docência, no ensino superior, se vincula muito mais aos interesses de mercado do que às demandas regionais (SHIROMA, 2018).

Dentro dessa construção, apontamos que, a nosso ver, de um lado, a legislação brasileira apresenta lacunas em termos das exigências formativas específicas para atuação no Ensino Superior e, de outro, pesquisas demonstram existir pré-requisitos constitutivos para atuação na docência que não são cumpridos, como, por exemplo, a condução de forma competente da gestão pedagógica e disciplinar da sala de aula; o conhecimento sobre os alunos; o conhecimento do conteúdo que será abordado na disciplina que ministra; o domínio do conhecimento pedagógico geral (processo pedagógico, motivação, estilos de aprendizagem e etc.), do conhecimento curricular e do conhecimento dos fins e metas da educação e dos contextos educacionais (MADEIRA, 2007).

Por isso, com o intuito de distinguir a profissão docente de outras atividades profissionais, alguns autores apontam para os saberes inerentes à docência, ou seja, relevantes à prática educativa. Freire (2015), por exemplo, mostrou 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.

Além disso, Tardif (2014), Gauthier (1998) e Pimenta (1999) apresentaram um conjunto de saberes substanciais ao ensino, à formação e à prática docente. 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; e saberes pedagógicos.

Gauthier (1998) defendeu pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, em que o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Desta forma, podemos dizer que o professor é uma construção histórico-cultural que se dá em decorrência de suas experiências individuais e coletivas, das interações que estabelece com a sociedade, bem como das relações constituídas em sua trajetória formativa enquanto estudante, em nível de graduação e pós-graduação (LARROSA, 2011).

Tal processo formativo vincula-se à concepção de Vieira Pinto (1986), para quem a educação é compreendida como 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 sociocultural, reflete procedimentos reproduzidos pela sociedade em si e ao longo do tempo.

Consideramos, diante do exposto, que, até o presente momento, nenhum dispositivo legal faz menção a quaisquer conhecimentos, saberes, competências e habilidades voltadas à formação de fisioterapeutas para atuar na docência no ensino superior. Da mesma forma, até o momento, nenhum trabalho de pesquisa foi realizado com docentes que atuam nos cursos de Fisioterapia nesse estado e, por isso, diante dessas ausências nos propusemos a responder a seguinte questão de estudo: Quais percepções sobre os saberes docentes norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam em cursos de graduação em Fisioterapia ofertados em Rio Branco, Acre?

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem prioritariamente qualitativa, que contou com a participação de vinte fisioterapeutas que atuavam em cursos de Fisioterapia, fazendo a formação de novos profissionais.

## SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA E ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

No fim do século XX, surgiram tendências narrativas culturais e de desenvolvimento profissional voltadas à formação. Tais tendências defendiam, e ainda defendem, questões relativas às diferenças e direitos humanos, tanto na formação inicial, quanto continuada de docentes, embasando práticas e pesquisas em teorias e, conseqüentemente, em contextos díspares (CANDAUI, 2011; GATTI, 2019).

Portanto, os saberes são construídos a partir de múltiplas influências e são caracterizados por diferentes realidades culturais e institucionais, nas quais os docentes encontram-se vinculados. Assim, as perguntas acerca dos saberes, conhecimentos, habilidades, competências, servem de base ao ofício da docência e têm motivado pesquisas na área da educação.

Gauthier (1998) se propôs a iniciar investigações pensando em responder, dentre outras, a questão sobre o que é preciso saber para ensinar. O autor chama a atenção para o fato de que a pesquisa sobre o reservatório de conhecimentos é condição para o processo de profissionalização da docência. Salienta que para responder às exigências específicas de sua prática de sala de aula, o professor se abastece desses vários saberes. Assim, Gauthier (1998) indica os seguintes saberes, enquanto estruturação de conhecimentos para a formação docente:

- Disciplinares: a matéria a ser ensinada;
- Curriculares: ementa ou programa da disciplina, conjunto de conteúdos que deverá ser ensinado;
- Das ciências da educação: organização escolar, processo de aprendizagem, didática;
- Da tradição pedagógica: relacionados a maneira de ensinar que, como o nome indica, é resultado da tradição;
- Experienciais: experiência docente que com o tempo se transforma em hábito;
- Da ação pedagógica: saberes experienciais validados por meio de pesquisas e que constituem os fundamentos da educação.

