

**A formação continuada do professor bacharel
como construção pedagógica da profissão
docente**

Giselle Athayde Xavier Coutinho

Mestrado em Educação

**Montes Claros / MG
2021**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**A formação continuada do professor bacharel como
construção pedagógica da profissão docente**

Giselle Athayde Xavier Coutinho

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação como
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas
Eduacionais, Diversidade e Formação de Professores*

Orientadora: Profa. Dra. Francely Aparecida dos Santos

Montes Claros / MG

2021



A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

C871f Coutinho, Giselle Athayde Xavier.
A formação continuada do professor bacharel como construção pedagógica da profissão docente [manuscrito] / Giselle Athayde Xavier Coutinho. – Montes Claros, 2021.
157 f. il.

Inclui Bibliografia.
Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2020

Orientador: Profa. Dra. Francely Aparecida dos Santos.

1. Educação. 2. Professor – Formação continuada. 3. Curso de Fisioterapia – Montes Claros (MG). 4. Princípio pedagógico. I. Santos, Francely Aparecida dos. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

Catálogo Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

A formação continuada do professor bacharel como construção pedagógica da profissão
docente

Giselle Athayde Xavier Coutinho

Dissertação defendida e aprovada em 5 de novembro de 2021,
pela banca examinadora constituída pelas pesquisadoras

Profa. Dra. Francely Aparecida dos Santos — Orientadora
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Geisa Magela Veloso
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dr. José Normando Gonçalves Meira
PPGE/Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Giuliana de Sá Ferreira Barros
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Profa. Dra. Ediléia Alves Mendes Souza
Universidade Estadual de Montes Claros



Dedico esta dissertação ao meu esposo Leandro e aos meus filhos Bento e Benício por serem minha inspiração diária, amo vocês profundamente.



Agradeço a Deus por sua presença constante em tudo, pela vida e saúde e a oportunidade de aprimoramento, e por escolher o aprendizado como fonte de crescimento constante.

Agradeço a minha família, em especial a meu esposo Leandro, companheiro e incentivador de todos os meus projetos e aos meus filhos Bento e Benício por me inspirarem a busca em ser melhor a cada dia.

Agradeço aos meus pais, Paulo Roberto (in memoriam), pelo exemplo de amor, responsabilidade e trabalho e minha mãe Gislene, exemplo de perseverança nos estudos, responsabilidade e força, pelo apoio, incentivo e orações.

Agradeço aos meus sogros, José Américo e Iede, exemplos de amor e trabalho, pelo apoio, incentivo e orações.

Agradeço à Lena Aparecida Gomes, por cuidar da nossa família para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Francely pela dedicação, paciência, carinho e empenho para a concretização desta dissertação.

Agradeço aos professores da banca que disponibilizaram tempo e atenção à leitura desta dissertação.

Agradeço a Coordenação da Pós-Graduação em Educação da Unimontes e a todos os professores que contribuíram imensamente para o meu aprendizado e formação.

Agradeço às colegas Andréia Ruas, Vanessa Alves Silva, Kelly Alencar e a Professora Josiane Brant pelo apoio e incentivo a mim dedicados, para tentar o processo seletivo do Mestrado em Educação.

Agradeço as Instituições de Ensino Superior por autorizarem nossa pesquisa assim como todos os docentes que contribuíram imensamente para a realização desta dissertação.





Quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente (FREIRE, 1997, p.76).



COUTINHO, Giselle Athayde Xavier. *A formação continuada do professor bacharel como construção pedagógica da profissão docente*. 2021. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

RESUMO

Os desafios da profissão docente desencadeiam muitas vezes limitações à busca da formação continuada, pois, em alguns casos, a falta dos conhecimentos pedagógicos, o senso comum e a improvisação desempenham um grande papel, na trajetória do professor bacharel, podendo ocasionar uma crise de identidade provocando impactos na formação profissional, em que se criticam, em alguns casos, a formação universitária. O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a busca por formação continuada com princípio pedagógico pelos professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem no curso de Fisioterapia. A problemática que apresentamos é se os professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem têm buscado a formação continuada com princípio pedagógico. Esta pesquisa foi predominantemente qualitativa. A partir da revisão de literatura, fizemos uma pesquisa de campo e os instrumentos de coleta de informações foram a entrevista semiestruturada a docentes que atuam nos cursos de graduação em Fisioterapia de Instituições de Ensino Superior na cidade de Montes Claros, localizada na região do Norte de Minas Gerais, e que tiveram sua formação inicial em bacharelado. Outro instrumento utilizado foi a análise documental dos Planos de Ensino, dos dois últimos semestres letivos em que esses docentes atuaram. Tivemos um total de 25 entrevistas, realizadas e gravadas pela plataforma *Google Meet*, devido à pandemia da Covid-19, com duração entre 30 minutos e 1h20min. Para a análise documental, recebemos 20(vinte) Planos de Ensino dos docentes que aceitaram enviar esses documentos. Foram realizados pré-testes para verificarmos se os instrumentos estavam coerentes com a temática e a problemática de pesquisa e, depois de pequenos ajustes, demos continuidade às entrevistas. A análise de conteúdo foi utilizada para definir categorias contidas nas respostas dos participantes e organização textual da dissertação no que se refere às informações coletadas. Foi possível concluir que é de extrema importância o incentivo e a preocupação das IES em promoverem a formação continuada de seu corpo docente, mas constatamos que o desenvolvimento profissional desses docentes processou-se também através de decisões pessoais, em se disponibilizarem em ampliar e se for preciso modificar as práticas docentes acerca do fazer pedagógico em sala de aula por meio da formação continuada com princípio pedagógico. Percebemos também que todos os docentes participantes da pesquisa demonstraram preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes e assim buscaram, através da IES, e, em alguns casos, de maneira individual, a reflexão acerca de suas práticas pedagógicas para que esse processo pudesse ser mais legítimo. São profissionais do Ensino Superior que estão em constante busca pela possibilidade de inovar, de aprender, de ampliar e de se apropriarem dos processos de formação docente de forma continuada, principalmente pelo momento que ainda vivenciamos da pandemia de Covid-19. Essa formação continuada para os docentes no Ensino Superior contribui para o aprimoramento profissional mas também pessoal, pois desenvolve segurança, reflexão e mudanças em sua prática, além da construção da sua identidade profissional docente.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professor Bacharel. Profissão Docente. Curso de Fisioterapia. Princípio Pedagógico. Educação.



COUTINHO, Giselle Athayde Xavier. *The continuing education of the bachelor teacher as a pedagogical construction of the teaching profession*. 2021. 158f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brazil.

ABSTRACT

The challenges of the teaching profession often trigger limitations in the pursuit of continuing education, because, in some cases, the lack of pedagogical knowledge, common sense and improvisation play a great role in the trajectory of the bachelor teacher, which can cause an identity crisis causing impacts on professional training, where, in some cases, university training is criticized. The objective of this research was to analyze the search for continuing education with a pedagogical principle by the bachelor teachers involved in the teaching and learning process in the Physiotherapy course. The problem that we present is whether the bachelor teachers involved in the teaching and learning process have sought continuing education with a pedagogical principle. This research was predominantly qualitative. Based on the literature review, we carried out a field research and the instruments for collecting information were a semi-structured interview with professors who work in undergraduate courses in Physical Therapy at Higher Education Institutions in the city of Montes Claros, located in the North region of Minas Gerais, and who had their initial bachelor's degree. Another instrument used was the documental analysis of the Teaching Plans, from the last two academic semesters in which these professors worked. We had a total of 25 interviews, conducted and recorded by the Google Meet platform, due to the Covid-19 pandemic, lasting between 30 minutes and 1 hour and 20 minutes. For the documentary analysis, we received 20 (twenty) Teaching Plans from the professors who agreed to send these documents. Pre-tests were carried out to verify if the instruments were coherent with the theme and research problem, and after small adjustments, we continued the interviews. Content analysis was used to define categories contained in the participants' responses and the textual organization of the dissertation with regard to the information collected. It was possible to conclude that it is extremely important to encourage and concern the HEIs to promote the continuous training of their teaching staff, but we found that the professional development of these teachers was also processed through personal decisions, in making themselves available to expand and if necessary modify teaching practices about pedagogical practice in the classroom through continuing education with a pedagogical principle. We also noticed that all teachers participating in the research showed concern with the teaching and learning process of students, and thus sought through the HEI, and in some cases individually, the reflection about their pedagogical practices so that this process could be more legitimate. They are higher education professionals who are in constant search for the possibility of innovating, learning, expanding and taking ownership of teacher training processes on a continuous basis, mainly due to the moment we are still experiencing from the Covid-19 pandemic. This continuing education for professors in Higher Education contributes to professional but also personal improvement, as it develops security, reflection and changes in their practice, in addition to the construction of their professional teaching identity.

