

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

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
- o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia -**

ELIANE GOUVEIA DE MORAIS

Uberlândia/MG
Julho de 2008

ELIANE GOUVEIA DE MORAIS

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
- o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia -

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia -UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dr^a. Silvana Malusá Baraúna.

Uberlândia/MG
Julho de 2008

Eliane Gouveia de Moraes

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
- o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia -

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

Área de concentração: Saberes e práticas educativas

Banca Examinadora

Profª. Drª. Silvana Malusá Baraúna - UFU/MG
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Décio Gatti Jr. – UFU/MG
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Mário Antonio Baraúna – UNITRI/UDIA
1º - Membro Titular Externo

Prof. Dr. Ângelo Piva Biagini – UNITRI/UDIA
2º - Membro Titular Externo

Uberlândia/MG, 04 de Julho de 2008.

*“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas,
eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de
caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito”.*

Chico Xavier

*"A grandeza humana não consiste apenas em
ter sabedoria e sim em sabermos usá-la".*

Adailton Ângelo

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos e amados pais, que sempre almejaram minhas conquistas.

Ao meu esposo, o grande amor da minha vida, que com o imenso carinho soube ser companheiro, amigo e paciente, sabendo suportar a minha ausência.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e senhor da minha vida.

Ao meu amado esposo, pela compreensão, amor e apoio incondicional, e por estar me ensinando à arte de amar e conviver em harmonia a cada dia.

Aos meus pais, pelo amor absoluto, carinho e compreensão.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, pelo afeto.

As minhas amigas, pelo afeto, companheirismo e apoio.

Ao sogro, sogra e familiares, pela colaboração e amizade.

A professora Dra. Silvana Malusá Baraúna, pelas sábias orientações, estímulo, amizade, paciência e ensinamentos que me fizeram crescer muito no decorrer do mestrado.

Ao professor Dr. Mário Antonio Baraúna, pelos ensinamentos eternos desde a graduação, carinho, incentivo e contribuições dadas ao meu trabalho de mestrado.

A todos os professores membros da banca examinadora que me privilegiaram com suas participações.

A todos os professores e funcionários do PPGE, pelo auxílio nos momentos de dificuldade.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para a finalização desse trabalho.

MUITO OBRIGADO!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	i
LISTA DE QUADROS.....	ii
LISTA DE TABELAS.....	iii
LISTA DE APÊNDICES.....	iv
LISTA DE SIGLAS.....	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUÇÃO.....	01
1 - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	04
1.1 - A docência enquanto profissionalidade.....	04
1.2 - Competências profissionais.....	19
1.3 – Formação de professores.....	30
2 - O DOCENTE FISIOTERAPEUTA.....	44
2.1 - O Fisioterapeuta em sua formação específica, no decorrer da história.....	44
2.2 - O Fisioterapeuta na atuação docente.....	50
3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	58
3.1 - Local da pesquisa.....	58
3.2 - Os sujeitos da pesquisa.....	58
3.3 - A abordagem quanti-qualitativa.....	59
3.4 - O instrumento de pesquisa.....	62
3.5 - O procedimento metodológico.....	64
4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	65
4.1 - Identificação dos professores.....	65
4.2 - Titulação.....	66
4.3 – Categorias analisadas.....	67
4.3.1 Saberes docentes.....	67
4.3.2 Competências profissionais.....	74
4.3.3 Formação profissional.....	80
4.4 - Competências profissionais.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Constituição dos saberes dos professores.....	15
Quadro 2. Modelo estrutural das competências do professor universitário.....	23
Quadro 3. Saberes Docentes.....	67
Quadro 4. Competências Profissionais.....	74
Quadro 5. Formação Profissional.....	80

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I - Instrumento de coleta de dados.....	107
Apêndice II - Carta encaminhada aos professores.....	109
Apêndice III - Termo de Responsabilidade de correção ortográfica.....	111
Apêndice IV - Termo de Responsabilidade de tradução em inglês.....	112

RESUMO

A pesquisa volta-se para os efeitos da falta de formação pedagógica que interfere nas ações do formado, não só no que diz respeito à condução e mediação de aulas teóricas e práticas, mas também no que se refere às concepções de ensino, educação e relacionamento docente-discente. *O objetivo do presente trabalho* é refletir sobre a formação necessária do fisioterapeuta, para a docência universitária, visando perceber as exigências contemporâneas, verificando até que ponto a ausência de uma formação pedagógica interfere ou não na prática desse docente. Para tanto foram eleitas três categorias de análise: conhecimentos sobre Saberes Docentes, Competência Profissional e Formação Profissional. No caminho da investigação, utilizou-se a abordagem quanti-qualitativa por acreditar que o uso conjunto desses dois tipos de análise permite estabelecer conclusões mais significativas a partir dos dados coletados. Os sujeitos são 20 professores-fisioterapeutas que atuam no curso de Fisioterapia em uma Instituição de Ensino Superior particular da região do centro-oeste goiano. Acredita-se que a formação do docente universitário é essencial, mas observa-se que essa formação às vezes é precária e compromete a prática desses profissionais. Além disso, a legislação brasileira exige, para a docência no ensino superior, profissionais que, preferencialmente, tenham título de mestre ou doutor, e têm-se ainda as mudanças ocorridas pela globalização que exigem profissionais que sejam mais preparados em sua área de atuação. Os resultados da pesquisa permitem afirmar que os docentes-fisioterapeutas têm consciência da importância das três categorias apresentadas na pesquisa: Saberes Docentes, Competências Profissionais e Formação Profissional, mas são menos interessados quando respondem acerca da formação profissional. Alguns professores demonstram pouca preocupação com a formação profissional, em termos pedagógicos, para a atuação como docente universitário.

Palavras-chave:

1. Docência universitária
2. Professor fisioterapeuta
3. Saberes docente

INTRODUÇÃO

A transformação que a humanidade vem sofrendo com as mudanças ocorridas nas últimas décadas nos leva a refletir sobre a necessidade de preocupação com a atuação do docente no ensino superior.

O professor que atua no ensino superior tem um papel determinante na formação profissional como confirmado pelo relatório sobre o ensino superior (UNESCO, 1998) que caracteriza os professores como sendo “os recursos mais importantes; (pois) deles dependem, em grande parte, a pertinência e a qualidade do ensino superior...”. Com isso, espera-se que os docentes que atuam nesse nível de formação possam buscar atualizações constantes, de forma que agreguem meios para atuar adequada e eficientemente no ensino superior.

O profissional que ingressa na carreira docente deve estar ciente das mudanças que virão e, acima de tudo, estar sempre pronto e disponível para tais transformações, sendo flexível para aprender constantemente, a fim de aumentar as competências próprias de sua profissão. Para isso, é imprescindível que o professor muna-se de um arcabouço teórico-prático abrangente. A tarefa docente apresenta-se como um desafio sem precedentes, pois requer que o profissional “conheça profundamente o campo do saber que pretende ensinar, detentor, no entanto de necessário senso crítico e conhecimento da realidade que o cerca” (VASCONCELOS, 2000. p. 20).

Este trabalho tem como foco principal a prática pedagógica do fisioterapeuta docente das diferentes disciplinas do curso de Fisioterapia. A pesquisa volta-se para os efeitos da falta de formação pedagógica que interfere nas ações do formado, não só no que diz respeito à condução e mediação de aulas teóricas e práticas, mas também no que se refere às concepções de ensino, educação e relacionamento docente-discente.

Assim, a justificativa desta pesquisa se fundamenta no fato, de que conhecer os pressupostos teóricos-práticos relacionados à docência do fisioterapeuta poderão fornecer a ele meios que tornem possível compreender o que pensam os docentes-fisioterapeutas sobre os saberes docentes, as competências profissionais e a formação profissional desses docentes, de modo a facilitar a busca por novidades que colaborem com uma atuação docente voltada à formação de futuros profissionais que sejam capazes de atender às necessidades do mundo atual.

utilizado. E finalmente, o quarto capítulo “Resultados e Discussão”, são apresentados e discutidos os dados colhidos na pesquisa de campo.

sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados num processo de formação profissional do docente do E.S. (GIUSTI e AGUIAR, 2004). Concomitantemente, a história da profissão docente remeteu talvez, para os desinformados, remete à idéia de que saber fazer é saber ensinar. Isso deu fundamentação (CUNHA, 2003) ao recrutamento dos docentes em tempos pretéritos e, ainda hoje, nos tempos que a universidade, tornou-se tributária do poder que advinha das macro-estruturas sociais, dominadas pelas corporações. Nesse sentido, o conteúdo específico de determinada atividade tornou-se excessivamente maior do que o conhecimento pedagógico.

Segundo Cunha (2003), dizer que a docência é um dom, desprestigia sua condição acadêmica, desvalorizando os conhecimentos pedagógicos na formação do docente. De acordo com esse pensamento, torna-se desnecessária a formação específica para a docência, o que não pode ser considerado em tempos que a competência pedagógica é passível de sistematização e, portanto, de aprendizagem. Assim, o trabalho pedagógico universitário consiste em professores e alunos trabalhando com vistas à aprendizagem mútua, por meios variados, segundo a natureza e especificidade de cada curso/disciplina/atividade. Nesse sentido, professores e alunos são protagonistas do trabalho pedagógico.

O Professor como profissional da aprendizagem que realiza um trabalho pedagógico no ensino superior, deve estar ciente da sua função primordial de educador e que a ele pertence à responsabilidade da formação profissional. O fato do “ser professor” deve estar presente no ambiente de trabalho universitário, além da responsabilidade de assumir um compromisso profissional com os discentes e com a universidade.

Contudo, outro fato que deve ser ressaltado (BEHRENS, 2003) é que o *professor profissional ou o profissional liberal professor* que atua nas mais variadas áreas do conhecimento, ao optar por uma atuação universitária, deve estar consciente que, no ambiente da sala de aula, sua função fundamental é a de ser professor. Entretanto, os diretores dos centros universitários devem se preocupar com a titulação dos docentes que contratam, mas não podem passar despercebida a experiência profissional desses docentes a fim de contribuir para a qualidade do curso que está sendo ofertado. E, no caso

educação e das idéias pedagógicas; os saberes disciplinares, procedente das disciplinas específicas; os saberes curriculares, relativos ao trato com o programa escolar; e os saberes experienciais, oriundos da experiência profissional individual e da socialização no trabalho. Mas os saberes dos professores não são apenas plurais, são também temporais, ou seja, são constituídos por meio da aprendizagem e da socialização que os docentes experimentam ao longo de sua vida pessoal e profissional. Assim, são saberes formados com o tempo e a união de idéias de momentos sociais diferentes: tempo da infância, da escola primária, da formação profissional, da entrada na profissão, da carreira e outros. Os professores, contudo, não mantêm com os saberes uma relação homogênea, assim é que os saberes da experiência parecem ter maior relevância para os professores de profissão, pois, por meio deles, é que julgam o que está à sua volta. Formados pela sedimentação dos outros saberes, os saberes da experiência são o núcleo do saber docente. Dessa forma, a relação dos docentes com os saberes, não se reduz a transmissão dos conhecimentos já construídos, mas sim, busca relacioná-los para solucionar situações inesperadas e distintas que poderão aparecer no dia-a-dia da sala de aula.

Fripp (2006) se coloca em relação aos saberes docentes e afirma quê:

Construir saberes é compartilhar experiências com os outros. Adquirem saberes e partilham o mundo os professores e alunos que vão à escola. O saber é sempre resultado de uma experiência, relacionada com o ser humano, sua vida, sua identidade, sua história. Todo saber traduz a necessidade de um processo de aprendizagem e formação. Os professores e o ensino transformam-se em objetos de saberes produzidos nas escolas e que parecem nem sempre corresponderem aos saberes vinculados ao mercado de trabalho (p.43).

Para Beillerot (1989, apud ALTET, 2001, p.28): “saber é aquilo que para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo e da experiência”. Neste sentido, há a importância de se diferenciar os conceitos de informação, conhecimento e saber, importantes para entender essa questão sobre o saber. Contudo, a autora define os conceitos expondo que a informação é de ordem social e refere-se ao exterior do sujeito; o conhecimento é de ordem pessoal e está integrado ao sujeito. E o saber está situado entre os dois pólos, ou seja, é a interface entre o conhecimento e a informação. Sobre o saber a autora afirma que: *O saber constrói-se na*

relaciona os vários saberes que são de grande importância para a função docente. Apresenta, inicialmente, o saber como sendo um saber social e elucida vários pontos de vista sobre essa questão.

O saber do professor é um saber social pois, é comum a um mesmo grupo de professores, com mesma formação, e, no entanto, partilham as mesmas condições de trabalho que vivem no cotidiano da escola. Diante disso, Tardif (2002, p. 12) expõe que é um saber social em primeiro lugar:

Porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis entre os quais programas, matérias a ser ensinadas, regras do estabelecimento, etc. desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho.