Em síntese, segundo Gauthier (1998), todo professor se apropria, durante a sua formação ou em seu trabalho, de determinados conhecimentos profissionais que o informam sobre vários aspectos de seu ofício, como por exemplo, carga horária, sindicato, conselho escolar, diversidade cultural, desenvolvimento humano. Existe, nessa perspectiva, um conjunto de saberes que diz respeito à escola [ou à universidade, ou ainda, à docência] que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns ou outros profissionais. Da mesma forma, para o autor, a experiência docente, muitas vezes, se torna regra e, ao ser repetida, assume a forma de uma rotina, tornando a experiência e o hábito intimamente relacionados. Dito de outra forma,

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).

Por sua vez, Tardif (2014) explicita 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. Segundo o autor, tais saberes profissionais caracterizam-se por serem:

(i) Temporais (adquiridos com o tempo); (ii) Plurais e heterogêneos (provêm de diversas fontes; são ecléticos e sincréticos); (iii) Personalizados e situados (apropriados, incorporados, subjetivados, de difícil dissociação da sua experiência e situação de trabalho) e (iv) Carregarem as marcas do ser humano (individualidade, motivação, conhecimento de si mesmo).

Além disso, segundo 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, desenvolver um saber prático baseado em sua experiência com os alunos, levando em consideração o contexto no qual está inserido. Ante o exposto, apresenta ainda uma categorização de saberes, especificados da seguinte forma:

- Da formação profissional: dividem-se em saberes das ciências da educação e pedagógicos e são provenientes da formação acadêmica;
- Disciplinares: provenientes da formação acadêmica, mas não se relacionam com saberes da educação;
- Curriculares: são adquiridos durante a carreira. Resultam das escolhas realizadas pelas instituições de ensino e são sistematizados nos programas escolares/acadêmicos.
- Experienciais: se originam da experiência prática do docente.

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. Além disso, Tardif (2014) reconhece que os saberes produzidos em decorrência da prática docente são provenientes da experiência e são por ela validados, formando um conjunto de representações das quais os professores se abastecem para interpretar, compreender e orientar sua profissão e sua prática educativa. Por isso,

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 concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2014, p. 72).

Os saberes disciplinares e curriculares, por sua vez, são vistos por Tardif (2014) como saberes exteriores, ou seja, 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. Podem ser transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. 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.

Ainda temos, em Pimenta (1999), a indicação de que a construção da identidade docente 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 e pela rede de relações com outros professores e

com outros sujeitos. Assim, segundo a autora, os saberes podem ser sistematizados da seguinte forma, vejamos:

- Da experiência: resultam da atividade cotidiana, em decorrência de um contínuo processo de reflexão da prática em decorrência das ações e posturas próprias e dos colegas;
- Do conhecimento: adquiridos durante a formação acadêmica e referentes à disciplina ministrada, ou ainda, conteúdos ensinados.
- Pedagógicos: relacionam-se ao saber ensinar: métodos, formas de organização de currículo e da escola.

No bojo do exposto temos, em Pimenta (1999), a assertiva de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos que, infelizmente, têm sido trabalhados [quando trabalhados] de forma desarticulada. Para além disso, a autora complementa ressaltando que, de um lado, o saber da experiência exige uma reflexão sobre o fato de que o sujeito que, sendo docente no presente, traz conhecimentos, vivências e concepções de sua trajetória de estudante, por exemplo, o que lhe possibilita dizer quais os bons professores que já teve. De outro lado, traz também experiências de sua trajetória pessoal e social e, por fim, do exercício profissional em diferentes escolas ou ambientes.

Por fim, Pimenta (1999) chama a atenção para algo que tem relação direta com nosso objeto de estudo: estudantes de cursos de licenciatura têm, diferentemente de estudantes de cursos de bacharelado, a clareza de que serão professores de determinada disciplina ou conhecimento específico, e reconhecem, por exemplo, que existem saberes necessários à atuação. Dessa forma, a construção de uma nova identidade docente 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.