Keywords: Continuing Education. Bachelor Teacher. Teaching Profession. Course in Physiotherapy. Pedagogical Principle. Education.



LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Faixa etária
- Quadro 2 Graduação
- Quadro 3 Titulação
- Quadro 4 Início da docência – Nível de ensino
- Quadro 5 Atuação na docência superior – Anos
- Quadro 6 Exercício de atividade profissional diversa da docência
- Quadro 7 Semestres letivos dos Planos de Ensino
- Quadro 8 Carga horária das disciplinas
- Quadro 9 Recursos didáticos listados
- Quadro 10 Metodologias listadas
- Quadro 11 Metodologias listadas no campo Avaliação
- Quadro 12 Direcionamento para estruturação do PE
- Quadro 13 Presença de objetivos nos PE
- Quadro 14 Presença de conteúdo programático nos PE
- Quadro 15 Presença de referências bibliográficas nos PE
- Quadro 16 Apresentou dificuldades em sala de aula
- Quadro 17 Satisfação em ser docente universitário
- Quadro 18 Percepção do que é formação continuada para docentes
- Quadro 19 A IES oferece formação continuada com princípio pedagógico
- Quadro 20 Aspectos a aprimorar com a formação continuada de professores
- Quadro 21 Busca individual pela formação continuada com princípio pedagógico



LISTA DE SIGLAS

ABENFISIO	Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia
CREFITO	Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
COFFITO	Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PE	Plano de Ensino
SUS	Sistema Único de Saúde
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros



SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1: Formação de professores: um pouco da história e da busca pela formação continuada	33
1.1 Um pouco da história da formação docente.....	34
1.2 O professor bacharel e a busca pela formação continuada.....	43
1.3 A profissão docente e o processo de ensinar e de aprender por meio da formação pedagógica e continuada.....	52
1.4 A construção pedagógica na ação dos professores fisioterapeutas.....	58
Capítulo 2: Gestão da sala de aula por professores bacharéis: planos de ensino e narrativas	67
2.1 A formação pedagógica e o planejamento das atividades docentes em sala de aula	68
2.2 A Didática no Ensino Superior	72
2.3 O professor universitário e as perspectivas educacionais.....	76
2.4 O planejamento e as narrativas das atividades educacionais presentes na gestão da sala de aula por professores bacharéis	79
2.4.1 A construção dos Planos de Ensino	82
2.4.2 A construção dos objetivos	96
2.4.3 Os critérios para seleção de conteúdo	98
2.5 As estratégias de ensino e de aprendizagem	101
2.5.1 As aulas expositivas	104
2.5.2 Discussão em classe	107
2.5.3 Metodologias ativas e participativas da aprendizagem.....	109
Capítulo 3: A construção dos saberes docentes dos professores bacharéis	113
3.1 Os saberes docentes e os desafios em sala de aula	114
3.2 As narrativas docentes na construção dos saberes e das práticas dos professores bacharéis	128
Considerações	138



Referências	143
Apêndices	150
Apêndice I: Roteiro de entrevista professores bacharéis em Fisioterapia	150
Apêndice II: Roteiro de análise documental dos planos de ensino.....	152
Apêndice III: Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa — TCLE	154
Apêndice IV: Termo de Anuência Institucional TAI.....	157

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade sem fronteiras, onde o desenvolvimento tecnológico exige cada vez mais dos profissionais para atuarem. Apesar disso, as políticas públicas, historicamente, não apresentam incentivo suficiente para a formação do professor, pois não promovem cursos ou atividades de formação contínua à necessidade da escola e dos professores. Muitas vezes o aperfeiçoamento acontece no próprio serviço para redução de custos.

Os processos formativos podem ocorrer na universidade. Mas os professores também se formam nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e em tantos outros que, como se pode perceber, excedem a experiência profissional restrita ao ambiente escolar. Os professores também podem se formar em serviço. Tais modelos de formação partem de pressupostos teóricos e metodológicos distintos, mas não são irreconciliáveis.

Sabemos que o investimento na educação contribui para o desenvolvimento social e econômico de um país e que a qualidade social do ensino está associada à formação do professor, e a formação continuada tem sido cada vez mais exigida, uma vez que é rotina do próprio trabalho (PRYJMA, 2009).

O exercício docente no Ensino Superior é complexo, o que nos faz refletir sobre a formação continuada desses profissionais com a presença de competências específicas, como a construção do conhecimento através do estímulo à participação ativa do estudante, descentralizando o papel do professor e, assim, estabelecer um elo de comprometimento entre docentes e discentes no processo de ensino e de aprendizagem. Considerar as experiências, os saberes e os fazeres como uma oportunidade de crescimento e amadurecimento na construção desse aprendizado, além de se desprender do conteudismo, como única forma de conceber o ensino e a aprendizagem, para estabelecer uma formação voltada para uma prática crítica e mais reflexiva, na busca da construção da autonomia do sujeito baseado na ética e no compromisso social (COLARES-MENDES, 2004).

A docência no Ensino Superior não pode eximir-se de seu compromisso com a sociedade. O ensino, a pesquisa e a extensão devem concretizar-se integralmente, tendo como objetivo maior a luta por uma melhor qualidade de vida, através da parceria, do enfrentamento dos conflitos e da superação da mera e exclusiva racionalidade técnica. (COLARES-MENDES, 2004, p. 47).

É importante mencionar que a racionalidade técnica significa dentro do processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior, pois existem atividades que dependem da teoria e técnicas específicas de uma determinada área de atuação, entretanto, não podemos resumir a ação docente a uma atividade exclusivamente técnica (COLARES-MENDES, 2004).

Peço licença aos leitores para que nos trechos da dissertação em que eu falo de minha trajetória de vida pessoal, estudantil e profissional, que eu escreva em primeira pessoa. A minha formação é bacharelado e mesmo não possuindo formação pedagógica conquistada de forma institucional e escolarizada, iniciei a docência no Ensino Superior baseada na minha vivência enquanto acadêmica e estudante da Educação Básica, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e depois no Ensino Superior.

Através dos ensinamentos dos excelentes professores que eu tive ao longo de minha vida estudantil e a maneira como conduziam suas aulas, contribuiu para minha formação pessoal, profissional e também minha postura docente. A responsabilidade, dedicação e empenho no processo de ensino e de aprendizagem, o saber ouvir e a humildade em reconhecer que estamos em constante transformação e amadurecimento profissional serviram para buscar novos saberes, e a medida que aprendo mais, mais esse aprendizado serve de base para minha atuação como pessoa e como profissional.

Após concluir um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior, percebi a importância do embasamento teórico da área da educação, assim como o conhecimento e fundamentação pedagógica para a construção da identidade docente, em sua ação dentro de uma sala de aula e no cotidiano das demais atividades escolares.

Com essa experiência, pude ampliar meu entendimento de como que o processo de ensino e de aprendizagem é complexo, exigindo do docente comprometimento com sua atuação e formação, que precisa ser continuada e nela utilizarmos diversas formas de engajamento.

Entretanto, existem dificuldades de como e onde buscar a formação continuada, já que existem docentes que atuam, mas que não tiveram formação pedagógica para fundamentar e direcionar sua prática em sala de aula de forma didática e pedagógica. E, em alguns casos, pode acontecer desses professores, de forma pessoal e individual, procurarem investir nos processos de formação continuada, mas sem finalidade de formação pedagógica para atuarem em sala de aula, mas como aprofundamento da sua prática como profissional liberal. Ou seja, eles podem inserir-se em sala de aula para a aplicação de técnicas muito específicas de sua profissão, mas

sem nenhum tipo de relação didática e pedagógica.