Em segundo lugar, é um saber social porque sua posse e utilização garantem sua legitimidade e orienta sua definição e utilização. No meio educacional, a produção do saber é dada como construção social, onde o saber do professor não é definido por ele mesmo em sua tarefa profissional, mas por grupos variados. Dessa maneira, Tardif (2002) expõe que o saber é social:

Porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, ministério da educação, etc. Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. O que um professor sabe depende daquilo que ele não sabe, daquilo que supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem...(p.12).

A sociabilidade do saber é dada por um grupo de alunos que são considerados sujeitos e estão inclusos em um meio social, em que a necessidade do ensino se faz evidente. E esse ensino é passado ao aluno pelo professor que tem a incumbência de educar, transformar e instruir os alunos no meio social e na escola. É um saber que se relaciona entre alunos e professores, não estão fechados em si e nem estão isolados, de

Ao se remeter aos saberes docentes, pode-se observar, nos relatos de Tardif (2002, p. 36), que esses são considerados plurais, pois são formados pela união de variados saberes, ou seja, tem origem em várias fontes. Pois, em seu trabalho, o professor se serve de sua cultura, da cultura escolar, de sua experiência de vida, dos conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos oferecidos por sua formação profissional, serve-se também dos conhecimentos curriculares presentes nos programas escolares e na sua experiência de seu trabalho e no trabalho dos outros professores.

Os saberes também são variados e heterogêneos pois os professores buscam atingir diferentes objetivos, que não exigem o mesmo tipo de conhecimento, competências ou aptidão. E Tardif (2002) exemplifica com o seguinte:

Os professores quando em sala de aula procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, etc.(p.263).

Tardif (2002) destaca, ainda, os saberes com origem na formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional são adquiridos nas instituições de ensino pela formação de professores. Esses saberes se referem às ciências da educação (relacionado ao saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica) e as idéias pedagógicas, em que o professor e o ensino são colocados como objetos de saber para ambas as ciências. Para essas ciências, a produção de conhecimentos é contínua e faz parte da prática dos professores. No entanto os professores entram em contato com as ciências da educação no decorrer de suas formação.

A prática dos professores engloba vários saberes que podem ser chamados de pedagógicos. E segundo o autor supracitado:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (p. 38).

Os saberes curriculares são construídos ao longo da carreira profissional, nos programas escolares, com objetivos, conteúdos e métodos definidos para que o professor possa aprender para aplicar. “Esses saberes corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados” (TARDIF, 2002, p.38).

Porém os saberes disciplinares e curriculares que são transmitidos aos professores já estão determinados em sua forma e conteúdo pela tradição cultural e pelos produtores de saberes sociais, os quais são incorporados à prática docente. Gonçalves (2007) ressalta que os saberes disciplinares e curriculares:

Embora não sejam, em geral, definidos pelos docentes, não sejam por eles produzidos, são por eles apropriados e renovam-se na vivência do ensino. São produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais, que passam a fazer parte da prática docente, por meio dos conteúdos programáticos das disciplinas, atividades e oficinas (p.73).

Já os saberes experienciais são aqueles adquiridos na prática da profissão. Quando o professor exerce suas funções, desenvolvem seus próprios saberes. Esses são originados da experiência que o professor vai adquirindo durante o desenvolvimento de sua carreira profissional. Ou seja, esses saberes têm origem na experiência e nas habilidades que esse professor adquire em relação ao saber-fazer e saber-ser dentro da escola. Todavia são saberes adquiridos na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. São saberes que aparecem diariamente no convívio com a sala de aula, na partilha de materiais e a partilha de saberes práticos sobre sua própria ação. A prática pode ser vista como um processo de formação, desde que o professor reflita sobre ela.

Diante disso, Tardif (2002) ressalta quê:

A autora ainda acrescenta que os saberes da experiência apontam para um novo profissionalismo, pois é a partir dele que os profissionais, no exercício da docência, constroem a sua prática, o seu saber ensinar. E ressalta que:

O saber de experiência se legitima na prática, pois é um saber em situação e em um contexto de interação social. Assim, esse saber tem necessariamente, uma dimensão coletiva, expressa a dialética entre teoria e prática, e fundamenta o referencial para a construção do saber ensinar... (p.76).

O quadro, a seguir (quadro 1) apresenta a forma como os saberes dos professores são constituídos segundo Tardif (2002, p.63):

QUADRO 1. Constituição dos saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados nos trabalhos	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3ª ed. Editora vozes. 2002.

Freire (1996), ao se referir aos saberes docentes, ressalta que os alunos são portadores de saberes adquiridos na comunidade, saberes os quais são frutos de sua convivência em seu meio de origem. Segundo o autor, cabe aos professores e à escola o respeito por esses saberes. Mas há, por parte dos professores, a necessidade de se estudar a essência da existência desses saberes e associá-los aos conteúdos a serem ensinados, ou seja, relacionar os saberes curriculares e os experienciais no sentido de construir, nos próprios alunos, a capacidade de distinguir esses saberes e definir a importância dos mesmos em sua formação. Confirmando essa afirmação, o autor acrescenta que:

Em outras palavras, os saberes necessários aos docentes que servem como base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos particulares que dependeriam de um conhecimento especializado, eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o trabalho docente. Desta forma, os saberes são compostos e diferentes, vindos de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente. Nesse sentido, Tardif (2002) acrescenta ainda que os saberes do professor dependem:

Intimamente das condições sócias e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada a questão do trabalho docente no ambiente escolar, a sua organização, a sua diferenciação, a sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores tem que lidar, etc. ela também esta ligada a todo contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (p.217-218).

Partindo da premissa que os saberes são a base para a atuação docente, eles também constituem a base para a profissionalização docente. Nesse sentido, Bellocchio et al. (2004) destacam que a profissionalização docente depende:

Entre muitos fatores, de como compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar, como reflete sua prática educativa distanciado do dia-a-dia na busca por novas possibilidades de agir no ensino. Diante do inesperado, ele age com seu “talento artístico”, fazendo uso de seu reservatório de conhecimentos, mobilizando seus saberes conforme a situação particular exige ou, mesmo, procurando adquirir novos conhecimentos, impulsionando sua auto-formação (p.9).

Do ponto de vista da ação docente, um professor é considerado profissional, hoje, quando se concebe como detentor de saberes profissionais; quando é capaz de analisar e reconstruir sua prática de modo crítico e compartilhadamente.

Tardif (2002) acrescenta ainda que a profissão docente vive um caos, em que os professores passam por várias crises, a saber: de capacidade dos conhecimentos, das estratégias e técnicas; falta de confiança da sociedade em relação à sua atuação, no que se refere à competência e à capacidade e, por último, a crise da falta de valores que os

Os saberes que formam o arcabouço para um ensino de qualidade no ensino superior também são atingidos por essas crises. E os professores são chamados a construir novos saberes, devido ao abalo no conhecimento que sustenta um ensino de qualidade. Na construção dos novos saberes, poderão surgir novas competências, os quais têm o intuito de criar um alicerce concreto no qual os docentes poderão se apoiar no dia-a-dia do cotidiano escolar.

1.2 - Competências profissionais

O ensino superior exige profissionais capacitados e competentes em áreas diversas do conhecimento para atuar no ensino, como forma de proporcionar uma formação concreta aos profissionais que futuramente, a universidade, lança no mercado. Diante disso, vários autores explanam a importância das competências profissionais para os professores que trabalham nesse meio.

Allessandrini (2002, p. 164) acrescenta o sentido da palavra competência encontrada no dicionário de língua portuguesa e expõe que a origem da palavra vem do latim e significa proporção, simetria. E ainda coloca que a noção de competência se refere a:

Capacidade de compreender determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível. A competência relaciona – se “ao saber fazer algo” que por sua vez envolve uma série de habilidades.

Masetto (2003) acredita que, para atuar no ensino superior o professor, necessita de competências próprias, as quais garantem à atividade docente a característica de profissionalismo e permite a superação de ensinar “por boa vontade”, buscando certa consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou ainda, para “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão” p.18. Diante disso Perrenoud (2002, p.19), mostra quê:

Masetto (2003), os eixos mínimos a serem dominados pelos docentes são: o conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como gestor e conceptor do currículo, a relação professor-aluno e aluno-aluno e a teoria e a prática da tecnologia educacional.

Se referindo ao conceito de *processo ensino-aprendizagem*, o autor relata que o objetivo principal da docência é a aprendizagem dos discentes. E, para isso, o docente deve estar ciente sobre:

“o que significa aprender, quais são os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende na educação superior, quais os princípios básicos de pessoas adultas que valham para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender constantemente?”(p.20).

Essas foram algumas questões apontadas pelo autor como sendo de total importância para a prática profissional dos docentes atuantes no E.S. Outro eixo exposto pelo autor se refere ao *professor como conceptor e gestor de currículo*. O professor que leciona algumas disciplinas independentes em determinado curso, colocam-nas de forma isoladas, ou seja, não relaciona suas disciplinas com as outras do currículo e com a necessidade dessas para a profissão. “Às vezes, por achar que o aluno já conhece muito bem a importância da disciplina para a sua profissão; às vezes, porque o mesmo professor desconhece as relações entre sua disciplina e o restante do currículo, uma vez que não participou da elaboração do currículo ou o desconhece em sua totalidade. Ele foi contratado apenas para lecionar aquela matéria” (p.21).

Portanto, o docente deve reconhecer que o currículo abrange uma totalidade de conhecimentos desde o desenvolvimento cognitivo à elaboração, produção, organização, reconstrução de conhecimentos, solução de problemas, aprendizagem de habilidades, entre outros. Além de tudo, o currículo ainda se preocupa com a valorização do conhecimento e sua atualização.

O terceiro eixo que o autor expõe é *a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem* e coloca a seguinte indagação: “Como assumir uma atividade de docência sem se aprofundar no conhecimento e na prática de uma relação com os

QUADRO 2. Modelo estrutural das competências do professor universitário

Conteúdo geral	
Competência científica	- O saber da área de conhecimento - A investigação integrada como motor da aprendizagem - Contribuição com a geração e difusão de novo conhecimento
Competência técnica	- Vinculação do saber com a realidade - Dinamização de processos interativos de investigação
Competência pessoal	- Disposição para aprender - Disposição para compreender o outro
Competência social	- Disposição para promover a aprendizagem social - Liderança para aprendizagem por projetos de investigação com os estudantes

FONTE: **Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional.** GALLARDO, Marcelo Andrés Saravia. 2004. p.133.

Referindo-se à competência científica, o autor acrescenta que ela está relacionada aos conhecimentos adquiridos na formação disciplinar a partir de sua formação básica e sua experiência acumulada durante a atuação profissional. O que permite ao professor a compreensão, a interpretação e a atualização de temas e problemas referentes à sua área de exercício profissional. A competência científica se apóia em três dimensões:

A primeira dimensão se refere ao saber em determinada área do conhecimento. Essa faz referência ao *background* teórico que implica o domínio da história da disciplina, suas linhas teóricas e seu lugar na ciência e na cultura. O autor ainda acrescenta que os professores devem:

Reproduzir com exatidão a origem e os antecedentes históricos de sua disciplina, reproduzir a evolução temporal da disciplina mostrando as mudanças paradigmáticas que atravessou a disciplina em seu tempo de existência..., explicar as correntes e escolas teóricas correspondentes expondo os diferentes enfoques teórico-metodológicos que tratam os diferentes problemas essenciais da disciplina..., explicar o estado atual da disciplina seus alcances na compreensão da realidade referindo-se a configuração científica presente na disciplina..., estabelecer projeções de desenvolvimento futuro da disciplina (p.135).

A segunda dimensão está relacionada à investigação como motor da aprendizagem. Essa se refere ao conhecimento e aplicação sistemática dos critérios básicos do processo de investigação como diretriz para ampliar o conhecimento da disciplina e seus avanços científicos. Nessa dimensão o professor demonstra que possui

A primeira dimensão está relacionada à vinculação do saber com a realidade. Essa exige o estabelecimento de uma ponte didática pela qual se articula o conhecimento com sua referência. Explicitando as implicações pragmática, social e ética da disciplina, orientando e facilitando sua assimilação efetiva em um julgamento concreto. Essa dimensão atende a relação entre teoria e prática que o professor deve ter claramente estabelecida em si mesmo, para poder conhecer a disciplina, articulando-a com a realidade mediante feitos ou fenômenos que, em diversos graus, reflitam a utilidade do conhecimento. Diante disso, o autor expõe que são deveres do professor:

Explicar com clareza a relação entre a teoria e o objeto de estudo da disciplina mediante uma exposição, compreendendo os princípios, proposições e relações entre elas; utilizar em suas aulas os recursos tecnológicos atuais; gerar espaços de reflexão e discussão compartilhada mediante oportunidades para o intercâmbio de idéias baseadas num pensamento crítico...; representar teoricamente situações concretas da realidade; produzir materiais para facilitar o desenvolvimento do conhecimento (p. 140).