Após apresentarmos a introdução e o breve aporte sobre os saberes necessários à atuação docente nas perspectivas de Gauthier (1998), Tardif (2014) e Pimenta (1999), trataremos, de forma mais detalhada, o processo de delineamento metodológico, seguido dos dados coletados às análises possíveis, e, por fim, as considerações finais.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa se caracteriza como empírica, com abordagem prioritariamente qualitativa. A coleta dos dados foi efetivada no município de Rio Branco, Acre, com vinte, dos vinte e seis docentes fisioterapeutas que atuavam em dois cursos de bacharelado em Fisioterapia em instituições privadas e serão identificados pelas siglas P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, organizado em duas partes: na primeira, apresentamos onze questões de múltipla escolha que objetivaram traçar o perfil dos participantes. Na segunda, foram apresentadas duas questões descritivas que objetivaram coletar informações acerca dos objetivos específicos deste estudo em relação à identificação das percepções dos docentes sobre os saberes necessários à atuação docente no ensino superior.

Após a coleta, 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 percepção dos saberes docentes e os indicados como sendo necessários à prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa.

Para isso, os dados foram sistematizados por meio de análise de similitude, com o auxílio do software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que é um software gratuito e de código aberto que permite realizar vários tipos de análises textuais. A análise de similitude é baseada na teoria dos grafos – área de matemática que estuda os relacionamentos entre objetos de conjunto – que permite identificar a estrutura de um *corpus* textual a partir da análise da ocorrência combinada das palavras, ou seja, o quanto as palavras estão conectadas umas com as outras. Cada palavra é representada como um vértice do grafo, e seu tamanho representa a frequência em que a palavra aparece no texto (CAMARGO; JUSTO, 2013).

## DOS DADOS COLETADOS ÀS ANÁLISES POSSÍVEIS

### Perfil dos sujeitos de pesquisa

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 masculinos, tal como as áreas da engenharia, da física, da matemática, da filosofia, da teologia, entre outras.

Os resultados encontrados, 16 mulheres e 4 homens, mostram que a docência em fisioterapia é predominantemente feminina, dado este que difere do encontrado no censo da educação superior, por exemplo. Se correlacionarmos com a gênese da fisioterapia, como auxiliar do médico (como era compreendida antigamente), poderemos encontrar indícios que a apontem como uma profissão de menor prestígio, se comparada a 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 na docência no ensino superior (em anos) apresenta como média 6,47. Com relação à formação, podemos observar que 60% dos docentes é especialista e que o corpo de mestres totaliza 40% dos investigados. Todos os participantes tiveram como grande área de formação em nível de pós-graduação as ciências da saúde.

Com relação ao vínculo empregatício, 95% dos docentes afirmam ser celetistas e horistas. Somente 5% são celetistas com dedicação exclusiva. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2017), 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 três docentes afirmaram que sim, sendo que destes, dois são mestres e um especialista. Dos dois mestres, um possui vinte e seis e o outro vinte e três anos de experiência em docência no ensino superior.

## Percepções sobre saberes docentes

O questionário respondido pelos participantes contou, na segunda parte, com duas questões descritivas. A primeira indagava o seguinte: O que você entende por saberes docentes? A segunda, por sua vez, buscava compreender: Quais os saberes docentes que os professores utilizam para desenvolver suas práticas?