Em meu caso, por ser professora de Ensino Superior e por ser uma das que fazem essa busca, me senti instigada pela necessidade pessoal, profissional e estudantil de realizar essa pesquisa sobre a formação continuada de professores, refletindo sobre a complexidade e atualidade que acreditamos fazer parte dessa temática.

No Brasil, as discussões acerca da necessidade da formação de professores que já atuam, começaram a ganhar maior espaço a partir da década de 1970, destacando a importância da formação continuada. No final da década de 1980 e início da década de 1990, os novos discursos se voltavam para a participação ativa na construção dos saberes e fazeres, através da formação continuada no local de trabalho (CONSALTÉR et al., 2019).

Essa formação docente no local de trabalho pode contribuir para o amadurecimento profissional e percepção da identidade, pois se constitui como um processo de reflexão sobre a prática, com o intuito de uma formação com metodologias que são aplicadas no dia a dia do processo de ensino e de aprendizagem, e que permitem ao docente uma ação pedagógica em sala de aula, intencionalmente planejada (CONSALTÉR et al., 2019).

Entretanto, para exercer a docência com qualidade social e planejamento pedagógico, é necessário que um processo dinâmico de conhecimento seja desenvolvido e, para isso, é importante que a instituição de ensino esteja estruturada como um espaço em que o professor ensina, mas também aprende. Podemos considerar possibilidade de formação continuada, algumas ações através de um processo informal e espontâneo, da busca por cursos de formação continuada, e pela práxis pedagógica com auto formação e formação coletiva (CONSALTÉR et al., 2019).

A docência no Ensino Superior pode ser exercida através de diferentes regimes de trabalho, dedicação exclusiva ou não, profissionais liberais que atuam algumas horas na docência, profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência por tempo integral, profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e também na Educação Básica, e para os profissionais da área da educação e licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. A docência pode ser uma escolha ou uma trajetória que as oportunidades de trabalho guiaram, mas que em todos esses âmbitos existem possibilidades de aprimoramento (SOUSA, 2013).

Acreditamos que, também pela prática docente, é possível a reflexão acerca das

contradições teóricas, pois é no ambiente escolar, por meio da rotina e dos desafios cotidianos da relação docente e estudante, do ensino e da aprendizagem que o planejamento teórico, muitas vezes, precisa de adaptações e se adequam à realidade da sala de aula.

Essa prática individual e a prática social estão intimamente relacionadas, pois a prática social se desenvolve através da atividade prática e teórica dos diferentes indivíduos e das coletividades. Entretanto, a prática não pode confirmar ou refutar completamente a representação humana, nem permitir que o conhecimento do homem seja soberano. Não podemos separar a prática da teoria, o conhecimento teórico sustenta, fortalece e reafirma a importância da prática, a formação continuada então, além de otimizar a prática atual, abre espaço para reafirmar e descobrir novos aprendizados (TRIVIÑOS, 1987).

Portanto, a importância da formação continuada se dá no processo de reflexão, de diálogo, e da construção de elos de significação, criando reais possibilidades de compreensão do agir pedagógico e provocar transformações da ação docente sem se desvincular das compreensões epistemológicas com efetiva reflexividade crítica (CONSALTÉR et al., 2019).

Nesse contexto, podemos refletir que a ausência da busca por formação continuada pode ocasionar incoerência na prática social que nos orienta e que, por isso, realizamos. A realidade social em que estamos inseridos nos apresenta necessidades e lacunas que precisam ser preenchidas, que só é possível quando nos tornamos conscientes da importância do desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, para fugir da dependência cultural em que vivemos e sairmos da zona de conforto para lutar pela nossa formação profissional fora dos padrões já estabelecidos (TRIVIÑOS, 1987).

A formação bacharelado proporciona embasamento teórico específico, entretanto não dispõe de conhecimentos e ferramentas pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem, transparecendo a importância da busca e constância do aprimoramento para os profissionais que atuam na sala de aula. “O trabalho disciplinado permite-nos ‘estar conscientes’ das classes de problemas que estamos enfrentando, se essenciais ou secundários” (TRIVIÑOS, 1987, p.16), as dificuldades encontradas podem não ser necessariamente um problema, mas talvez uma forma de nos despertar para que a busca por formação continuada aperfeiçoe nossa atuação (TRIVIÑOS, 1987).

As interrogações que me inquietam sobre a forma de como melhor conduzir o processo de ensino e de aprendizagem podem angustiar também outros docentes com formação

bacharelado e que buscam se qualificar aprimorando suas práticas, seus saberes, suas experiências e seus conhecimentos teóricos acerca dos processos educacionais em que estão inseridos. Aprender novas práticas, além de reafirmar suas intencionalidades intelectuais e pedagógicas, pois a escolha ou não da trajetória profissional docente exige, cada vez mais, adequações às novas gerações e às necessidades de trabalho, bem como à realidade em que estamos inseridos.

Nessa sequência, esta pesquisa se apresenta relacionada ao fato de que são inúmeros profissionais com formação bacharelado que atuam na docência e não tiveram formação pedagógica de forma escolarizada para ajudar no amadurecimento intelectual pedagógico, pois acreditamos que a formação continuada, também tendo esse enfoque, é de extrema importância para otimizar o seu desempenho em sala de aula.

A problemática apresentada para esta pesquisa é a seguinte: **Os professores bacharéis, envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em suas aulas, têm buscado a formação continuada com princípio pedagógico?** Como pressuposto, argumentamos que os desafios da docência são muitos e que, em alguns casos, eles dificultam a busca desse aprimoramento ou mesmo algumas instituições que possuem esses docentes bacharéis não têm conseguido promover essa formação pedagógica, institucionalmente planejada e organizada.

Na construção desta pesquisa e em busca de respostas ao problema apresentado, abordamos a Didática como o princípio pedagógico da dissertação já que muitos são os princípios pedagógicos, tais como a ética, a democracia, a diversidade, e a pesquisa, dentre outros. Nesse caso, esclarecemos pelas contribuições de Nérici que afirma,

São elementos fundamentais da didática, o estudante, o professor, os objetivos, as disciplinas com seus respectivos conteúdos e local de ensino que pode ser o lar, a oficina, a realidade próxima ou distante e a escola. É preciso ressaltar, no entanto, que a didática se interessa, preponderantemente, em como ensinar ou como orientar a aprendizagem, sendo que os outros elementos são subsídios importantes para que o ensino ou a aprendizagem se efetue mais eficientemente, é claro, em direção aos desígnios da educação (1993, p. 49).

Muitos professores bacharéis entram em sala de aula e constituem, praticam, realizam e vivenciam práticas pedagógicas semelhantes às que tiveram quando eram estudantes desde a Educação Básica e enquanto acadêmicos do Ensino Superior, porque sem formação pedagógica formal, se espelham naqueles que, para eles, foram bons professores, confirmando de forma

positiva a importância dos saberes experienciais que foram construídos na sua prática docente e vivências dentro da sala de aula desde sua vida como estudantes. Vários ou até muitos docentes, individualmente, têm procurado construir as condições para a formação continuada (TARDIF, 2009).

Sendo um profissional que está em constante processo de formação, o docente, além de aprimorar suas práticas, eleva sua autoestima e autoconfiança e cria perspectiva de crescimento profissional. A curiosidade, a alegria e o entusiasmo que um novo aprendizado traz, incentiva e contagia o ambiente em que este indivíduo está inserido, motivando os demais profissionais a buscarem também a formação continuada. Assim, a nossa pesquisa teve por objetivo geral o de analisar a busca por formação continuada com princípio pedagógico, pelos professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no curso de Fisioterapia.

Os docentes individualmente têm procurado construir as condições acerca da formação continuada, já que necessitam mais do que um repertório técnico caracterizado pelo conhecimento comum à sua formação, defendemos que também precisam de uma atuação crítica e reflexiva pautada em conhecimentos didáticos e pedagógicos para atuação em sala de aula.