A segunda dimensão exposta pelo autor se refere à dinamização de processos interativos de investigação. Nesse sentido, o professor tem como responsabilidade a busca, a planificação e a realização de atividades de assimilação e desenvolvimento de conhecimento baseado na investigação como meio de aprendizagem permanente. O autor relata ainda que o professor tem como função:

Contribuir com o estabelecimento de diretrizes orientadas para o processo investigativo; contribuir para geração de condições básicas para o bom desenvolvimento das atividades; apoiar a funcionalidade dos grupos de investigação sobre a base da comunicação e reflexão compartilhada de situações previstas e imprevistas; compartilhar e assessorar o desenvolvimento das atividades investigativas; coordenar e compartilhar a produção de documentos e informações (p.141).

No entanto, a competência técnica tenta identificar a tarefa do professor como trabalhador do conhecimento. O professor promove a sua própria aprendizagem e a dos outros. Segundo o autor, essa competência faz alusão à didática e à operatividade que requer o professor em seu trabalho e que representa as qualidades com as quais o professor faz contato com seus alunos e compartilha seus conhecimentos; e mobiliza-os para conseguir novos conhecimentos. Proporcionando, dessa maneira, o constante desenvolvimento profissional.

desenvolvimento e a potencialidade de colaborar com a realidade têm sua raiz no interior da pessoa, no reconhecimento de estar sempre em crescimento e não na meta final.

A competência social representa as qualidades que permitem ao professor estabelecer relações interpessoais, socialmente adequadas e tecnicamente produtivas com colegas, companheiros e estudantes. Ao se desenvolver em uma comunidade de trabalho, o professor universitário mantém uma relação de respeito, tolerância e reconhecimento da potencialidade técnica de todos os membros dessa comunidade.

Essa competência apresenta duas dimensões: a primeira está relacionada à disposição para a promoção da aprendizagem social. Essa se entende como a implicação pessoal e direta na geração de oportunidades para diálogo e reflexões entre o grupo e tem o objetivo de assimilar novos conhecimentos e dar abertura a idéias inovadoras e processos inovadores que estimulam o desenvolvimento da prática acadêmica. Dentre o que é indicado ao professor, segundo o autor nesta competência, estão:

Participar na gestão de cursos, congressos, seminários...; promover e participar de grupo de estudos sobre temas acadêmicos; estabelecer redes virtuais de intercambio de documentação com colegas e instituições...; conduzir sua participação em grupos interinstitucionais de trabalho acadêmico; participar de grupos multidisciplinares de interconsulta técnica dentro da instituição e com instituições externas, implicando-se em processos interativos de reflexão com colegas de diferentes disciplinas. p. 147-148.

A segunda dimensão consiste em liderar a aprendizagem por projetos de pesquisa com os estudantes. Essa se refere, especificamente, à docência, a qual se manifesta na visualização da importância do projeto investigativo de estudo, cuja comunicação motiva os estudantes desde o planejamento até à evolução do processo. O processo de investigação favorece o processo de construção dos conhecimentos nos alunos, promovendo o intercambio de experiências entre eles. Os alunos podem desenvolver sua aprendizagem num processo que lhes exigem buscar informações, organizá-las, analisá-las e processá-las socialmente contribuindo para a melhora da sua formação. Portanto, cabe ao professor:

meio de disciplinas, por exemplo, é ler um livro e saber expressar o que leu. E ele enfatiza ainda que nas escolas existiram e existem professores de disciplinas e não de capacidade de expressão.

Um outro exemplo de competência é a capacidade de argumentar que mostra a capacidade do professor em responder corretamente a questionamentos, mostrando ou não a importância dos mesmos.

A competência também é caracterizada no âmbito no qual ela se exerce; por exemplo, é mais simples dizer o que seria um motorista competente do que dizer o que caracteriza um cidadão competente. Nesse sentido, o autor ressalta que é mais simples “prefigurar um espectro de competências pessoais a serem desenvolvidas em um curso superior, na natureza profissionalizante, do que fazê-lo com relação a alunos da educação básica. A referência à idéia de competência nunca pode prescindir a consideração do âmbito, do contexto no qual ela se realizará” (p.143).

Os professores são portadores de competências, mas há a necessidade de se reconhecerem competentes para atuar em diversos campos do conhecimento. Nesse sentido, as formas de realização das competências são chamadas de habilidades. A competência refere-se ao fazer algo, que, por sua vez, envolve uma série de habilidades. Segundo Alessandrini (2002), a competência se apresenta em um conjunto, articulando-se diversas habilidades. “Durante o processo de equilíbrio majorante, a competência representa o resultado do diálogo entre habilidades e aptidões que possuímos, as quais acionamos para buscar um novo patamar de equilíbrio quando entramos em desequilíbrio, pois há uma transformação a ser processada” (p.164-165).

Para Charlier (2001), as competências dos professores profissionais, constituem o um dos três elementos do indissociável tríptico “projetos-atos-competências”. Os projetos: o sentido, os fins, os objetivos que o professor estabelece para sua ação (seu projeto pessoal no âmbito de um projeto do estabelecimento); Os atos/; as condutas apresentadas enquanto professor (ajudar os alunos a aprender, mas também gerir no grupo, trabalhar em equipe com os colegas, etc); as competências/; os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de ação mobilizados para resolver problemas (p.89). As competências são significativas quando se traduzem em atos e quando assumem um sentido em função dos projetos que encarnam.

universitária diz respeito à sua condição instrumental que é frequentemente entendida como um conjunto de normas e prescrições.

Para Ribeiro (2006), a formação do professor é algo de sua responsabilidade. E no entanto, deve ser tido como *um compromisso do próprio profissional, por ser ele um sujeito importante na construção de uma escola de qualidade, comprometida com os interesses das classes populares* (p.43).

Se fosse realizada uma breve retrospectiva da história das universidades, seria possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco ou nada tem sido exigido em termos pedagógicos (GIUSTI e AGUIAR, 2004, p.1).

Ao descrever a formação de professores universitários, Cunha (2003) ressalta que a formação para a docência é objeto de estudos que sugerem a análise regular a respeito de suas práticas e conformação, não sendo uma construção simples ou facilmente descrita, pois conta com vários ideais e valores. Nesse sentido, a concepção da palavra formação remete a amplitude que esta tem, consistindo em uma análise que não se apegue apenas na forma técnica. A função genérica do docente deve ser levada em conta, mas deve-se ter sempre em mente que cada professor possui características próprias relacionada à sua formação e a sua experiência profissional.

Por outro lado, cabe, também, levar em conta quem é o professor universitário. Ele também foi aluno que passou por varias experiências escolares algumas positivas, outras nem tanto. Costumam ser profissionais bem sucedidos em sua área de atuação. Mas será que estão preparados para coordenar o trabalho pedagógico que os alunos merecem?

Veiga, Resende e Fonseca (2000, p.190) constataram como uma das questões mais críticas da formação pedagógica deficiente dos professores que profissionais com bacharelado assumiam a docência como outra opção de trabalho. As autoras observaram que se por um lado *o fato de os professores não terem formação pedagógica não chegou a anular seus esforços no sentido de realizarem trabalho competente*, por outro lado, *impediu que explorassem com maior profundidade as possibilidades do ensino com*

A formação do professor, no que concerne à sua função, deveria proporcionar condições para estimular a busca para aperfeiçoar o seu trabalho na perspectiva de mudanças significativas. Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que:

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

Uma boa formação capacita o professor para ser reflexivo, diante das situações que lhe são apresentadas em sua vida profissional.

Segundo Oliveira (2004), não bastam novos conteúdos teóricos, sem procedimentos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e de comportamentos desejáveis aos futuros profissionais. Nesse sentido, o trabalho do professor deve viabilizar uma conexão dinâmica entre os conteúdos teóricos, os objetivos profissionais e as razões éticas e políticas que sustentam a finalidade social da profissão, pois cada professor a partir de sua formação, de suas experiências e crenças, acaba desenvolvendo um estilo próprio de interagir com os alunos e conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Veiga (2005) faz referência à formação pedagógica do professor de E.S. e ressalta que:

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, considerados componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria (p.6).

Para Brito (2004), a formação de professores é delimitada por diferentes trajetórias em torno da formação, por experiências pessoal/profissional e por diferentes interações vivenciadas pelo docente no dia-a-dia de sua prática profissional. Os caminhos percorridos no processo de formação e, de modo especial, no exercício pedagógico

Dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder as exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com o conhecimento pedagógico. (Cunha, 2003, p. 48).

Segundo Ribeiro (2006), a prática reflexiva não é capaz de resolver todas as dificuldades, mas é uma condição para o docente enfrentar o complexo trabalho docente e a sociedade em geral. O autor ainda acrescenta que:

O conceito “professor reflexivo” aparece associado a palavras como desenvolvimento de habilidades e competências com o propósito de apresentar um perfil de professor que compreenda as novas dimensões do conhecimento, as relações interpessoais, o desenvolvimento humano, entre outros (p.46).

Nóvoa (1992) acrescenta que a formação ao docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a auto-formação participada e o pensamento autônomo do professor. A formação é considerada um investimento pessoal que visa construir uma identidade pessoal e profissional. Enquanto o desenvolvimento profissional, de acordo com o autor, significa produzir a profissão docente, estimulando o desenvolvimento autônomo e contextualizado, pois profissionais competentes têm capacidade de autodesenvolvimento reflexivo. O que viabiliza a reconstrução constante e permanente da identidade do professor. O desenvolvimento organizacional, segundo o autor, refere-se à produção da escola de modo que a formação de professores conceba a escola como um ambiente educativo, associando o trabalho, propriamente dito, à formação do professor, simultaneamente, no cotidiano escolar. Entendendo que a formação é indissociável tanto dos projetos profissionais quanto dos organizacionais (NOVOA, 1992, p. 25-31).

A formação de professores valoriza o que denomina o professor reflexivo. O professor reflexivo reformula constantemente seus saberes através da reflexão *sobre e na* prática, o que aprimora a prática docente e ressignifica a identidade do professor. Diante disso Nóvoa acrescenta que:

na ação. Com isso, sua formação pedagógica deve estar dentro dos parâmetros exigidos pela legislação de ensino superior.

A legislação que dita as ordens de como deve ser o professor universitário no que se refere a sua formação é a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394, sancionada pelo Presidente da República, em 20 de dezembro de 1996. Diante do exposto, Morosoni (2004, p.12) acrescenta quê:

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua.

A autora ainda afirma que, na análise, da LDB, fica claro que a competência técnica que o professor deve ter é vista como domínio em uma área do conhecimento.

Tal competência aparece em seu artigo 52 (definidor de Universidade), incisos II e III, onde é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por: II- um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral (p.12).

A LDB deixa claro, em seu artigo 13, as incumbências que os profissionais docentes têm perante a docência. Entre elas, podemos destacar como de interesse para o ensino superior:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar da aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias eletivos e hora/aula e estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;

Os professores universitários não só detêm incumbências, mas devem capacitar-se ao longo da docência. Para que o docente seja capaz de mediar o aprendizado, ele necessita de formação específica. Masetto (2003, p.13) ressalta quê:

magistério superior, far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Diante do exposto, Andrade (2006) acrescenta que essa conduta parece ratificar o pressuposto que basta o domínio de conhecimentos da área na qual atua para ser competente didaticamente. A competência exigida do professor universitário pela LDB, em seu artigo 52, incisos I e II, é que um terço da IES possua titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, ou seja, competência técnica não no plano didático.

A autora ainda acrescenta que a capacitação contínua em cursos de pós-graduação torna-se cada vez mais uma exigência para a atuação profissional, mas há uma deficiência no que se trata de formação pedagógica por parte desses profissionais.

Sobre a capacitação, continua Freire (1996), ressalta que o ser humano é um ser não concluído, ou seja, está em constante aprendizado no mundo em que habita. Para ele, a inclusão do homem é a própria vida deste. O homem é, segundo Freire, um ser inconcluso. O professor constrói saberes em sua caminhada, primeiro como aluno e depois, como profissional. Esses saberes construídos ao longo de sua vida podem ser valorizados na formação continuada, porque novos saberes são sempre agregados aos anteriores. “É nesse sentido que me aproximo de novo da inconclusão do ser humano, de sua inserção em um permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, tornando-a epistemológica” (FREIRE, 1996, p.14). O autor referindo-se a inconclusão expõe que:

Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como atividade inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabado (FREIRE, 1996, p. 50).

Diante desse pensamento, há a necessidade da consciência, por parte dos professores do ensino superior, de que são seres inacabados e que precisam estar sempre abertos a novas informações, novos conhecimentos e, a partir daí, desenvolver novas práticas, com o intuito de desenvolver seu crescimento profissional no meio em que atua, favorecendo, além de seu crescimento, o crescimento dos sujeitos presentes a seu redor.

continuada proporciona ao educador novas perspectivas, novos olhares sobre a docência. Diante disso, Fripp (2006) acrescenta quê:

Sendo o educador um mediador do diálogo do educando com o conhecimento precisa investir em sua formação, a fim de que possa compreender os anseios da sociedade e ter clareza de sua atividade pedagógica. Dessa forma, certamente atuará da melhor maneira possível, tentando superar os desafios do seu ofício, com responsabilidade, respeito e eticidade. Precisa mostrar ânimo, vontade, esperança e alegria, pois a escola pressupõe ter e respeitar os sonhos daqueles que passam pelas mãos dos professores já que estão contribuindo para esta formação (p. 27).