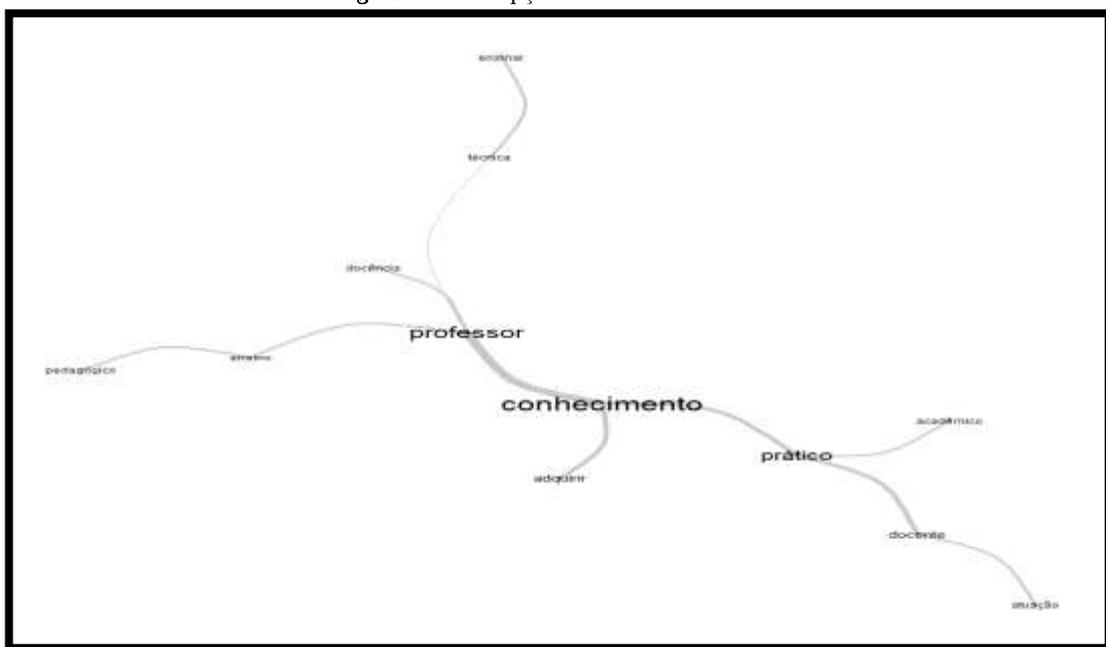
Com o intuito de organizar os dados coletados, realizamos as análises de similitude, utilizando o IRaMuTeQ. Na análise de similitude, o tamanho das palavras e a espessura dos traços que as unem refletem conexão entre elas e auxiliam na identificação da estrutura de um corpus textual. Notaremos nas **Erro! Fonte de referência não encontrada.** e 2 que as palavras são posicionadas aleatoriamente, de tal forma que as mais frequentes aparecem em tamanhos maiores, em relação às outras, demonstrando, assim, seu destaque no *corpus* de análise da pesquisa.

A Fonte, apresentada a seguir, mostra os dados referentes à questão 01 e distingue-os como partes comuns e que trazem em si conexidades, nas seguintes palavras: conhecimento, professor e prático.

Uma análise mais apurada nos permite afirmar que as três palavras, conhecimento, professor e prático, se especializam e se ramificam, fazendo os caminhos/conexões:

- Saber docente como aquisição de um conhecimento;
- 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;
- Saber docente como um conhecimento prático, ligado ao docente, ao acadêmico e à atuação.

Figura 1 - Percepções de saberes docentes



Fonte - Elaborada pelas autoras, (2020)

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

Exemplificamos o exposto, nas seguintes falas: É o conhecimento que o professor tem e adquire ao longo de sua experiência profissional e a sua aplicação na vida acadêmica. (P 5); Práticas que envolvem 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); Conhecimentos e experiências (P 16); ou ainda, O conhecimento profissional adquirido pelo professor que pode ser aplicado na docência (P 17).

Consideramos que na docência há a mobilização de vários saberes, tais como os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais. Ensinar exige interação social, política, cultural e com o educando. Podemos observar que, para os professores especialistas, o tempo de experiência na docência não revelou respostas mais abrangentes, já que o sujeito com maior tempo de experiência entende os saberes como técnica de transmissão de conteúdo.

Um dado que chama a atenção refere-se ao fato de que entre os professores com menos de dois anos de tempo de docência no ensino superior, tanto mestres quanto especialistas, as percepções dos saberes docentes mais frequentes são aquelas que os caracterizam como técnicas de transmissão de conhecimento, conforme apresentamos a seguir: 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) e 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 à interação professor - aluno, motivação, dentre outros.

Também não evidenciamos 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).

Notamos, então, que o fato de não existir nos cursos de bacharelado a formação para docência, bem como formações continuadas que privilegiem espaços de reflexão e criticidade sobre a prática, faz com que prevaleça o entendimento de 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, em muitos casos, por suas experiências isoladas em sala de aula, permanecendo conceitos e hábitos arraigados de sua vida escolar profissional, e que ainda, na maioria das vezes, não se preocupa efetivamente com os processos de ensino e de aprendizagem.