Por objetivos específicos, desta pesquisa, temos o de apresentar um recorte histórico do processo de formação de professores bacharéis, incluindo os fisioterapeutas, na busca da formação continuada; de descrever as práticas e fazeres dos professores bacharéis no processo de sala de aula apresentados nos Planos de Ensino - PE e em suas narrativas e o de discutir a relação entre o processo de formação de professores com o de ensino e de aprendizagem sob o olhar da Didática e seus instrumentos na construção dos saberes docentes.

Esta pesquisa foi predominantemente qualitativa, pois essa abordagem se adequa à valorização dos novos achados, e eles possibilitaram integrar os sujeitos e o objeto deste trabalho, considerando que contextos estão sempre em construção, de acordo com a realidade social, pedagógica, histórica e científica dos indivíduos, além de uma compreensão e interpretação mais próxima desse objeto que é a formação continuada de professores (LIMA, 2018).

Optamos pela pesquisa qualitativa para direcionar a análise e a interpretação das informações coletadas com uma visão mais descritiva das percepções e comportamentos humanos, interagindo com os entrevistados e instigando sua participação de uma maneira bem espontânea, como se fosse uma conversa na sala de professores e estivéssemos compartilhando

nossas experiências.

Tivemos, enquanto pesquisadoras, atitude flexível e de amplo trabalho. Estivemos atentas à compreensão das dimensões de comportamento dos participantes dentro do seu contexto cultural para não explicá-lo de forma equivocada e com a busca de informações através de um suporte teórico. “Uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas” (TRIVIÑOS, 1987, p.130), pois, valorizar os significados que as pessoas davam aos fenômenos, suas experiências, sua vida e seus projetos, o que proporciona o desenvolvimento do sujeito como ser social e histórico, pode proporcionar o encontro com informações valiosas ao objeto de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Para Marconi e Lakatos (2011), na pesquisa qualitativa, o pesquisador entra em contato direto com o(s) participante(s) da pesquisa, possibilitando uma análise intuitiva e descritiva dos dados, preocupando-se com o processo e não somente com os resultados e o produto, enfatizando então o significado da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Partiu-se da revisão de literatura para o embasamento teórico que é importante, pois traz clareza das dimensões e perspectivas que apresentam o problema da pesquisa e, foi feita, na sequência, uma pesquisa de campo, com a entrevista semiestruturada para ter proximidade e diálogo mais aberto com os participantes, que ficaram à vontade para responder às questões norteadoras e acrescentar outras contribuições à pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Então com a revisão de literatura, para a definição de conceitos importantes que estão delineados pela temática e problemática da pesquisa, utilizando autores tais como, Amorim (2015; 2017), Freire (1996; 1997; 1999), Fontana (2000), Tardif (2009) entre outros selecionados em livros, artigos, dissertações e teses da área deste estudo e em artigos publicados na base de dados *Scielo*, *Google Acadêmico* e outros. De acordo com Triviños,

Se o mestrando inicia a busca bibliográfica orientado pelos conceitos básicos de uma teoria que servirá para compreender, explicar e dar significado aos fatos que estudará, seu caminho será relativamente traçado. A revisão da literatura lhe permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa (1987, p.99).

Seguimos com a pesquisa de campo e com as informações no intuito de analisar a busca por formação continuada com princípio pedagógico pelos professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem no curso de Fisioterapia.

A pesquisa de campo foi muito importante para compreensão do processo de formação dos docentes de Fisioterapia, em que identificamos o ano de conclusão da graduação, o ano de realização da pós-graduação e o tempo de docência no Ensino Superior, além da presença de formação pedagógica nesses cursos e em outras formações que tenham participado.

A entrevista semiestruturada, como um dos instrumentos de coleta de informações da pesquisa de campo, fez parte desta pesquisa. Ela foi realizada com os docentes que atuam nos cursos de graduação em Fisioterapia de três instituições de Ensino Superior e que tiveram sua formação inicial em bacharelado e atuam na cidade de Montes Claros, localizada na região do Norte de Minas Gerais. Elaboramos um roteiro para a entrevista semiestruturada com perguntas abertas sobre o conteúdo da pesquisa e também tivemos uma parte em que perguntamos sobre a atuação e formação profissional para organizarmos o perfil dos participantes.

O roteiro da nossa entrevista semiestruturada apresenta 23 (vinte e três) questões norteadoras que tiveram como finalidade instigar o docente participante a relatar sobre como iniciou na carreira docente e como vem sendo esta trajetória em sala de aula, mesmo sem ter uma formação pedagógica formal e escolarizada, para que os objetivos pudessem ser alcançados.

Dentro desse contexto, foi perguntado também sobre a formação continuada ofertada pela IES a que o docente está vinculado e se buscou de forma individual essa formação, a fim de responder ao nosso problema de pesquisa.

Para Marconi e Lakatos,

As entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas. O principal interesse do pesquisador é conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos. A entrevista permite o tratamento de assunto de caráter pessoal. Todavia, seria aconselhável o uso de um roteiro simples, que guie o entrevistador pelos principais tópicos, caso ele seja iniciante (2011, p. 280).

Para contatar os docentes do curso de graduação em Fisioterapia das três Instituições de Ensino Superior, vários convites foram feitos por e-mail e por mensagens de *Whatsapp*, totalizando 57 (cinquenta e sete) professores convidados.

Foram realizados pré-testes e neles pudemos verificar se os instrumentos estavam coerentes com a temática e com a problemática aqui apresentada e com isso tivemos a oportunidade de ajustar e de modificar questionamentos, ideias e estrutura da entrevista

semiestruturada. E realmente foram necessários ajustes, com o pré-teste, identificamos a necessidade de acrescentar mais perguntas norteadoras e direcionar a entrevista de uma forma mais dinâmica e que instigasse o entrevistado a falar mais sobre sua trajetória como docente, assim as entrevistas ficaram mais amplas e com muitas contribuições importantes para o desenvolvimento desta dissertação.

A escolha pela entrevista semiestruturada serviu para que o diálogo com o participante pudesse fluir da melhor forma e contribuir para a percepção dos achados e, juntamente com a entrevista, analisamos os PE dos dois últimos semestres trabalhados pelos professores que participaram das entrevistas semiestruturada.

As perguntas da entrevista semiestruturada foram elaboradas de acordo com o problema de pesquisa e os objetivos, e resultou do embasamento teórico e de todas as informações que permeiam o fenômeno social estudado porque é o que nos respalda enquanto pesquisadores. A duração das entrevistas ocorreu em média de 30 a 40 minutos para não ser repetitiva e desgastante, e algumas ultrapassaram 1 hora de duração e outras chegaram até a 1 hora e 20 minutos de duração com os professores com mais de 10 anos de experiência na docência. Dos 57 (cinquenta e sete) professores convidados, conseguimos que participassem da pesquisa, concedendo entrevista, somente 25 (vinte e cinco) docentes.

Aconteceram imprevistos para alguns participantes da pesquisa que remarcaram sua participação, alguns desmarcaram e não se dispuseram novamente. Outros participaram de forma muito rápida por estarem em ambiente de trabalho e a maioria agendou com tempo e atenção voltada somente para esse momento da entrevista, o que justifica a variação da duração das entrevistas.

Foi um grande desafio conseguir as entrevistas, mesmo entrando em contato com os docentes, muitos não responderam e nem retornaram às solicitações e pedidos feitos por todos os canais de comunicação que foram possíveis. Foram várias tentativas e depois de insistirmos bastante, alcançamos o agendamento de 26 (vinte e seis) entrevistas (uma entrevista não foi gravada, por problemas técnicos verificados após a finalização dela e, por isso, neste trabalho utilizamos somente 25 - vinte e cinco - entrevistas), todas de acordo com a disponibilidade de dia e horário do participante. Houve momentos em que tivemos a necessidade de remarcar alguma entrevista por solicitação do participante.

Conseguimos gravar as entrevistas através do *Google Meet* com a disposição da minha orientadora que prontamente gerou o *link* através de seu e-mail institucional e, depois, através do aplicativo *Movavi Screen Record* consegui dar sequência com a gravação das entrevistas

com meu e-mail pessoal.