O professor atua como mediador do conhecimento no ambiente escolar e cabe a ele a responsabilidade de buscar constantemente por novos conhecimentos, no sentido de estruturar e atualizar seus saberes, com o intuito de construir uma prática fundamentada em conhecimentos adequados que atenda as necessidades da sociedade contemporânea. Nesse sentido os saberes devem ser reconstruídos e atualizados através da formação continuada para oferecer suporte teórico na prática pedagógica do educador. Diante disso, Fripp (2006) expõe quê:

Através de uma formação continuada que reconheça, o professor como autor de seus saberes é possível ajudá-lo a fundamentar teoricamente a sua prática, mantendo um conhecimento vivo e atualizado, favorecendo o ser/sujeito da história em constante construção desse saber. A formação pode auxiliar a prática de uma relação pedagógica democrática e autônoma, aliada ao rigor científico, à seriedade, ao compromisso de trabalho e a uma didática capaz de resgatar a condição do educador como “sujeito do conhecimento” (p.27-28).

Ao pensar a formação de professores, devem ser reavaliados saberes, objetivos, métodos e formas da organização do ensino diante da realidade que está constantemente se transformando. É necessário que se redirecione as propostas de formação continuada no sentido de aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem. Por isso cabe ao professor a conscientização sobre a educação de seus alunos para uma melhor captação de conhecimentos.

O processo de formação pode e deve contribuir para despertar nos professores valores que não foram ainda desabrochados. Contudo segundo Ribeiro (2006),

2. O DOCENTE FISIOTERAPEUTA

No capítulo primeiro, pode-se observar que a sociedade contemporânea tem se preocupado com a capacitação para a docência no ensino superior. Isso porque novos são os desafios que o ensino, em geral, tem sofrido ao longo do tempo, em especial, em um mundo cuja globalização requer profissionais altamente gabaritados para enfrentar situações adversas que demandam, por sua vez, conhecimento especializado. Logo, esse profissional deve estar ciente das necessidades de aprimoramento, fundamentação e aprendizado constante, em busca de formação específica para atuar de forma condizente com as exigências pedagógicas contemporâneas, instituindo comprometimento ao exercício da profissão.

O presente capítulo tem como objetivo refletir acerca da necessidade que o docente-fisioterapeuta tem em buscar uma formação pedagógica, para além de sua formação específica ao assumir a profissão-professor.

2.1 O fisioterapeuta em sua formação específica, no decorrer da história.

A Fisioterapia é uma profissão relativamente nova comparada às outras profissões que datam de tempos bem remotos, como é o caso da Pedagogia, por exemplo. Ela foi regulamentada como curso superior através do decreto-lei nº 938/69. Assim, os profissionais que se formaram antes desse decreto eram considerados técnicos, o que deixou de existir após a lei.

O parecer nº 388/63 do Conselho Federal de Educação (CFE), em 10 de dezembro do ano de 1963, definiu a ocupação do profissional fisioterapeuta. Segundo Teixeira (2004), este parecer determinou que o CFE fixasse o Currículo Mínimo do Curso de Fisioterapia que, até então, era um Curso Técnico. Segundo esse decreto, o fisioterapeuta era considerado como auxiliar médico, onde deveria cumprir as atividades determinadas pelos médicos. Havia, no entanto uma dependência por parte dos fisioterapeutas, já que eram os médicos quem prescreviam suas atividades em termos de atuação.

Em 23 de julho de 1964, foi definido o currículo mínimo para o curso técnico de Fisioterapia com duração de três anos. Em decorrência da falta de experiência de

Fisioterapia no Brasil. O que foi determinado a termo de currículo mínimo para o curso de graduação em Fisioterapia compreendia quatro ciclos: a) Ciclo I: Matérias Biológicas; b) Ciclo II: Matérias de Formação Geral; c) Ciclo III: Matérias Pré-profissionalizantes; d) Ciclo IV: Matérias Profissionalizantes.

O ciclo I se referia às matérias biológicas que englobavam a Biologia, as ciências Morfológicas (Anatomia e Histologia); as Ciências Fisiológicas (Bioquímica, Fisiologia e a Biofísica) e a Patologia (geral e de órgãos e sistemas). O ciclo II estava composto pelas matérias de formação geral que compreendiam as Ciências do Comportamento (Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ética e Deontologia); a Introdução à Saúde Humana (Saúde Pública); a Metodologia da Pesquisa Científica, incluindo Estatística; O Ciclo III era composto pelas Matérias Pré-profissionalizantes, que compreendiam, os Fundamentos da Fisioterapia (História da Fisioterapia e a Administração em Fisioterapia); a Avaliação Funcional (Cinesiologia, as Bases, Métodos e Técnicas de Avaliação em Fisioterapia); a Fisioterapia Geral (Eletroterapia, Termoterapia, Fototerapia, Hidroterapia e Mecanoterapia); a Cinesioterapia (Exercícios Terapêuticos e Reeducação Funcional); e os Recursos Terapêuticos Manuais (Massoterapia e Manipulação). Já o último ciclo, o IV, se compunha das Matérias Profissionalizantes, as quais compreendiam a Fisioterapia aplicada às condições Neuro-músculo-esqueléticas (aplicada Ortopedia e Traumatologia, à Neurologia e à Reumatologia); a Fisioterapia aplicada às condições Córdio-pulmonares (aplicada à Cardiologia e a Pneumologia); a Fisioterapia aplicada às condições Gineco-obstétricas e Pediátricas (aplicada à Ginecologia e Obstetrícia e Fisioterapia aplicada à Pediatria); a Fisioterapia aplicada a condições Sanitárias (Preventiva); e o Estágio Supervisionado (Prática de Fisioterapia Supervisionada). (TEIXEIRA, 2006, p.34).

O currículo mínimo de 1983 permaneceu em vigência até o ano de 1997, quando foi substituído pelas Diretrizes Curriculares com a aprovação da Lei nº 9.394 de 20/12/96. Criou-se uma Comissão de Especialistas de Ensino em Fisioterapia e Terapia Ocupacional, que apresentaram, ao longo de 1997 e 1998, propostas preliminares para os cursos de Fisioterapia aprovadas em 2001. (VILLA,2006 p.47).

Ao adequar o planejamento curricular, instituíram-se as diretrizes curriculares para os cursos de Fisioterapia com o intuito de substituir os currículos mínimos. Essas

Esse profissional, segundo Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Fisioterapia, deve estar apto a atuar interdisciplinarmente, baseado em competência técnica e científica de cidadania e ética, desenvolvendo senso crítico e investigador, executando projetos de pesquisa e socializando o saber, entendendo sua profissão como forma de participação e contribuição social, auto-analisando sua conduta, mantendo o controle de eficácia de recursos tecnológicos disponíveis e garantindo sua qualidade e segurança.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Fisioterapia assinalam a necessidade de formação de um profissional generalista, capacitado a atuar em diferentes áreas consideradas apropriadas para a sua atuação profissional. Tais fatores favorecem a construção de currículos de graduação em Fisioterapia, associando diferentes abordagens na área de humanas e biológicas que contribuirão para a ação e reflexão da prática profissional.

O Curso de Graduação em Fisioterapia tem como perfil do formando egresso/profissional o Fisioterapeuta com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual. Detém visão ampla e global, respeitando os princípios éticos/bioéticos, e culturais do indivíduo e da coletividade. Capaz de ter como objeto de estudo o movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer nas alterações patológicas, cinético-funcionais, quer nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, objetivando a preservar, desenvolver, restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções, desde a elaboração do diagnóstico físico e funcional à eleição e execução dos procedimentos fisioterapêuticos pertinentes a cada situação (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia, 2002, p.2).

Dessa forma, os cursos de Fisioterapia devem proporcionar ao acadêmico vivências práticas de interação com o ser humano/paciente, bem como a integração com a realidade da saúde no país, mediando a conquista da almejada autonomia profissional.

Portanto, o que pode ser observado é que os cursos de Fisioterapia formam profissionais com características de bacharel e, no entanto deixa a desejar no que se refere a licenciatura, a docência propriamente dita. O que as diretrizes enfatizam está meio distante do que deveria para criar um profissional voltado também para a docência.

prescrição, indução do tratamento, reavaliação e alta do paciente. Braz (2006) acrescenta que o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) coloca quê:

Na área clínica, o fisioterapeuta utiliza métodos diagnósticos específicos, prescreve e administra tratamento através de diferentes técnicas manuais, biomecânicas, neurofisiológicas, utilizando as próprias mãos, induzindo movimentos e posturas terapêuticas, agregando outros recursos eletroterápicos, fototerápicos, termoterápicos, mecanoterápicos, cinesioterápicos e hidroterápicos, entre outros. Os recursos terapêuticos utilizados em Fisioterapia têm por objetivo promover a saúde e têm utilidade em diversas disfunções, desdobrando-se em diferentes áreas de atuação profissional (P.54).

Assim, a formação do fisioterapeuta deve refletir e discutir a saúde sob perspectiva da superação dos antigos paradigmas, os quais afirmavam que saúde era apenas ausência de doença. Para Perpétuo (2005, p.34), a nova visão volta-se para o entendimento de saúde como sendo uma interação do indivíduo como um todo, incluindo o meio em que vive.

As mudanças paradigmáticas na Fisioterapia, que a levaram a ser percebida como uma profissão promotora de saúde e com enfoque na prevenção de enfermidades, parecem não ser acompanhadas pela totalidade dos profissionais. Dessa forma, o paradigma educacional emergente, que torna o professor um mediador do conhecimento, provocando o aluno na construção da própria aprendizagem, provavelmente não está presente como uma prática comum a todos os docentes.

Almejar não - somente a cura, mas a prevenção tornou-se, então, uma tarefa que o fisioterapeuta deve empreender na sua atuação profissional. Mas isso só é possível se o aluno da graduação receber instruções adequadas de seus mestres para o correto exercício da Fisioterapia. Ao contrário, figurar-se ão como profissionais despreparados graças à aprendizagem ineficiente que receberam ao longo de sua formação. Daí a necessidade de uma formação mais específica no que se refere à docência desses mestres, para, futuramente, formar profissionais competentes e inteiramente interessados num processo de formação análogo aos de base para uma atuação pedagógica que atenda os interesses da sociedade.

No entanto Braz (2006) ressalta que na área de educação, a atuação do fisioterapeuta poderá ser:

Nos centros de E.S., cabe a função do desenvolvimento da docência. Segundo Vivas, Becerra e Díaz (2003), a docência possui base científica e é altamente complexa devido a sua responsabilidade com o desenvolvimento pessoal e profissional de novas gerações. Seu vínculo e sua responsabilidade com a produção do conhecimento variado reflete na qualidade do aprendizado dos futuros profissionais. Diante do exposto, as autoras ressaltam que: *a docência é umas das funções básicas da academia, de base científica e altamente complexa, devido a seu compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional de novas gerações* (p.61).

As autoras ainda ressaltam que independente de suas outras profissões, o professor universitário deverá aprender a profissão docente e isso implica aprender uma variedade de estratégias, dentre elas, as de natureza psicológica, administrativa, curricular e didática. As atuações profissionais não podem ser intuitivas, espontâneas, arbitrárias, tradicionais ou centradas na aula somente. Ao contrário, desde os novos enfoques pedagógicos e didáticos que coloca o professor universitário como um profissional com um perfil amplo, cujos saberes, habilidades e atitudes são cada vez mais exigidos. Seu saber profissional engloba conhecimentos atualizados da disciplina que ensina, da didática universitária e da didática correspondente à sua atuação específica. Como habilidades sobressaem às voltadas para o ensino, as estratégias utilizadas com finalidade de dar um novo significado ao aprendizado dos alunos, como também ser instrumento inovador, investigador e mediador de conhecimentos novos.

Os fisioterapeutas que atuam no E.S. necessitam cada vez mais de novos conhecimentos acerca da docência que exercem para que possam proporcionar aos alunos dos centros universitários um conhecimento amplo e atualizado acerca da futura profissão, para a realização de um trabalho eficaz e almejado pela sociedade atual. Deve esse profissional ter maior preocupação com sua identidade profissional.

O profissional docente tem construindo sua identidade profissional baseando em suas produções científicas, pois estas proporcionaram mérito e destaque em sua atuação, gerando benefícios à parte profissional e econômica. Há a tendência por parte dos professores que assumem a docência de se identificarem mais sob o aspecto científico como biólogo, médico, fisioterapeutas, engenheiros do que como profissionais docentes, professores universitários, centrando mais em suas especialidades do que em sua atuação

Muitas vezes construídos na forma de disciplinas isoladas, os projetos pedagógicos não favorecem o aprendizado de forma sistêmica, aumentando a dificuldade dos professores -(muitos deles inexperientes no ensino), em articular conteúdos com ementas às vezes contraditórias. Esta fragmentação pode representar mais um obstáculo a ser superado pelos professores e também pelos alunos, no sentido de alcançar os objetivos de interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade esperadas para o ensino atual (p.69).