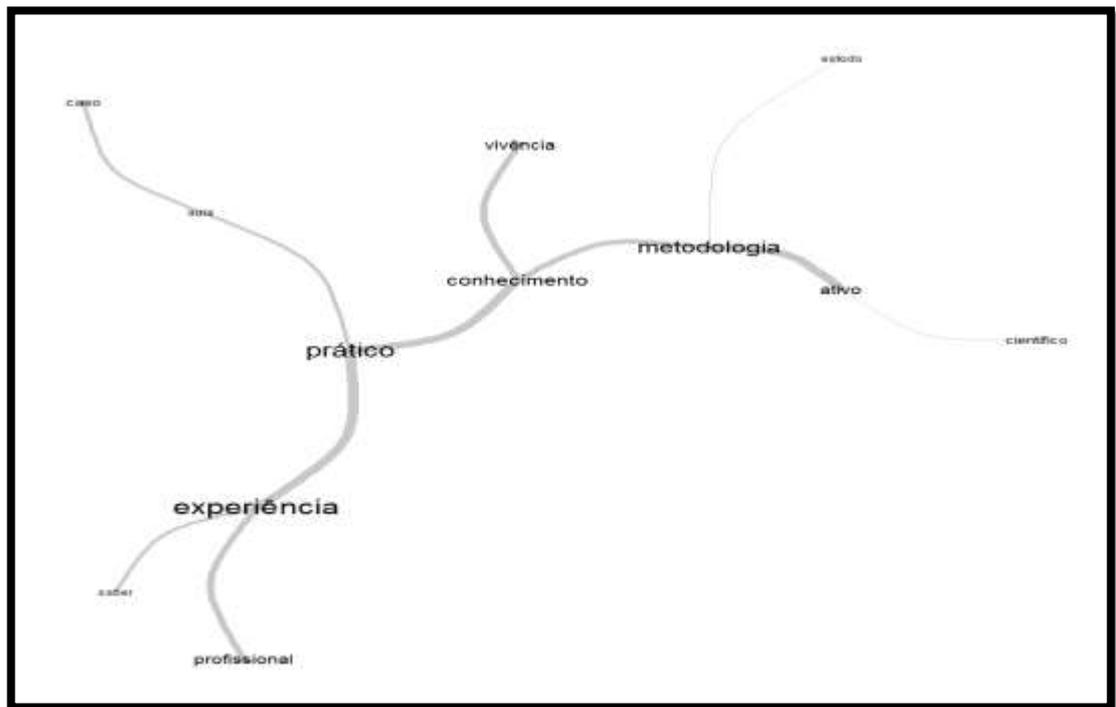
Rocha (2010), quando indica a ausência de responsabilidade social por muitas Instituições de Ensino Superior - IES e uma desarticulação dos docentes com vínculos frágeis junto aos cursos, nos faz refletir acerca do fato de que o vínculo como horista acaba fazendo também com que o professor venda sua força de trabalho, e não o resultado de seu trabalho (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 de Fisioterapia, por exemplo. Ou ainda, sobre as discussões continuadas 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 de que a formação de profissionais egressos tenham o perfil desejado e esperado para atuar na sua área de formação em nível superior.

Na análise de similitude, disposta na **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, onde estão as respostas obtidas para a questão 2, considerando o tamanho das palavras e a espessura dos traços que as unem, distinguem-se como partes comuns, que trazem conexidades entre si, os vocábulos: experiência, prático, conhecimento e metodologia.

**Figura 21** - Saberes docentes utilizados para desenvolver as práticas



**Fonte2** - Elaborada pelas autoras, (2020)

As palavras experiência, prático, conhecimento e metodologia 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.

O gráfico evidencia a importância da experiência profissional, da prática, da vivência e da metodologia ativa para o desenvolvimento das práticas desses professores. A seguir, apresentamos falas que nos permitem compreender os sentidos da palavra experiência para alguns professores: 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) e atividades teórico-práticas baseadas em experiências, que possam ser trabalhadas de forma individual ou coletiva (P 15).

Notamos, nas falas acima, 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, da 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 percepções 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.

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 e aprendizagem como saberes utilizados na prática docente: Conhecimentos práticos de vivência clínica e técnicas docentes de metodologia ativa (P 1); Elaboro tarefas em que os alunos produzem seu instrumento de estudo, metodologia ativa (P 3) e metodologias ativas. Educação permanente em saúde. Conhecimento científico. Vivências com a comunidade. *Feedback* positivo (P 11).