As anotações gerais sobre o entrevistado, como atitudes e comportamentos, contribuíram, pois nos ajudaram a relacionar com a análise dos PE e da revisão de literatura. Estabelecer horário e data previamente promoveu respeito pelas atividades do participante, além de planejamento da pesquisadora, ressaltando que poderia haver flexibilidade por parte da pesquisadora para evitar frustrações quanto à participação do entrevistado em caso de algum imprevisto.

Uma postura tranquila nos ajudou e determinou o sucesso das entrevistas, pois, com naturalidade e humildade, procuramos criar um ambiente agradável, de confiança e harmonia com o entrevistado, demonstrando sua importância para as metas que almejávamos alcançar (TRIVIÑOS, 1987).

Foi utilizada também a análise documental dos PE, fornecidos pelos professores entrevistados que foram utilizados por eles nos dois últimos semestres letivos de trabalho, como instrumento de coleta de informações da pesquisa. Agrupamos os PE dentro das categorias neles apresentadas conforme a estruturação, os recursos e as metodologias listados pelos professores, além da presença de objetivos geral e específicos e os conteúdos a serem ministrados com suas respectivas referências básicas e complementares. Houve dificuldades em receber os PE, dos 25 (vinte e cinco) entrevistados, somente 20 (vinte) nos enviaram tais documentos, a partir de novo contato e constante solicitação. Apenas 05 (cinco), dos 25 (vinte e cinco) entrevistados enviaram de forma imediata e se disponibilizaram a fornecer mais contribuições em relação aos PE.

A análise documental constituiu uma importante fonte, apontando de que forma e com quais recursos pedagógicos o docente conduziu suas aulas. Foi relevante para a pesquisa já que podemos relacionar os registros documentados às entrevistas realizadas (NASSER, 2012). A análise documental tem como objetivo a representação condensada da informação, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

[...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. [...] A análise documental permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou abstracts (sínteses do documento segundo certas regras) [...] (BARDIN, 2016, p. 37).

Para organizar os conteúdos dos capítulos, utilizamos a análise de conteúdo que, na

perspectiva de Laurence Bardin (2016), ajudou a definir categorias a partir das respostas dos participantes e nos documentos que fizeram parte desta pesquisa.

O que é a análise documental? Podemos defini-la como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. [...] A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação). A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2016, p. 37-38).

A análise de conteúdo, também de acordo com Bardin (2016), foi utilizada nas informações obtidas e, por meio delas, transformadas em dados de pesquisa. É uma técnica investigativa, que analisa o conteúdo das formas de comunicação oral e escrita, de forma descritiva, para compreender as características e estrutura das mensagens. Utilizamos para definir categorias as respostas dos participantes e também a observação realizada. Desta forma, a análise de conteúdo nos direcionou para compreender de que forma o ator social desenvolveu suas metas e ações, quais meios possuiu para realizar suas ações, quais obstáculos encontrou limitando seus objetivos e em que situação se encontrava (SILVA, et al., 2005).

Para Bardin (2016), análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2016, p. 29).

Após as escolhas metodológicas desta pesquisa, também se faz importante lembrar que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Parecer Consubstanciado nº 4.272.171, do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes) antes de iniciar os trabalhos de coleta de informações. Essa coleta de informações aconteceu durante a

pandemia de COVID-19, momento em que as pessoas estavam em processo de distanciamento social. Todos os contatos foram realizados de forma *on-line*, para preservar a saúde e seguir os protocolos de prevenção à infecção pelo Coronavírus.

Fazer uma pesquisa e organizá-la em forma de dissertação, em um mestrado em educação, não foi uma etapa fácil. Podemos afirmar que todos os participantes da pesquisa e inclusive eu, estávamos sobrecarregados emocionalmente com a situação que a pandemia de COVID-19 nos apresentou. Muitas dúvidas, incertezas, medo da contaminação, dor pelas mortes que aconteceram no mundo inteiro e principalmente de pessoas próximas. E junto a tudo isso, as mudanças a que tivemos que nos adaptar para resolver tudo *on-line*, principalmente o processo de ensino e de aprendizagem vivenciado dessa forma que, para nós, era novidade, e naquele primeiro momento se configurou de forma distante das pessoas, do calor humano e das experiências que somente presencialmente podemos vivenciar, como sentimentos iniciais, diante da insegurança gerada pela pandemia. Com esse cenário tive que aprender e ressignificar o processo de ser uma mestranda.

O trabalho e as aulas *on-line* trouxeram novos aprendizados, mas também um cansaço emocional e para alguns o cansaço físico também, por exigir horas em frente ao computador ministrando ou assistindo aulas no ambiente domiciliar. Tudo isso com telefone, interfone, filhos, marido/esposa, animais de estimação, tarefas domésticas, todo o contexto de um lar participando da vida profissional e/ou acadêmica de todos nós.

Foi necessário muito esforço e dedicação para não desistir, muitas noites “em claro” para conseguir seguir firme no planejamento e no propósito de cumprir um cronograma, para que todas as atribuições e responsabilidades de cursar um mestrado fossem alcançadas.

E firmes nesse propósito de desenvolver a pesquisa, realizamos a coleta de informações de forma *on-line*, respeitando todos os protocolos de segurança para prevenção de contaminação por COVID-19. As entrevistas foram gravadas e, após serem transcritas, aprovadas pelos participantes e utilizadas nesta dissertação, foram descartadas.

Conquistamos com esta pesquisa os benefícios de agregar reflexões sobre a problemática apontada pelos professores que atuam no Ensino Superior, bem como possibilitar contribuições na discussão da necessidade das intervenções pedagógicas na profissionalização dos professores com formação bacharelado.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de desconforto e risco para o

participante, nesta pesquisa, o risco pode ser os do campo psicológico e na quebra de sigilo no que diz respeito à publicação, isto é, a quebra do anonimato dos participantes envolvidos direta ou indiretamente. Com vistas a sanar e/ou minimizar tais riscos, prezamos pela confidencialidade e privacidade das informações, assegurando-se que os dados colhidos não serão utilizados para o prejuízo e/ou estigmatização das pessoas ou comunidades, de maneira que, quando divulgada, a presente pesquisa seguirá os procedimentos éticos para que a discricção dos participantes e/ou instituições envolvidas prevaleça.

Em relação aos danos, podemos indicar que, para alguns participantes, responder a uma entrevista causou alguma inquietude ou ansiedade, psicologicamente falando, demonstradas durante algum momento das entrevistas, tais como stress ou cansaço. Nesse caso, a pesquisadora entregou com antecedência, a cada participante, as perguntas norteadoras que foram utilizadas para coletar informações e realizou a entrevista semiestruturada, com o mínimo de desconforto possível a esses casos.

Após a transcrição e análise das primeiras 14 (quatorze) entrevistas, houve a qualificação da dissertação. A apresentação à banca de qualificação foi gravada e salva para posterior análise e para servir de instrumento de estudos. Ela foi composta por minha orientadora e mais três professoras doutoras. Essa fase foi de extrema importância, uma vez que as observações da banca examinadora trouxeram a afirmação de que estávamos no caminho certo com o desenvolvimento da pesquisa, e também reflexões importantes que nos fizeram amadurecer e deixar o trabalho mais robusto, através das contribuições e literaturas sugeridas.

Para agregar as sugestões da banca de qualificação, é importante deixar aqui registrado que os estudos após esse momento ocorreram de forma organizada conforme o roteiro a seguir: a) ouvir a gravação e fazer anotações dos participantes da banca; b) ler atentiosamente cada contribuição enviada, pelo e-mail, pelos professores; c) anotar todas as contribuições; d) construir um quadro comparativo com as contribuições e comparar com a dissertação em relação ao problema e objetivos da pesquisa; e) junto com minha orientadora, discutir e decidir quais contribuições foram favoráveis à dissertação para deixá-la mais organizada e melhor escrita e f) trabalhar no texto da dissertação para fazer as modificações, adequações e ajustes que sejam favoráveis ao trabalho. É importante esclarecermos que a banca de qualificação trouxe amadurecimento para os conceitos teóricos já trabalhados e para a análise das informações coletadas, bem como para a formatação da estrutura da dissertação.

Na sequência apresentaremos o perfil dos participantes da pesquisa, uma vez que, por meio dele, o leitor pode ter uma ideia de quem são os docentes bacharéis formados em

Fisioterapia e que atuam como professores.