Os projetos pedagógicos presentes nos centros de E.S podem influenciar os profissionais que optam pela docência a buscarem por fontes que lhes dêem uma base para a atuação pedagógica, podendo, assim, suprir as necessidades da sociedade atual, no que diz respeito à atuação docente e no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, proporcionando a esse profissional a criação de uma identidade voltada à docência.

Para tanto, a profissão docente implica desafios no sentido de se construir uma prática especializada, com intuito de ampliar e melhorar os conhecimentos que até então se baseiam a docência. Há a necessidade de se criar bons docentes e não somente docentes. Dessa forma, Zabalza (2004) contribui com o exposto mostrando que a idéia de que “ensinar se aprende ensinando” deve deixar de existir, pois o que se mostra com essa idéia é que para assumir a docência não é preciso se preparar porque é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, para seu exercício é necessário experiência e aptidão própria para exercer tal função.

A idéia de que ensinar é uma arte e se aprende ensinado é uma visão não-profissional do ensino e significa que não é preciso se preparar para o ensino. Zabalza (2004) ainda ressalta quê:

Ensinar requer conhecimentos específicos, formação *ad hoc* e reciclagem permanente visando à atualização tanto com novos conteúdos tanto com as novas metodologias didáticas aplicáveis a esse âmbito. Isso não significa dizer que a prática não seja necessária ou que não aprendamos com ela. Em todas as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento; porém é insuficiente (p.110).

Contudo, baseado no autor supracitado, para uma atuação de forma eficiente no ensino superior, requer dos docentes que atuam no meio de ensino, formação pedagógica que lhes dê condições de proporcionar aos discentes um processo de aprendizagem voltado para as exigências atuais das universidades. Então, cabe aos fisioterapeutas que

Perpetuo (2005, p.65), “a necessidade de mudanças no âmbito educacional tem trazido à tona não só a ineficácia do emprego de estratégias tradicionais nos dias de hoje, como também tem questionado o exercício da docência sem o devido profissionalismo”. O resultado disso é sem dúvidas, o despreparo de muitos fisioterapeutas, seja para atuarem no ensino ou não.

O aumento dos cursos na área de Fisioterapia, segundo a autora supracitada: *resulta na contratação pelos centros de ensino superior de fisioterapeutas com amplos conhecimentos na sua área de atuação, e muitas vezes, sem qualquer experiência docente* (p.60).

No entanto, o ingresso no magistério superior ocorre com poucas exigências, já que a legislação que regulamenta o ensino superior – LDB 9.394/96, não se pronuncia no que diz respeito à formação específica para o exercício da docência universitária, a não ser que o corpo docente apresente um terço de mestres e doutores. A capacitação para a docência poderá ser o resultado de suas experiências no decorrer da carreira docente.

Alguns estudos nessa área como o de Kulczuki (2002) e Perpetuo (2005), por exemplo, têm focado a necessidade de uma formação específica para esses profissionais, como meio para melhorar a qualidade do ensino. Há, assim, uma preocupação com as técnicas de ensino, com os saberes e competências necessárias à atuação docente, com o projeto pedagógico, dentre outros. Esses estudos têm sido principalmente realizados por fisioterapeutas que buscam nos programas de Mestrado e Doutorado titulações específicas para atuarem na educação. Perpetuo (2005, p. 64) afirma quê:

É evidente a necessidade de formação específica para a docência, principalmente nos cursos de formação técnica, como é o caso da Fisioterapia. Provenientes de uma formação dentro dos moldes tradicionais e normalmente alheios às necessidades respectivas a educação, os fisioterapeutas docentes tendem a compreender seu conhecimento sobre a disciplina que leciona, como garantia para uma boa docência. Acabam por copiar os modelos de professores que marcaram de algum modo suas próprias formações, sendo estas muitas vezes, a única referência de ensino a fundamentar sua atuação docente.

Os profissionais que escolhem como profissão a docência no E.S. devem possuir competências específicas relacionadas à determinada área do conhecimento, como foi esclarecido no capítulo anterior, que enfatiza as competências que os docentes devem possuir para que tenham uma atuação condizente com os anseios da sociedade, ou seja,

disciplinas profissionalizantes referentes à sua formação. Em adição ao exposto Perpetuo (2005, p. 71) acrescenta que:

Na construção do perfil de um fisioterapeuta, não existe na maioria das vezes qualquer referência que o leve a refletir sobre o que caracteriza o *ser professor* do ponto de vista profissional. Em adição, a legislação que regulamenta o ensino no Brasil, não faz alusão à necessidade de haver primazia de profissionais de nível superior com formação específica para o ensino no corpo docente dos cursos de uma forma geral. Dessa forma, o profissional liberal que assim desejar, deverá buscar o preparo para o exercício da docência nos cursos de *lato e stricto sensu*, os quais têm seu foco preferencialmente voltado para a formação de especialistas e pesquisadores, e não para a formação de docentes com habilidades específicas de mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Assumir a responsabilidade de construir um perfil e uma identidade docente e buscar aperfeiçoamento para exercer a docência pode ser o caminho para a Fisioterapia continuar sendo uma profissão de conquistas consecutivas por mais autonomia profissional.

Utilizou-se como critério para seleção dos sujeitos que participariam da pesquisa, somente docentes graduados em Fisioterapia, visto que o objetivo maior deste trabalho é compreender o que pensam os docentes-fisioterapeutas a respeito dos saberes docentes, competências profissionais e da formação profissional.

A IES possui no curso de Fisioterapia 30 docentes, mas somente 20 (66,6%) dos docentes são fisioterapeutas. Dos fisioterapeutas que exercem a docência 13 (65%) são mestres, 7 (35%) são especialistas e nenhum doutor.

3.3 - A abordagem quanti-qualitativa

Através da especificidade do tema escolhido para a pesquisa que envolve o os saberes docentes, competências profissionais e a formação profissional dos docentes-fisioterapeutas, foi elegida a abordagem quanti-qualitativa para esse estudo. Acredita-se que esta abordagem permite um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem na formação dos docentes-fisioterapeutas, mediante as categorias escolhidas. Para Goldenberg (1998), a utilização de diferentes abordagens de pesquisa contribui para a análise de diferentes questões, ou seja, “o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permitem uma idéia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema” (p. 62).

Bauer (2002) descreve as metodologias quantitativa e qualitativa como sendo metodologias complementares, ou seja, elas não se excluem. Embora difiram quanto à forma e a ênfase, os métodos qualitativos trazem contribuição ao trabalho de pesquisa, uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para melhor interpretação dos fenômenos. Pode-se distinguir o enfoque quantitativo do qualitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição.

O autor ainda relata que não existe quantificação sem qualificação, ou seja, para que se realize uma pesquisa de caráter qualitativo é preciso que se tenha o conhecimento das diferenças qualitativas entre os grupos sociais, antes que se possam medir quantas pessoas pertencem a um grupo ou outro. Não existe análise estatística sem interpretação, ou seja, “*nós nunca realizamos nenhuma pesquisa numérica sem enfrentar problemas de*

- possibilidade de congregar controle dos vieses (métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (métodos qualitativos);
- possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão ampliada do fenômeno (métodos qualitativos);
- possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
- possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo uso de técnicas diferenciadas (p.2).

Goldenberg (1998) acredita que a conexão dessas duas modalidades de pesquisa permite que o pesquisador realize uma ligação, uma intersecção das suas conclusões, tendo, assim, a confiança que seus dados não são frutos de procedimentos específicos e únicos, ou de uma situação particular.

Enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudos comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos pode observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta concretamente, a realidade pesquisada (p.63).

Essa autora ressalta que, independente do método, seja qualitativo ou quantitativo, ele sempre se direciona para certos aspectos dos fenômenos, os que podem ser importantes para o pesquisador em função de seus pressupostos.

A abordagem quanti-qualitativa, como afirma Laville e Dione (1999), também possibilita a utilização da criatividade e da flexibilidade na exploração dos dados, tendo como foco central do estudo o problema que se pretende pesquisar. Para esses autores,

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo e daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados (p. 43).

Diante do exposto, quantidade e qualidade são dimensões indissociáveis, pois mesmo os dados objetivos e quantificáveis requerem uma atitude analítica, crítica e interpretativa que transformem os dados factuais em uma produção de informações úteis para a ação. Desse modo, calcula-se que a união dessas duas abordagens de pesquisa

No que se refere ao questionário, Goldenberg (1998) acrescenta que o questionário de perguntas fechadas se configura como um instrumento de pesquisa menos dispendioso e que enseja a aplicação para um grande número de pessoas ao mesmo tempo. Esse instrumento dá aos sujeitos pesquisados a possibilidade para se expressarem livremente, sem correrem o risco de serem identificados.

Para a análise dos dados apresentados pelos questionários fechados, utilizou-se a análise quantitativa. Essa abordagem dá ênfase ao uso dos números, a uma quantificação como o próprio nome indica.

Laville e Dione (1999) colocam que o primeiro cuidado do pesquisador nesse tipo de abordagem será colocar os dados em ordem, transformar sua apresentação, reunindo informações mais afins para permitir sua análise e interpretação. (p.205)

Para concluir, a pesquisa de Laville e Dione (1999) finaliza da seguinte forma:

A análise dos dados e a interpretação que a segue ou acompanha não vem concluir o procedimento de pesquisa. Deve-se ainda tirar conclusões: pronunciar-se sobre o valor da hipótese, elaborar um esquema de explicação significativo, precisar-lhe o alcance bem como os limites e ver que horizontes novos se abrem à curiosidade dos pesquisadores (p.228).

No questionário aplicado, preocupou-se com a elaboração de questões que contemplassem aspectos relacionados às competências profissionais, saberes e habilidades necessárias à profissão docente, incluindo a formação profissional pedagógica, suas percepções em relação ao processo ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, o referido instrumento de pesquisa foi aplicado aos docentes-fisioterapeutas, e se dividiu em três partes, cada uma contendo 10 questões em que foram abordados os níveis de importância que cada docente atribuía aos saberes docentes, as competências pedagógicas e formação profissional.

3.5 O procedimento metodológico

O primeiro passo para o início da pesquisa foi uma conversa com o coordenador do curso de Fisioterapia da instituição, priorizando a exposição dos objetivos e

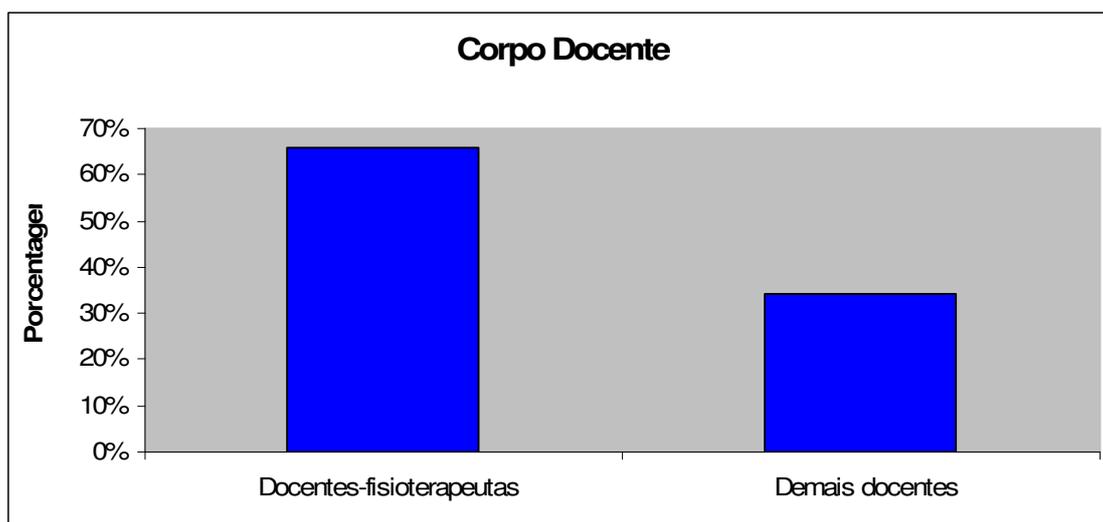
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos abordados nos capítulos anteriores, referentes à docência universitária, deram suporte para a construção deste capítulo. Abordou-se os saberes docentes, as competências profissionais e a formação profissional daqueles que atuam no ensino superior na atualidade com vistas às Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Os temas apresentados nos capítulos anteriores proporcionaram, junto com a metodologia adotada, embasamento para a interpretação dos dados obtidos nos questionários. Todos os professores pesquisados retornaram os questionários em um total de 20, ou seja, 100%.