Apesar da ausência de formação pedagógica do profissional do bacharelado em Fisioterapia e da tendência, nessa pesquisa, em atribuir relevância aos saberes da experiência, da vivência profissional, notamos que todas as falas fazem menção ao uso de metodologias ativas. No entanto, tais ajustes, nas práticas pedagógicas, devem se configurar como processo que passa pela necessidade de reformulação do conceito e das concepções de saúde e doença, bem como a forma como elas se relacionam 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.

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 al.*, 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 al.*, 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

As análises dos dados nos permitiram notar que a percepção de saber docente, expressa pelos sujeitos, 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-problema; o conhecimento e vivência, e as metodologias ativas.

Percebemos que a principal congruência identificada na análise dos dados diz respeito à percepção 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, além da necessidade do uso da experiência profissional e vivências para as práticas pedagógicas.

O uso das metodologias ativas, embora positivo para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem mais significativos, surge, a nosso ver, como uma incongruência, pois as percepções dos sujeitos de pesquisa, acerca dos saberes docentes necessários à atuação no ensino superior, de forma geral, não atribuem importância ao saber pedagógico, às teorias pedagógicas, ao relacionamento com o aluno, ou ainda, a preocupação com a aprendizagem. Por isso, a menção às metodologias ativas indica mais uma necessidade que emerge do modismo que circunda o contexto educacional e que se relaciona ao trato com o ser humano, do que como uma ferramenta pautada no saber pedagógico ou na reflexão das práticas docentes. Dito de outra forma, as metodologias ativas parecem mais um jogo de *marketing*, feito para atrair novos alunos, do que fruto de reflexões, da prática docente, feitas pelos professores.

Em decorrência da ausência da formação pedagógica, o bacharel acaba perpetuando práticas que se aproximam de uma pedagogia tradicional. A relevância atribuída a questões que caracterizam uma pedagogia mais crítica 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 experiencial, 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, podemos 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 esta 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, dificultando ou impossibilitando a compreensão do real significado dessas práticas ao longo do tempo.

A Resolução do Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) nº 1, de 17 de junho de 2010, normatiza o Núcleo Docente Estruturante (NDE). O documento prevê como atribuições do NDE, contribuir para construção do perfil profissional; zelar pela integração do currículo; indicar maneiras de incentivar a pesquisa, entre outras ações.

A interação e momentos de reflexão com os demais membros do corpo docente, em especial com o 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. Indagamos 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 instituições 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 de 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 em regime de 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 as disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, bem como não há espaço ou tempo para refletir sobre a própria prática ou mesmo compartilhá-las. Tal situação, a nosso ver, vincula-se à condição formativa desses sujeitos, ou seja, é ocasionada, naturalmente, pela formação inicial realizada em cursos de bacharelado e aprofundada pela ausência de programas permanentes de formação continuada, em âmbito institucional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior - Sinopse 2017. Disponível em: [<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.] Acesso em: 18 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).] Acesso em: 07 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

[[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).] Acesso em: 25 jun. 2020.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRaMuTeQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 21, n.2, dez 2013. Disponível em: [[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso).] Acesso em: 14 set. 2019.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 02, jul./dez, 2011. Disponível em: [<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>.] Acesso em: 1 ago. 2020.

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

FURLIN, N. Cruzando fronteiras de gênero: a docência feminina em campos profissionais “masculinos”. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 48, e164816, 2016. Disponível em: [<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8648414>.] Acesso em: 2 nov. 2019.

GATTI, B. A. *et. al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [[https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf).] Acesso em: 7 fev. 2020.

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

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, jul./dez, 2011. Disponível em: [<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view>] Acesso em: 1 ago. 2020.

MADEIRA, M. Z. de A.; LIMA, M. G. S. B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Revista brasileira enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 4, ago 2007. Disponível em: [[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000400008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000400008&script=sci_abstract&tlng=pt)] Acesso em: 13 ago. 2019.

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

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

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, mai./ago, 2018. Disponível em: [<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>] Acesso em: 13 ago. 2020.

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

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

**Submetido em:** junho de 2020

**Aprovado em:** outubro de 2020