Perfil dos Docentes Bacharéis entrevistados

A apresentação dos docentes entrevistados na pesquisa é importante, e é esse o objetivo dessa subseção, traçar esse perfil, procedendo a uma análise das características dos professores bacharéis que estão inseridos no Curso de Fisioterapia de IES em Montes Claros, no norte de Minas Gerais.

Para tanto, foi utilizado o instrumento de coleta de informações, um roteiro de entrevista semiestruturada, que, em sua primeira parte, questiona sobre: nome; data de nascimento; graduação e ano; titulação; data de início da docência superior e histórico da carreira docente.

Todos os docentes dos Cursos de Fisioterapia de três IES foram considerados como possíveis participantes da pesquisa e totalizam 57 (cinquenta e sete) docentes. Foi encaminhado convite de participação na pesquisa e desses 25 (vinte e cinco) foram entrevistados, o que representa 43,85% do total de docentes bacharéis dos cursos de Fisioterapia em Montes Claros, no norte de Minas Gerais.

Dos entrevistados, 16 (dezesesseis) docentes são do sexo feminino e 09 (nove) do sexo masculino, havendo, por tanto, predominância de docentes mulheres, o que é uma característica da docência nos Cursos de Fisioterapia em geral.

Os professores entrevistados têm idade mínima de 32 (trinta e dois) anos e máxima de 61 (sessenta e um) anos, seguindo a média abaixo:

Quadro 1 – Faixa Etária

Idade	Número de Docentes	Porcentagem
Entre 31 e 40	7	28%
Entre 41 e 50	14	56%
Entre 51 e 60	3	12%
Entre 61 e 70	1	4%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

Observamos que não há a presença de adultos jovens no corpo docente, sendo que a maioria dos docentes tem entre 31 (trinta e um) e 50 (cinquenta) anos (84%).

A maioria dos docentes são bacharéis em Fisioterapia (92%) e 03 (três) docentes declararam ter outra graduação (12%), a Odontologia, e a Educação Física, e todos atuam como docentes na graduação em Fisioterapia em uma IES.

Quadro 2 – Graduação

Formação	Número de Docentes	Porcentagem
Bacharel em Fisioterapia	22	88%
Bacharel em Odontologia	01	4%
Bacharel em Educação Física	01	4%
Bacharel em Fisioterapia e Educação Física	01	4%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

Quanto à titulação, vários docentes acumulam Especializações, Mestrado e Doutorado. Dos professores entrevistados, 11 (onze) são Especialistas, 09 (nove) são Mestres e 05 (cinco) são Doutores. Pelo quadro 2, vimos que a maioria dos professores que atuam no curso de Fisioterapia são, de fato, graduados na área, o que demonstra um cenário de formação para essa área ainda bastante endógena, configurando talvez uma concepção de que, para formar Fisioterapeutas, precisa-se somente de Fisioterapeutas.

Quadro 3 – Titulação

	Número de Docentes	Porcentagem
Especialização	11	44%
Mestrado	09	36%
Doutorado	05	20%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

Podemos afirmar que 44% dos docentes não seguem a recomendação disposta no já mencionado art. 66 da LDBEN, em que a própria Lei dispõe que o preparo para a docência superior se fará em nível de Pós-graduação, “prioritariamente” (LDBEN, 1996) em programas de Mestrado e Doutorado, mas, trata-se de uma recomendação e não uma exigência (REIS NUNES, 2021). Ou seja, temos 11 (onze) profissionais dessa área atuando no Ensino Superior, ainda com o mínimo exigido por lei. Têm-se um grupo endógeno nessa atuação, e é um grupo que em sua maioria é especialista, tendo percentual menor de doutores e mestres, que em nível superior pode incorrer em práticas pedagógicas pouco instigantes e representativas somente de situações práticas e clínicas, sem um aprofundamento que a pesquisa em nível de mestrado e doutorado pode oferecer à formação e atuação docente.

Dos 25 (vinte e cinco) entrevistados, 22 (vinte e dois) são graduados em Fisioterapia, e

04 (quatro) deles iniciaram a docência no Ensino Superior (conforme o quadro 4), ministrando aulas em cursos técnicos.

O docente M, ao se formar em seu curso bacharelado, já almejava a docência como sua primeira atuação profissional e então nos relatou:

Eu vou fazer mestrado, vou fazer doutorado, por enquanto eu não vou mexer com clínica, né? Todos meus colegas lá trabalhando, indo pra consultório, e eu assim, eu vi mesmo como que eu me realizaria através da docência mesmo, e pelo fato de eu ter facilidade de contato, significava pra mim que eu já estava com tudo encaminhado, que era aquilo mesmo. (DOCENTE M, ENTREVISTA/2020).

É interessante observar que esse docente, por meio de sua narrativa, deixa claro o seu desejo em se tornar professor, mesmo não tendo se formado em um curso de licenciatura.

Quadro 4 – Início da docência – Nível de ensino

Curso	Número de Docentes	Porcentagem
Ensino superior	21	84%
Curso técnico	04	16%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

Assim, é possível perceber que 84% dos docentes entrevistados iniciaram a docência no Ensino Superior sem experiências prévias e, por isso, não reunindo experiência anterior na carreira docente que pudesse influenciar a sua prática pedagógica, já que somente 04 (quatro) professores tiveram essa experiência, em cursos técnicos, antes de adentrar nas salas de aulas do Ensino Superior.

No que se refere ao início da docência no Ensino Superior, docentes declararam ter atuação nessa área:

Quadro 5 – Atuação na docência superior – Anos

Anos	Número de Docentes	Porcentagem
Menos de 5 anos	04	16%
Entre 6 e 10 anos	04	16%
Entre 11 e 15 anos	04	16%
Entre 16 e 20 anos	10	40%
Mais de 21 anos	03	12%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

Diante das informações acima, verifica-se que apenas 03 (três) dos professores

entrevistados contam mais de 21 anos de docência no Ensino Superior, assim, em sua maioria, 72% dos docentes apresentam experiência na docência do Ensino Superior entre 6 e 20 anos.

Os entrevistados descreveram sua atuação profissional e, observando a tabela abaixo, podemos perceber que a maioria não atua somente na docência.

Quadro 6 – Exercício de atividade profissional diversa da docência

Atividade	Número de Docentes	Porcentagem
Fisioterapeuta	18	72%
Odontóloga	01	4%
Educador Físico	01	4%
Somente docência	05	20%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

Assim, 80% dos docentes exercem outra atividade profissional, sendo que 72% deles exercem a Fisioterapia, havendo forte predominância da presença de fisioterapeutas atuando em clínicas, já que a pesquisa foi direcionada aos cursos de graduação de Fisioterapia em Montes Claros.

Apenas 05 (cinco) docentes fisioterapeutas entrevistados não exercem a fisioterapia, pois possuem ampla carga horária na docência, uma odontóloga que atua na docência e em consultório odontológico e um educador físico que atua na coordenação de um serviço de lazer e também na docência do Ensino Superior.

Vimos que a maioria dos docentes entrevistados exerce outra atividade profissional além da docência, isso pode salienta, talvez, a falta de interesse na profissionalização docente, pois alguns não consideraram a docência como uma carreira, com possibilidade de crescimento, tal qual sua outra profissão, e sim como uma atividade complementar, afastando a identidade como docente. Entretanto, esse exercício é importante para a produção de saberes necessários ao trabalho docente, pois produz uma aproximação com o campo de atuação do profissional que forma na IES.

Quanto à formação continuada, todos os docentes participantes desta pesquisa apontaram em suas respostas que ela é importante para o processo de formação profissional. É interessante apontar que, embora alguns docentes não têm a área da educação como primeira opção profissional, eles afirmam que essa formação é importante. É importante perceber que, embora a docência não seja a principal ação de trabalho, sendo ela em maior ou menor grau, os professores sentem necessidade de ter estudos organizados para atuarem em sala de aula. É como se dissessem que precisam da formação continuada para serem professores.

Diante da formação em curso de bacharelado, apontamos que essa insegurança pode ser devido ao fato de não terem tido disciplinas que os prepararem para essa ação didática, política, intencional e pedagógica de ser professor.