4.1 Identificação dos professores

A identificação dos professores foi realizada juntamente com a coordenação do curso de Fisioterapia da IES pesquisada, assim, pode-se conhecer o número de docentes que a faculdade de Fisioterapia possui. Esses docentes foram separados em dois grupos: docentes-fisioterapeutas e demais docentes. Como mostrado na figura 1.

Figura 1. Distribuição dos docentes que atuam no curso de Fisioterapia.



O curso de Fisioterapia da faculdade pesquisada, conta com trinta docentes, sendo que, vinte (66%) desses docentes são fisioterapeutas e dez (34%) que possuem outra

Nos estudos de Perpetuo (2005), foi observado que dos 8 fisioterapeutas docentes, 1 possuía o título de mestre e 7 de especialistas, com mestrado em andamento. Resultado este que diverge grandemente do atual estudo, no qual encontrou-se maior número de mestres e menor de especialista. Pode-se supor que esta diferença apresenta-se devido ao próprio corpo docente, já que a maioria é composta de egressos de um curso de Fisioterapia que também tem curso de mestrado, cerca de 38%.

4.3 Categorias analisadas

As categorias analisadas nessa pesquisa foram: Saberes Docentes, Competências Profissionais e Formação Docente. No questionário aplicado os docentes deveriam dar sua opinião sobre o assunto, podendo considerar alguns itens muito importantes, pouco importantes ou estar em dúvida sobre outros. Os itens foram assinalados pelas letras a - j.

4.3.1 Saberes docentes

Os saberes docentes foram analisados nos 10 itens observados no quadro 3. A figura 3 ilustra a porcentagem obtida através da análise qualitativa dos dados.

Quadro 3. Saberes Docentes.

a. Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional;	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Saber transmitir os conhecimentos, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos;	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Saber motivar os alunos para transformação, educá-los e construí-los;	(1) (2) (3) (4) (5)
d. Saber construir e reconstruir constantemente saberes, sendo aberto e flexível às mudanças	(1) (2) (3) (4) (5)
e. Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem;	(1) (2) (3) (4) (5)
f. Saber estabelecer relações de transversalidade com outras áreas do saber, interligando esses saberes;	(1) (2) (3) (4) (5)
g. Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino;	(1) (2) (3) (4) (5)
h. Saber apresentar o conhecimento de forma didática;	(1) (2) (3) (4) (5)
i. Saber construir os saberes pelos programas e cursos didáticos, participando com frequência dos mesmos;	(1) (2) (3) (4) (5)
j. Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.	(1) (2) (3) (4) (5)

(1) Muito importante (2) Importante (3) Neutro (4) Pouco importante (5) Nada importante

independência e responsabilidade dos alunos é fundamental para o processo de aprendizagem e crescimento. Os resultados mostram a valorização da transmissão de saberes e a assimilação pelos alunos dos conhecimentos transmitidos e não enfatiza o aspecto de construção do conhecimento no aluno.

Na terceira questão (questão “c”), 85% dos pesquisados responderam ser muito importante saber motivar os alunos para a transformação, educá-los e construí-los e 15% responderam ser importante. Masetto (2003) acredita que o professor precisa compreender o que significa aprender, em aprender de maneira significativa, ter claros princípios de aprendizagem, valorizar as diferentes habilidades apresentadas pelos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, promovendo um crescimento pelo próprio processo de aprendizagem e construindo, assim, um sujeito capaz de enfrentar os desafios durante e após o percurso acadêmico. Na atualidade, busca-se um professor que seja criativo e capaz de criar situações de aprendizagem que propiciem produção de conhecimento, requerendo uma parceria com o aluno para que haja situações de diálogo “de tal forma que provoque uma postura não-conformista, deixando de ser passivo e repetidor e passando a assumir uma autonomia para discordar, questionar, criar” (KULCZYCKI, p. 6, 2002). O que se deve destacar é que os docentes do ensino superior devem ensinar seus alunos a aprender a aprender, e a ser mais autônomo, para tomar suas próprias decisões, construindo seus próprios saberes.

A quarta questão (questão “d”) se refere à construção e reconstrução constante dos saberes, fazendo do professor uma pessoa aberta e flexível às mudanças. Nesse sentido, 85% dos docentes pesquisados responderam ser muito importante saber construir e reconstruir constantemente saberes, sendo aberto e flexível às mudanças e 15% responderam ser importante. No que tange a esse fato, Grillo (2000) ressalta que o professor deve ter abertura de espírito, ou seja, ser receptivo a novas informações sendo essas de diversas origens, estar disponível para ouvir diferentes pontos de vista e de examinar a lógica da nova perspectiva, admitindo a possibilidade de erros e de modificações. “Os professores de espírito aberto se mostram dispostos a examinar os motivos do que é posto como lógico e natural, compreendem que é legítimo duvidar de verdades admitidas e aceitam questionar suas próprias crenças e opiniões e sobre elas serem questionados” (GRILLO, p.77, 2000). É interessante observar que há valorização

Que combinem imaginação com a ação; com a capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática; com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem, ao menos é que alguns setores, numa posição de não dependência em relação a outros países, preparados para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área, mas também de outras.

Portanto, há a necessidade do docente-fisioterapeuta estar comprometido com todas as áreas do saber e não-somente com a sua; que seja capaz de assumir a transversalidade como um meio de ampliar a visão para além das disciplinas.

A interdisciplinaridade e a transversalidade têm um grande peso no processo de ensino e na prática do docente Fisioterapeuta. Porém é preciso considerar as dificuldades para concretizar essa prática, uma vez que a própria sociedade é extremamente compartimentada e que, em geral, não são criadas condições no ensino de Fisioterapia para que os professores possam compartilhar experiências e socializá-las. A presente pesquisa mostra que existem professores (5%) que não se manifestam a respeito dessas questões, o que leva a creditar que exista desinteresse ou a falta de conhecimento desses docentes para com essas questões.

A sétima questão (questão “g”) versou a respeito da reflexão sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino. O que pode ser observado, é que 65% dos docentes pesquisados responderam que é muito importante saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino; 30% responderam que é importante e 5% não opinaram sobre o assunto. Essa questão se move em torno da reflexão sobre a prática docente no local de trabalho, onde professores necessitam refletir sobre os conteúdos da teoria e da prática, para criarem um ensino mais condizente com as necessidades da sociedade contemporânea. Diante disso, Gonçalves (2007, p.61) relata quê:

O professor em seu local de trabalho se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, em que deve se posicionar, decidir e intervir, necessita de conhecimentos, habilidades e atitudes reflexivas que possibilitem a reflexão sobre a sua própria prática docente com objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e docência.

Acredita-se que o professor seja capaz de realizar uma reflexão em torno de sua função docente, que se comprometa com um ensino de qualidade, almejando a

Para que o professor se mantenha em construção constante de conhecimentos, deve buscar sempre por atualizações. Construir saberes pelos programas e cursos didáticos e participar com frequência dos mesmos, o que está exposto na nona questão (questão “i”), na qual 60% dos docentes pesquisados responderam ser muito importante e 40% responderam ser importante. No que se refere à formação continuada, pode-se pensar que continuar não é esquecer o que passou, mas ampliar leituras e significados ao longo do tempo, de novas idéias, atitudes e experiências de vida. Diante disso, Nóvoa (1991, p.30) acrescenta que a formação continuada “deve alicerçar-se numa, reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.”

Para tanto, pode-se observar que a atualização do professor é fundamental, pois possibilita a realização de um trabalho condizente com as exigências do mundo atual, buscando a substituição do conhecimento obsoleto por outros conhecimentos novos e atualizados, sem desprezar a experiência que eles trazem.

No que se refere, a saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana, décima questão (questão “j”), 65% dos docentes-fisioterapeutas responderam que esse item é muito importante e 35% responderam ser importante. Esse fato mostra um interesse por parte dos docentes com os saberes relacionados com a experiência cotidiana, o que faz o professor capaz de usar seus conhecimentos e experiências em prol da aprendizagem de seus alunos. Essa questão está relacionada, especialmente, com o saber experiencial exposto por Tardif (2002), ou seja, aqueles saberes que os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses são saberes experimentados no cotidiano e são, pelo cotidiano, validados. Saberes que se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser: os saberes da prática.

Construir os saberes da docência é uma tarefa difícil e árdua e não se consegue essa construção em um curto período de tempo. Logo acredita-se que a tomada de consciência e uma reflexão crítica sobre esses saberes no meio de ensino, pode facilitar as condutas teórico-práticas no ambiente de trabalho do professor fisioterapeuta.

habilidades, atitudes e valores com uma visão de mundo, de sociedade e de educação para que possam realizar suas ações de forma consciente. Além de todos os conhecimentos citados, uma outra competência para atuar na docência se refere à didática, pois essa facilita a forma de transmissão de conhecimentos por parte do professor, causando assim uma melhor aprendizagem dos alunos, mas esse professor não pode esquecer que a didática não está apartada das implicações sociais, políticas e educacionais das quais a sociedade está inserida.

A questão “b” se refere a ter domínio dos conteúdos de ensino e a questão “g” se refere a ter domínio em sala de aula para conduzir os alunos à aprendizagem. As duas questões têm uma proximidade grande no que diz respeito aos seus conteúdos e respostas, por isso resolveu-se discuti-las em conjunto. Nas respostas do questionário, 95% dos docentes responderam ser muito importante e 5% ser importante o domínio dos conteúdos e ter também domínio da sala de aula para promover a aprendizagem. A esse respeito, Masetto (2003) expõe que dominar os conteúdos disciplinares é muito importante, mas além de tudo o professor deve se preocupar com a forma em que conduz esse conteúdo para o aluno, ou seja, preocupar-se com o processo ensino-aprendizado, uma vez que o conhecimento deve ser construído e não apenas repassado. A maior parte dos professores pesquisados se preocupam muito com essa questão, pois essa se faz necessária para que o professor possa transformar um conteúdo específico em aprendizagem. Mas, além de dominar os conteúdos, para obter uma aprendizagem significativa, o professor precisa ter controle da sala de aula. A perda do controle da sala de aula pode dificultar o ensino e mudar o foco da função do professor quando analisada sua prática docente e o objetivo central do ser professor, ou seja, a função de professor diante do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Masetto (2003, p.12) ressalta que:

O mais grave (ainda hoje nas faculdades brasileiras) diz respeito ao seguinte: não se tem consciência *na prática* de que *a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação* e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores.

universitário tem um grande trabalho a cumprir que é realizar a mediação entre o conhecimento e o aluno, no sentido de possibilitar momentos de reflexão que favoreça o aprendizado e a construção do conhecimento.

Outra questão importante se refere ao saber utilizar formas dialógicas durante as atividades de ensino, essa pergunta se encontra na questão “e” do questionário e apresentou os seguintes resultados: 75% dos docentes responderam ser muito importante, 20% responderam ser importante e 5% não se posicionam. O diálogo no ensino permite a problematização, a qual favorece a conscientização, desenvolvendo a postura crítica por meio da interação entre indivíduos. A tarefa do educar é de problematizar os conteúdos e não dissertar sobre eles. Problematizar significa refletir sobre o conteúdo ou outro ato com a finalidade de melhorá-lo:

O diálogo e a problematização não adormece a ninguém (como as aulas discursivas, retóricas, que funcionam como “canção de ninar”). Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização educador-educando, e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação (FREIRE, 1977, p.55).

A problematização gerada pelo diálogo fundamenta o conhecimento e essa dá possibilidades para a criação de novos saberes no âmbito escolar. O diálogo faz com que haja uma comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e crie novas possibilidades, novos caminhos para a criação de conhecimentos mais apurados.

Na questão “f” 85% dos docentes responderam ser muito importante saber utilizar metodologias de ensino apropriadas à aprendizagem; 10% responderam ser importante e 5% não opinaram. Nesse sentido, Behrens (1996) lembra que uma proposta metodológica que leve o aluno a se envolver e a ser responsável pela construção do próprio conhecimento, pode, inicialmente, criar uma resistência por parte dos alunos que são acostumados a receber tudo pronto, ou seja, a copiar, decorar e repetir os conteúdos a eles repassados. Porém, esta resistência pode ser vencida à medida que o professor consegue com que seus alunos criem novos conhecimentos.

Pachane (2003, p.86) também afirma a necessidade da pesquisa por parte dos professores e acrescenta que “o professor universitário deve ser capacitado para exercer a docência e para realizar atividades de pesquisa”. Nesse sentido, Demo (1996, p. 128) também faz uma contribuição a essa questão, afirmando que a pesquisa fundamenta o ensino, “quem pesquisa tem o que ensinar porque ensina a produzir, não a copiar”.

O que se observa é que o professor-fisioterapeuta que atua no ensino superior tem competências variadas e dentre elas está a pesquisa, que envolve a busca de novos horizontes e novas informações. Descobertas e novas expectativas são criadas a respeito de vários fatos. Cabe a esse professor estimular a pesquisa e a criatividade por parte dos alunos, despertando o desejo em produzir cada vez mais, novos conhecimentos almejando sempre inovações.