Uma vez apresentada nessa introdução os aspectos que são necessários para que os leitores e as leitoras possam adentrar no desenho escolhido para essa dissertação, apresentaremos a seguir como ela foi estruturada.

No primeiro capítulo desta dissertação, tratamos sobre a formação de professores, iniciando com um pouco da história da formação docente, do professor bacharel e a busca pela formação continuada, da profissão docente e o processo de ensinar e de aprender e da construção pedagógica na ação dos professores fisioterapeutas.

Já no segundo capítulo, apresentamos a gestão da sala de aula por professores bacharéis, a formação pedagógica e o planejamento das atividades docentes em sala de aula, o professor universitário e as perspectivas educacionais, como pode organizar o planejamento das atividades educacionais, bem como a construção dos planos de ensino, construção dos objetivos, dos critérios para seleção de conteúdos e das estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas em sala de aula. Assim, refletimos sobre o planejamento dos professores bacharéis a partir dos planos de ensino elaborados que refletem quais os princípios pedagógicos que regem seus saberes e suas experiências.

O terceiro capítulo mostrará ao leitor a construção dos saberes docentes, contextualizando a pesquisa e os participantes. Nesse capítulo, apresentaremos as experiências docentes que constituem os princípios pedagógicos dos professores bacharéis que atuam nos cursos de Fisioterapia.

E nas considerações finais podemos dizer que os saberes necessários ao ensinar não se restringem somente ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas. Quem está na sala de aula entende que, para ensinar, dominar o conteúdo é fundamental, mas reconhece também que este é apenas um dos aspectos desse processo.

CAPÍTULO 1

Formação de professores: um pouco da história e da busca pela formação continuada

Neste capítulo traremos as discussões e reflexões sobre a formação continuada de professores e nele apresentamos a temática em quatro subitens, que se inicia com alguns aspectos históricos da formação de professores e finaliza com a discussão dessa temática dentro do processo de professores bacharéis, em específico os fisioterapeutas.

O desenvolvimento humano requer pensarmos que ele ocorre através de processos de aprendizagens diversificados, pois nos proporciona a construção de relações por meio de associação da trajetória e experiência de vida, e o processo de formação docente envolve as dimensões individuais, coletivas de caráter histórico, político, cultural e biopsicossocial, não podendo deixá-los desarticulados, uma vez que fazem parte de nossa identidade pessoal e profissional. A construção de conhecimentos envolve interesses, necessidades, habilidades, concepções de vida, mas também as dificuldades, medos, anseios e limitações (PRADA, et al., 2010).

Considerar as características dos docentes, suas expectativas e necessidades pessoais e profissionais, assim como seu contexto de trabalho pode representar a busca pelo ideal para alcançar êxito na formação continuada de professores, além de conhecer como aprendem, se formam e como desenvolvem sua ação docente, pois muitas vezes repetem o que lhes foi ensinado, sem construir e reconstruir seus conhecimentos com visão crítica e reflexiva. O conhecimento é dinâmico e em permanente construção. Assim, a instituição educacional pode favorecer tempo e recursos para que os professores possam desenvolver um processo de formação continuada no âmbito individual e coletivo da profissão (PRADA, et al., 2010).

A função do professor vai além de “dar aulas”. Defendemos que ela instiga a reflexão, o desenvolvimento pessoal e profissional, proporciona caminhos com diferentes métodos e processos para favorecer o ensino e a aprendizagem e que precisa ser processual e por isso contínua, pois exige preparação, disciplina, planejamento, estudos, domínio de conteúdo e conhecimento didático e pedagógico. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a responsabilidade de transformação social, representada pela função docente, envolve o

individual e o coletivo, assim como as políticas públicas e o ambiente educacional e não somente o professor e suas ações em sala de aula (SILVA, 2017).

A concepção aqui defendida é a de que os professores precisam ter autonomia para refletir, inovar, criar, modificar, reestruturar e transformar o processo de ensino e de aprendizagem dentro de seu contexto, e que não se trata apenas de habilidades técnicas e didáticas, mas uma formação humana, ética, política, intelectual e profissional.

Podemos afirmar que a formação continuada de professores não é somente um acúmulo de cursos, mas uma reflexão do seu papel educativo, sob o ponto de vista individual e coletiva, bem como a sua identidade pessoal e profissional. Para refletir um pouco mais sobre essa temática apresentaremos algumas ideias acerca da história da formação docente, pois ao adentrar nesse universo, é importante que o conheçamos.

1.1 Um pouco da história da formação docente

A história da profissão docente traz um cenário de muitas lutas e vitórias, se assim podemos dizer, está continuamente relatada na história da educação brasileira. No entanto, nesse cenário, muito ainda temos que conquistar e garantir como condição fundamental de execução, realização e cumprimento da função desse trabalho e, para isso, nada melhor que mergulhar na história para termos esse retrato do que foi e do que ainda pode ser construído dentro da profissão docente.

O processo educacional não é independente da realidade social e, na época colonial, os jesuítas vieram para o Brasil no intuito de converter os índios à fé católica através das catequeses e ensino de ler e escrever utilizando-se a Língua Portuguesa. O Projeto Educativo da Companhia de Jesus serviu ao Governo Português, para que pudesse atingir seus objetivos no processo de colonização brasileiro, constituindo-se no alicerce da estrutura educacional da colônia brasileira. Torna-se então uma poderosa e eficiente congregação religiosa que impunha obediência absoluta aos superiores, disciplina severa e rígida e uma hierarquia baseada na estrutura militar, além da valorização da aptidão pessoal de seus membros. A Companhia de Jesus veio como principal instrumento contra a reforma protestante através da educação dos índios, ação missionária da conversão à fé católica nas regiões colonizadas, para combater a heresia e converter pagãos. Iniciou para uma pequena parcela da população, ensinando “ignorantes a ler e

escrever”. Esse projeto de catequização era amplo, propondo e implementando mudanças radicais na cultura indígena brasileira, como pode ser observado no excerto abaixo:

O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma “nova sociedade”. Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à “nova relação social” e ao “novo modo de produção”. Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 174).

O método de ensino jesuítico, o *Ratio Studiorum*, estabelecia o currículo, orientação e administração do sistema educacional a ser seguido. A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540, por Inácio de Loyola, com coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas, centralização e autoritarismo da metodologia, orientação universalista, formação humanista e literária, utilização da música. Um curso secundário e dois cursos superiores, teologia e filosofia, iniciados pelo Padre Manuel da Nóbrega, foram adaptados para atender às necessidades, especificidades e diversidades que a colônia apresentava. Veja-se a seguir:

O *Ratio Studiorum* apresentava três opções de cursos: o curso secundário, que correspondia ao curso secundário, e dois cursos superiores, o curso de teologia e o curso de filosofia. Os cursos eram constituídos por disciplinas, também denominadas de classes, que caracterizavam-se por graus de progressos que correspondiam ao período de um ano. Assim, sua proposta curricular dividia-se em duas partes distintas: os “estudos inferiores”, conhecidos por ensino secundário; e os “estudos superiores” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180-181).

O Rei de Portugal, querendo manter a dependência da colônia, não permitiu a expansão do Ensino Superior:

Apesar da educação estar nas mãos dos religiosos, os colégios eram públicos porque sua atividade era subsidiada pelo Estado. Para manter a dependência da colônia, o Rei de Portugal proibiu a criação de universidades no Brasil. Se no início os colégios foram utilizados pelos jesuítas na catequese do nativo, principalmente junto às crianças, para que lhes servissem de intérpretes diante dos índios adultos, posteriormente passam a instruir apenas os descendentes dos colonizadores. Coube aos indígenas e posteriormente aos mestiços e negros a educação para o trabalho através do convívio (ROSÁRIO; MELO, 2015, p.386).