Quando o professor-fisioterapeuta se dedica a essa prática ele caminha dentro dos objetivos do ensino universitário que é muito mais de produzir do que transmitir conhecimentos, de fazer do aluno mais um criador do que um repetidor.

A questão “j” se refere a promover e participar de grupo de estudos sobre temas acadêmicos, nessa questão, 55% dos professores responderam que é muito importante e 45% responderam ser importante. Nesse sentido, a promoção e a participação de grupos de estudo são fundamentais para melhorar quantitativa e qualitativamente a atuação docente no ensino superior. Gallardo (2004) afirma que é importante que o professor participe de eventos de seu interesse com o intuito de melhorar sua formação e beneficiar o ensino acadêmico tornando-o de qualidade.

A docência, como qualquer outra profissão, exige segurança e amadurecimento, além das competências e habilidades próprias inerentes à profissão e sem elas, o sucesso profissional do docente fisioterapeuta certamente estará comprometido.

4.3.3 Formação profissional

Torna-se cada vez mais uma necessidade, a formação profissional dos fisioterapeutas que interagem com o ensino. Como todas as profissões, a docência requer de seus atuantes, formação específica para que o trabalho do professor possa fazer jus a sua função, como docente.

mostra que alguns professores não têm ainda a consciência de que para atuar no ensino, de maneira geral, há a necessidade de se ter conhecimentos pedagógicos, para criarem um ensino de qualidade e se tornarem comprometidos com o aprendizado dos alunos e não somente com o repassar de conteúdos inerentes ao ensino designado pela universidade. Nesse sentido, Masetto (2003, p. 13) ressalta que o docente deve buscar por conhecimentos que o capacite para atuar no ensino. E acrescenta quê:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo um de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Na presente pesquisa, pode-se observar que ainda há um desinteresse por parte de alguns professores com a capacitação para atuar no ensino superior, que mostra a resposta de 5% dos professores como neutros a respeito desse assunto. Portanto, o que se observa é que, felizmente, a maior parte dos professores se preocupa mais com esse fato, mostrando que a capacitação para atuar na docência é muito importante até porque esses professores têm titulação a nível de mestrado atendendo às leis exigidas pelo MEC.

A questão “b” se refere à preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada por parte dos professores; nessa questão, 70% responderam ser muito importante, 20% responderam que é importante e 10% são neutros a esse respeito. A questão “c” se refere à reflexão sobre o saber pedagógico, 50% dos professores responderam que é muito importante, 35% responderam que é importante e 15% são neutros a esse respeito. Devido à proximidade de conteúdo e respostas desses dois itens, optou-se pela discussão, associando os mesmos. Diante disso, Perpetuo (2005) acredita que as ações efetivas para a formação do professor devem incluir a conscientização sobre a necessidade do envolvimento docente nas questões educacionais relativas à instituição e a todos os aspectos que dizem respeito à sua função de educador, no sentido também de função pedagógica. As ações efetivas devem ocorrer em processos de formação continuada que contemplem os saberes da docência. Nesse sentido, considera-se que a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial, ao

professores com a capacitação e a formação para a docência, o que deixa claro a formação técnica do fisioterapeuta, com restrição aos aspectos: humanístico, social, político e pedagógico. Porém, a maior percentagem referente a professores que se preocupam com as questões citadas tem respaldo na LDB a qual, acrescenta que para atuar no ensino superior o professor deve apresentar mestrado ou doutorado como apresentado no artigo 66 da LDB, “*A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*”. No entanto, observa-se a omissão da lei em outros sentidos, como por exemplo, o pedagógico.

A especificidade da profissão docente centra-se no conhecimento pedagógico. Nesse sentido, Imbernón (2002) entende:

Esse conhecimento como utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não é absoluto, vai desde o conhecimento comum ao especializado (p. 30).

O fisioterapeuta-docente não deveria se preocupar apenas com sua formação técnica desenvolvendo o que já está prescrito, mas sim, com a parte teórica, pedagógica, para implementar inovações em suas práticas educativas, tornando-se um profissional ativo e crítico que se envolve com o processo de inovação e mudanças a partir de seu próprio contexto.

A questão “f” se refere a ter conhecimento da prática docente. Nessa questão 75% dos professores responderam que é muito importante, e 25% responderam que é importante ter esses conhecimentos. Ligada a essa questão, está a questão “g” que se refere à reflexão na e sobre a prática docente. Nas respostas 80% dos professores responderam que é muito importante e 20% responderam que é importante. Para Shulman (1986), o professor universitário deve apresentar, além do conhecimento técnico, conhecimentos específicos da docência para que possa conduzir os alunos a uma boa aprendizagem. Portanto para se atuar no ensino é interessante que se conheça da prática docente, a qual está rodeada por variados conhecimentos necessários à docência. Nesse sentido, Imbernón (2002) acrescenta que:

Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma que o que fazer é práxis todo o fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (2001, p.121).

Isso mostra que não é possível separar a teoria da prática pedagógica. Ambas devem caminhar juntas para que consigam sanar os problemas do meio escolar.

Portanto, a reflexão é uma necessidade para que o fisioterapeuta consiga estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos (questão “h”), com intuito de promover a aprendizagem, por meio de interação com a realidade. Nessa questão, 70% dos docentes-fisioterapeutas responderam ser muito importante e 30% responderam ser importante. Diante disso, Freire (1996, p. 24) acrescenta que “aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo mais e mais criador”. Um professor para promover a aprendizagem não pode ter apenas uma sólida formação inicial em determinada área, é necessário que ele busque uma interação entre teoria e prática, ou seja, a interação entre formação pedagógica e formação inicial em que uma formação auxilie o desenvolvimento da outra. E, portanto que realize reflexões acerca de umas das mais importantes funções: “a de pessoa que “propõe valores”, impregnada de conteúdo moral, ético e ideológico” (IMBERNÓN, 2002). Por conseguinte, o professor deve aprender a refletir, para poder ensinar seus alunos a refletirem sobre os temas de ensino que fundamentaram sua formação profissional.

A questão “i” se refere, a saber, valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimento. Nessa questão, 50% dos professores responderam que é muito importante 35% responderam que é importante, e 15% são neutros a esse respeito. Já a questão “j” se refere à consciência da importância de formação pedagógica para o exercício da docência. Nessa questão, 65% dos professores responderam que é muito importante, 10% responderam que é importante, 20% são neutros a esse respeito e 5% responderam que é pouco importante.

Os conhecimentos utilizados pelos professores no desempenho de sua função devem ser buscados pelos docentes que atuam no ensino como forma de fundamentar e valorizar a qualidade de suas atividades pedagógicas e a construção do conhecimento profissional. Nesse sentido, Grillo (2000, p. 76) ressalta que:

Competências profissionais e Formação profissional, foi aplicado o teste de Wilcoxon (SIEGEL, 1975), às somas das respostas obtidas pelos 20 professores que participaram da pesquisa. Nesse sentido, o intuito da pesquisa foi verificar se os professores participantes valorizavam mais uma categoria do que outra.

O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bilateral. Os resultados estão demonstrados na tabela 1.

Tabela 1. Probabilidades obtidas, quando da aplicação do teste de Wilcoxon, às respostas obtidas nas três áreas, pelos 20 professores que participaram desta pesquisa.

Variáveis Analisadas	Probabilidades
Saberes Docentes x Formação Profissional	0,001*
Competências Profissionais x Formação profissional	0,002*
Saberes Docentes x Competências Profissionais	0,303

(*) $p < 0,05$

De acordo com os resultados demonstrados na tabela 5, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes, entre os valores relativos aos Saberes Docentes comparados aos valores da Formação Profissional, e entre os valores relativos aos Competências Profissionais comparados aos valores obtidos em Formação Profissional, sendo que, nos dois casos, os valores relativos à Formação Profissional foram menores. Esses resultados mostram que os professores pesquisados consideram menos importante a Formação Profissional do que os Saberes Docentes e as Competências Profissionais. Para atuar no ensino superior, o docente deve apresentar alguns conhecimentos que são imprescindíveis. Dentre eles, estão: o saber das disciplinas, o saber curricular e o saber da experiência.

Segundo Tardif, Lessard e Lahye (1991), o professor em seu trabalho mobiliza uma pluralidade de saberes: os saberes da formação profissional, relativos às ciências da educação e das idéias pedagógicas; os saberes disciplinares, procedente das disciplinas específicas; os saberes curriculares, relativos ao trato com o programa escolar; e os saberes experienciais, oriundos da experiência profissional individual e da socialização no trabalho. Mas os saberes dos professores não são apenas plurais, são também temporais, ou seja, são constituídos por meio da aprendizagem e da socialização que os docentes experimentam ao longo de sua vida pessoal e profissional. Nesse artigo, os

profissional. A autora ainda afirma a necessidade de se conhecer os saberes docentes que, rotineiramente, norteiam as práticas educativas. Muito embora os resultados não tenham pleiteado a amostragem com profissionais da área de saúde, veio também corroborar com os resultados da presente pesquisa, a autora mostra a valorização também dos saberes para a prática docente profissional.

Nesse sentido, pode-se dizer que muitos são os saberes da docência, e a prática docente é construída sobre esses saberes, os quais, unidos, fundamentam o fato do ser professor e profissional. O que vem ao encontro com a estatística do presente trabalho, que evidencia a importância dos saberes docentes para os fisioterapeutas professores, os quais os valorizam como essenciais para a prática da docência.

Na análise de Pontes, Rego e Silva Junior (2006), realizada com docentes-médicos, os resultados foram concordantes com os do presente trabalho, já que eles afirmam ser importante conhecer os saberes e práticas dos professores, como um ponto de partida para uma formação e reflexão crítica acerca do papel docente, para que se consolidem as transformações desejadas no ensino superior, no caso de médicos.

O estudo de Fiorentini (1998), partindo do eixo da relação teoria/prática, procurou identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores, através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Concluíram que a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Analisando as outras categorias, obteve-se os seguintes resultados: ao cruzarmos estatisticamente os valores entre os Saberes Docentes e as Competências Profissionais, não se encontraram diferenças estatisticamente significantes, ou seja, os entrevistados dão a mesma importância às competências e aos saberes. Diante disso, pode-se afirmar que as competências são importantes para os docentes-fisioterapeutas, pois, delas estes dependem para realizarem um trabalho de qualidade.

Na literatura pesquisada, não se encontraram autores que afirmaram que uma ou outra categoria pesquisada se sobressaía entre elas, mas pelo contrário, pôde-se observar que elas se complementam, o que parece ter sido da mesma opinião dos docentes

No estudo de Guariente e Berbel (2007), eles observaram que os docentes do curso de enfermagem, assim como os de Fisioterapia, revelado no atual estudo, dão grande importância às competências, pois concluíram que as reflexões produzidas no e com o grupo participante, sobre os aspectos pedagógicos repercutiram na concepção e no fazer das docentes envolvidas e que o processo coletivo deve ser contínuo para o aperfeiçoamento pedagógico desses profissionais e criação, posteriormente, de novas competências.

As competências são aprendidas na ação do professor que, segundo Bélair (2001, p. 92) é possível identificar diferentes momentos nesse mecanismo:

- o profissional emite uma resposta rotineira a um conjunto de indícios percebidos em uma situação;
- ele se surpreende com as consequências de sua ação; estas diferem do que foi imaginado;
- ele reflete sobre esse acontecimento e experimenta uma nova ação para resolver o problema;
- se esta tem êxito, ele a memoriza.

A prática legítima as novas condutas ao serem experimentadas. Nesse sentido, o professor deve refletir sobre as ações difundidas, analisá-las e tirar proveito das experiências passadas. As competências do docente de ensino superior são importantes para torná-lo um profissional completo, fundamentando assim, sua formação profissional.

A Formação Profissional foi uma questão não tão valorizada quanto os saberes pelos professores-fisioterapeutas, ou seja, o valor de p não foi estatisticamente significante. O que mostra certo conhecimento por parte dos docentes-fisioterapeutas, que apenas a questão da formação, como meio para atuar na prática docente não é mais suficiente que as outras categorias, revelando que eles entendem ser mais importante do que a formação, a aquisição dos saberes. Apesar disso, Altet (2001, p. 32) ressalta que a formação “parte da prática e faz refletir sobre as práticas reais. Ela deve explicar as práticas através da mediação de um questionamento, de uma explicação”. Portanto, a formação torna-se importante, pois é um meio, no qual os professores vão adquirir seus saberes profissionais, na ação, pela própria experiência. O autor ainda coloca que a formação profissional é uma construção pessoal que se apóia nas ações que são praticadas na sala de aula, seguida de reflexão e análise dessas ações. A reflexão se torna importante, pois é caminho para progredir, e a progressão se dá pela reflexão. O que vai

são na sua maioria mestres e não observaram grande importância na formação docente, visto que a pós-graduação *stricto sensu* faz parte dessa formação.

Braz (2006), em sua pesquisa com professores sobre a formação do fisioterapeuta, pôde perceber que essa é moldada pelo paradigma “newtoniano” que embasa o modelo biomédico. Este modelo remete a Fisioterapia como ciência predominantemente reabilitadora e a fragmentação da realidade: o currículo em disciplinas, da área da saúde, em peças sem vínculo, do ser humano em partes. O homem é visto como um amontoado de peças e não enquanto ser integral mostrando que a formação está dissociada de qualquer aspecto pedagógico. Fato este observado também na presente pesquisa, na qual os docentes-fisioterapeutas se mostram menos envolvidos pela questão da formação, indicando que a formação do fisioterapeuta está voltada mais para a parte tecnicista e pouco humanística, pois trata da fragmentação e não da totalidade.

Em pesquisa realizada por Castanho (2002) sobre a prática pedagógica no ensino superior da área de saúde, foram pesquisados os coordenadores/professores e diretores/professores dos cursos de odontologia, biologia, nutrição, farmácia, fisioterapia, terapia ocupacional, e medicina num total de 11 docentes. Quando questionados sobre “o torna-se professor” a maioria dos docentes revelaram não ter sido a opção inicial. Outro ponto desta pesquisa é o fato da formação pedagógica ser consagrada na realização dos cursos esporádicos oferecidos pela instituição; e ainda, a inovação pedagógica aparece de forma tênue como meio para a atuação docente. Nesse sentido, pesquisa realizada por Castanho (2002) traz uma contribuição para este trabalho no sentido de confirmar a estatística realizada com relação à formação docente que não se apresentou tão valorizada pelos docentes-fisioterapeutas. Esta pesquisa corroborou com o presente estudo já que pouco valorizou a formação pedagógica por parte dos docentes, consagrando a formação através de cursos esporádicos.

A credibilidade do presente estudo se dá por ter sido realizada *in loco*, com uma amostragem representativa para um curso que visa à formação de fisioterapeutas. Os resultados estatísticos da pesquisa tornaram-na um referencial para a análise em profundidade sobre a formação dos docentes fisioterapeutas e não se pode deixar de ressaltar que os cursos da saúde, de forma geral, provavelmente, esbarram nessas mesmas questões apresentadas no presente trabalho.

O profissional para atuar no ensino superior, com formação adequada para desenvolver a função docente, deve apresentar as características da competência profissional de um educador:

1. Formação técnico-científica (no sentido de domínio técnico do conteúdo a ser ministrado); 2. Formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos esta sendo formados); 3. Formação política (no sentido de encarar a educação como um ato político, para o qual se exige ética e competência); 4. Formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado). (VASCONCELOS, 2003, p.92).

A presente pesquisa pôde observar que a menor valorização por parte dos docentes-fisioterapeutas acerca da capacitação profissional, em termos pedagógicos, é uma questão a ser pensada a fundo, pois os mesmos trabalham na edificação de outros profissionais. No entanto, acredita-se que poucas pesquisas abordaram até o momento, a temática estudada com relação à formação pedagógica dos docentes do curso de Fisioterapia, o que torna a pesquisa um indicativo motivador para a busca de novos meios para capacitar futuros docentes. Com intuito de construir um docente com visão de mundo, sociedade, política, enfim, um docente comprometido com a educação, pois é o meio em que ele está inserido.

Ao profissional docente universitário cabem reflexões sobre da sua atuação e a consciência da séria responsabilidade que é formar um sujeito para interagir com o mundo e com outros sujeitos, ou seja, a responsabilidade sobre a emancipação desses sujeitos como pessoa. Nesse sentido, o docente-fisioterapeuta deve se preocupar com uma formação que envolva aspectos técnico-científico, prático, político e pedagógico, comprometendo-se com as questões do ensino e da educação em geral para que possa construir, no aluno, a visão plural do mundo e da sociedade em questão.

talento, experiência ou cultura, mas é necessário que ele integre em si, e como constituintes de seu domínio docente, os saberes docentes.

Com relação às competências profissionais para se atuar no Ensino Superior, a maioria dos fisioterapeutas-docentes considerou-nas muito importantes, tanto que a pesquisa possibilitou verificar que estes docentes valorizam extremamente as competências profissionais para atuar na prática educativa. Eles se importam com os meios que levam os alunos à aprendizagem: como despertar o aluno para a curiosidade e para a pesquisa, estimulando a aprendizagem através de metodologias próprias que facilitem o acesso aos conteúdos, usando conhecimentos didáticos, pedagógicos e disciplinares.

Logo, acredita-se que os docentes que atuam no Ensino Superior compreendam que, competências e habilidades são necessárias à atuação docente e devem ser desenvolvidas, de preferência, desde a sua formação, ou então, ao longo de sua constituição como profissional da educação. Atuar com competência significa agrupar idéias em favor de uma realização. Nesse sentido, a competência consiste na capacidade de o professor mobilizar recursos, rever posturas, atualizar e criar procedimentos para realização de algo significativo (Corrêa, 2003).

Quanto à pergunta b) como a ausência de uma formação pedagógica, no exercício da docência universitária, para o professor de Fisioterapia, pode interferir na sua prática?, as análises realizadas por este trabalho permitem afirmar que os docentes-fisioterapeutas apresentam-se menos preocupados em relação à sua formação pedagógica, o que de certa forma pode ser compreendido como um fator de resistência, pois mesmo acreditando que a formação é necessária, alguns professores partem da premissa de que a formação não é tão importante para a atuação no Ensino Superior quanto os saberes e as competências.

A formação pedagógica é essencial no planejar, organizar, e implementar o processo ensino-aprendizagem. A falta de formação pedagógica pode atrapalhar a aprendizagem dos alunos, porque o professor ignora algumas maneiras de aquisição do conhecimento, e, portanto, pode deixar a desejar no preparo de aulas diversificadas para atender melhor a expectativa de seus alunos.

Essa ausência de formação pode causar uma deficiência na utilização dos métodos de ensino, impedindo que o professor busque uma compreensão efetiva de suas

na formação e atuação dos docentes-fisioterapeutas, de modo que estes consigam perceber que saberes e competências são tão importantes quanto à formação pedagógica.

Sugere-se, inicialmente, que sejam criados cursos de formação permanente, com mini-cursos, palestras, seminários e oficinas com temas que possam auxiliar os docentes na melhora da sua prática acadêmica, objetivando desenvolver novas habilidades e condutas em meio à sala de aula. Uma outra sugestão é a criação de grupos de estudo, sobre saberes, competências e formação profissional, auxiliados pelos núcleos pedagógicos institucionais, com objetivo de direcionar os estudos e esclarecer dúvidas dos docentes-fisioterapeutas. E, finalmente, que a instituição ofereça pós-graduação na área educacional a esses docentes, com a finalidade de promover uma melhor capacitação do corpo docente do curso de Fisioterapia e dos demais cursos na área da saúde.

CUNHA, Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 16, n. 2, p. 45-68, 2003.

DELFINO, Rosemar. Qualidade do ensino superior do ponto de vista docente. Monografia de Pós-graduação. Universidade de Taubaté, SP. 2000.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores associados, 1996.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM FISIOTERAPIA. Resolução CNE/CES 4/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIPP, Leila de Fátima Haubert. A Formação Continuada de Professores: Possibilidade e Perspectivas Para a Construção da Autonomia. Dissertação de Mestrado. Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2006. Orientadora: Maria Isabel Cunha.

GALLARDO, MACELO ANDRÉS SARAVIA. Evaluación del profesorado universitario. Um enfoque desde la competencia profesional. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona, 2004.

GIUSTI, Graziella. e MONTEIRO AGUIAR Elisabete. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes Universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004.

GOLDENBERG, Miriam. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2º ed., Rio de Janeiro: Record, 1998.

GONÇALVES, Iara Pires. Currículo e Prática Docente Assistentes Sociais no Exercício da Docência: Aprendizagem do Saber Ensinar. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2007.

GRILLO, Marlene Correro. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: Morosini, Marília Costa. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

GRILLO, Marlene Correro. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, Délcia, GRILLO, Marlene. Educação superior: vivências e visão de futuro. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril, 2001.

OLIVEIRA, Paulo. Murilo. C. Estamos avaliando bem os candidatos à docência no ensino superior? Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 26, n. 3, 2004.

PACHANE, Graziela Giusti. A importância da formação pedagógica do professor universitário: a experiência da Unicamp. 268p. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

PERRENOUD, Philippe. A Formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe e THURLER, Mônica Gather, MACEDO, Lino, MACHADO, Nilson José, ALESSANDRINI, Cristina Dias. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERPETUO, Adriane. Mazola. A. A Prática Pedagógica do Fisioterapeuta Docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Paraná, 2005.

RIBEIRO, Jacira Alves. Formação Continuada e Trabalho Pedagógico: o caso de uma professora egressa do curso de pedagogia para professoras em exercício no início de escolarização - PIE. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, maio/2006.

SAVIANI, Dermeval. A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas. 4 ed, Campinas – SP, 1998.

SHULMAN, Lee. Aqueles que compreendem: o desenvolvimento do conhecimento no exercício do ensino. (tradução livre do inglês, cf. SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching). Educational Research. V.15(2), p.4-14, 1986. HIDALGA.

SIEGEL, Susan. Estatística não-paramétrica, para as ciências do comportamento. Trad. Alfredo Alves de Farias. Ed. McGraw-Hill do Brasil, São Paulo, 1975. 350 p.

SILVA, Maria.H.G.F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: *Anais da 20ª Anped*, 1997.

SOUSSAN, Georges. Como ensinar as ciências experimentais? Didática e formação. Brasília : UNESCO, OREALC, 2003.

TARDIF, MAURICE. Saberes Docente e Formação Profissional. 3ª ed Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

APÊNDICE

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

a. Ter conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos;	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Ter domínio dos conteúdos de ensino;	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Saber planejar sua disciplina;	(1) (2) (3) (4) (5)
d. Ter capacidade de fazer com que o aluno compreenda e aprenda;	(1) (2) (3) (4) (5)
e. Saber utilizar de formas dialógicas durante às atividades de ensino;	(1) (2) (3) (4) (5)
f. Saber utilizar metodologias de ensino apropriadas à aprendizagem;	(1) (2) (3) (4) (5)
g. Ter domínio em sala de aula para conduzir os alunos à aprendizagem;	(1) (2) (3) (4) (5)
h. Ter disposição para aprender e compreender	(1) (2) (3) (4) (5)
i. Saber despertar o aluno para curiosidade e para pesquisa, atendendo aos aspectos teórico-metodológicos;	(1) (2) (3) (4) (5)
j. Promover e participar de grupo de estudos sobre temas acadêmicos.	(1) (2) (3) (4) (5)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

a. Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica (pedagógica).	(1) (2) (3) (4) (5)
b. Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada;	(1) (2) (3) (4) (5)
c. Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico;	(1) (2) (3) (4) (5)
d. Capacitar-se por meio de titulação;	(1) (2) (3) (4) (5)
e. Realizar cursos de formação específica para professores;	(1) (2) (3) (4) (5)
f. Ter conhecimento da prática docente;	(1) (2) (3) (4) (5)
g. Ter capacidade de refletir na prática profissional e sobre a prática docente;	(1) (2) (3) (4) (5)
h. Saber estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos;	(1) (2) (3) (4) (5)
i. Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimento;	(1) (2) (3) (4) (5)
j. Ter consciência da importância de formação pedagógica para o exercício da docência.	(1) (2) (3) (4) (5)

Uberlândia, 05 de dezembro de 2007

Prezado Prof. Dr. Mario Antonio Baraúna.

Venho por meio desta, solicitar sua apreciação em relação ao instrumento: Inventário Adaptado PROAL, o qual deve ser utilizado na pesquisa: Docência Universitária – o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia. O objetivo desta é verificar como o professor do curso de Fisioterapia, sem formação específica desenvolve a sua prática docente.

Em anexo segue o questionário com suas devidas instruções e o projeto de pesquisa.

Esclareço que a presente carta também está sendo enviada a dois outros professores para que possam também avaliar a instrumento.

Atenciosamente

Eliane Gouveia de Moraes
Eliane Gouveia de Moraes
Mestranda em Educação

Silvana Malusá Baraúna
Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna
Orientadora
Prof. Dra. Silvana Malusá

*Eu avalio o instrumento e vejo
que o mesmo tem a capacidade de
meu apoio a sua proposta.*

Uberlândia 07/12/07

[Assinatura]

APÊNDICE IV
Termo de responsabilidade de tradução para o Inglês

**TERMO DE RESPONSABILIDADE DE TRADUÇÃO: PROTUGUÊS PARA
INGLÊS**

Declaro, para os devidos fins que efetuei a tradução de português para inglês, do resumo da Dissertação de Mestrado, intitulada: Docência Universitária – o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia, da mestranda Eliane Gouveia de Moraes.

Rio Verde, 10 de Junho de 2008.



Weila Clênia de Oliveira
CPF: 774.193.831-20
Letras – Inglês