Com o movimento administrativo e educacional criado pelos jesuítas incomodando as autoridades portuguesas, eles foram expulsos do Brasil por se tornarem empecilho aos interesses do Estado Moderno, pois, com o grande alcance que conseguiram, também detinham grande poder econômico e educacional pela necessidade de se formar um novo homem comerciante, burguês com uma nova filosofia de vida, as transformações sociais advindas do movimento Iluminista e dos princípios liberais (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Outro movimento ocorrido no Brasil foi a invasão dos holandeses. Eles não tiveram sucesso com a invasão à Bahia, como primeiro estado brasileiro em que aportaram, assim escolheram outro estado, o Pernambuco, com dominação por 24 anos, restaurando, nele, a indústria açucareira, com a administração de João Maurício de Nassau. Historicamente, podemos dizer que um grande progresso aconteceu no Brasil Holandês, com a instalação do primeiro observatório astronômico das Américas dentre outros avanços urbanísticos, além da elaboração de preciosos conjuntos de mapas do Brasil Holandês e abundante literatura (SILVA, 2002).

Durante o Brasil Holandês (1630-1654), a colônia portuguesa possuía uma organização do trabalho já sistematizada pelos portugueses, uma sociedade com costumes e tradições ibéricas. Os holandeses, então introduziram uma liberdade política, religiosa e comercial, pois enquanto os holandeses multiplicavam seus lucros no Brasil, os portugueses responsabilizavam a união com a Espanha pela situação crítica em que se encontravam economicamente (SILVA, 2002).

Esse movimento holandês reformista abalou a estrutura econômica da sociedade e também da Igreja romana que reagiu com a Contrarreforma, com objetivo de combater o protestantismo, corrigir falhas da Igreja de Roma e reafirmar seus dogmas doutrinários. Para alcançar tais objetivos, houve reestruturação das escolas que, com a rigidez, organização, fidelidade, disciplina e obediência dos padres jesuítas, obtiveram êxito, tanto a educação quanto a evangelização brasileira estiveram atreladas aos interesses políticos e econômicos dos colonizadores (SILVA, 2002).

Na Holanda, o calvinismo se associou ao poder secular modelando o sistema educacional. Os puritanos liberais foram os primeiros na tolerância, na liberdade de expressão e nas pesquisas científicas, e também na educação superior. A tarefa educativa estava a cargo dos diáconos, e destinava-se a ambos os sexos com um ensino que atingisse todos os ciclos, do elementar ao superior (SILVA, 2006).

Os interesses econômicos fizeram da colônia um meio de exploração para contribuir com o crescimento da Holanda e declínio do poder espanhol. O interesse dos holandeses em educar os indígenas era para a preparação em conquistar outras terras (SILVA, 2006).

Um grande marco da ocupação holandesa foi o início do ministério da educação em 1638, com o interesse de que a língua holandesa, o flamengo, fosse ensinado aos “brasiliânhos”. Foram ordenados os pastores indígenas que, além da pregação e do ensino, traduziam o ceticismo para língua nativa (SILVA, 2006).

O segmento menos atendido pela ação educativa dos holandeses no Brasil foram os escravos, com as condições de guerra constante e com a multiplicidade de dialetos, se tornavam um obstáculo. O governo eclesiástico chegou a investigar a utilidade dessa instrução como estratégia militar, analisando a participação dos negros nos embates com os portugueses e os nativos (SILVA, 2006).

A instituição que mais colaborou para o desenvolvimento educacional na colônia brasileira foi a Igreja Cristã Reformada, que crescia com o grande influxo de refugiados, perseguidos por sua fé evangélica, fazendo surgir em seguida a Nova Holanda. Durante trinta anos a Paraíba colonial foi submetida a um empreendimento pedagógico de nível muito superior ao que tivera antes ou teve imediatamente depois do inaugurado neste período (SILVA, 2006).

O empreendimento colonialista para o Brasil, a Nova Holanda, oferecia educação ao estado da Paraíba sob domínio holandês, os melhores padrões também oferecidos na Europa, na tradição protestante-puritana, ressaltando a questão cultural indígena-europeia (SILVA, 2006).

Apesar do trabalho hercúleo face a resistência ainda presente dos pais em mandarem seus filhos nativos e indígenas à escola, o ministério escolar também se desenvolveu largamente na Paraíba e em Pernambuco, com o envio de mais nove professores da Holanda e suas famílias para o ensino de holandês (SANTOS, 2010, p. 66).

Os holandeses são expulsos e ocorre o fim do empreendimento missionário e educativo holandês na Paraíba e na região Nordeste brasileira.

Após a expulsão também dos jesuítas dos territórios portugueses, ocorre a substituição do sistema escolar jesuítico por um sistema de aulas e professores régios, sob o controle do Estado, tendo direito a um salário. O recrutamento era feito através de exame rigoroso por comissários indicados pelo Diretor dos Estudos, sendo um suporte legal para a atividade docente, exigindo os critérios de moralidade, conhecimento e intuição, e, ainda, era conferido o privilégio de nobreza aos professores régios. A Reforma Pombalina cria condições para a

profissionalização docente (MENDONÇA, 2005).

Para que ocorresse progresso na época da Reforma Pombalina, a escola precisava de ajustamento e a pedagogia torna-se o ponto central das discussões, necessitando então ser uma escola única, laica, gratuita e universalizada para todas as crianças de ambos os sexos. O professor representava o Estado e era ao mesmo tempo um agente político e agente cultural, um mediador ativo e não passivo das ações empreendidas pelo Estado português, ou seja, o professor era mediador dos interesses portugueses (BOTO, 2010).

O conjunto de reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal nessa terceira fase foram denominadas de Reforma Pombalina. Além de reordenamentos econômicos e administrativos, ela implicou também em mudanças educacionais para Portugal e suas colônias. Especificamente no Brasil, a Reforma Pombalina atuou junto à reformulação dos serviços públicos e do combate à sonegação fiscal. Sua preocupação orientava-se no sentido de proporcionar um senso de unidade à colônia brasileira. No que diz respeito à organização educacional no Brasil, ela caiu como uma bomba, desmantelando o trabalho que vinha sendo desenvolvido há dois séculos pelos jesuítas (SHIGUNOV NETO et al., 2019, p.117).

A intenção de criar as reformas educacionais, pelo Marquês de Pombal, era, na verdade, para controlar e utilizar para os interesses de dominação do Estado:

O Marquês de Pombal, ao formular suas reformas educacionais - por intermédio da aprovação de decretos que criariam várias escolas e da reforma das já existentes -, estava preocupado, principalmente, em utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e portanto, com o intuito de dominar a ignorância incompatível com o apoio a reformas esclarecidas. Em outras palavras: ao expulsar os jesuítas e, oficialmente, assumir a responsabilidade pela instrução pública, não se pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas também colocá-lo ao serviço dos interesses políticos do Estado (SHIGUNOV NETO et al., 2019, p.122).

No início do século XIX, a discussão sobre a educação ampliou-se e muitas iniciativas foram criadas e mantidas pelo Estado, pela Igreja, pelo empresariado, pelos intelectuais e também pelos militares. Articulando esses atores, as escolas públicas, particulares, asilos, liceus foram criados com o objetivo de educar e disciplinar a população, incluindo as crianças pobres, imigrantes, mulheres, negros e índios, além da elite. Nas escolas de ler e escrever, os conteúdos de ensino eram as quatro operações de Aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções mais gerais de Geometria Prática; Gramática da Língua Nacional, para leituras, utilizados na Constituição do Império e na História do Brasil (BOTO, 2010).

A Lei de instrução de 15 de outubro de 1827, que trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação Imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A Lei tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das meninas, o que garantiu o direito das meninas estudarem (BOTO, 2010).

Essas meninas seriam mães de família e primeiras mestras, ensinando as crianças a falar, direcionavam a economia do lar promovendo a paz e a harmonia familiar. A instrução elementar e a ação docente foram peças fundamentais para a adoção e a padronização de comportamentos da sociedade. A educação cumpria função disciplinadora e formadora de comportamento, além de preparar os recursos humanos necessários à modernização do Estado português. Desse modo, pelo menos em tese, o desenvolvimento e o progresso do reino português seriam inevitáveis, o processo de incentivar a escolarização favoreceria a organização e os bons modos da população (BOTO, 2010).

No Período Imperial (1822 a 1888), a educação apresentou caráter assistencialista para amparar órfãos, preparando operários para o exercício profissional. Em 1861, foram criadas sociedades civis, os Liceus de Artes e ofícios, para amparar crianças e órfãos, separando as classes sociais entre a educação da classe dominante, escolas secundárias acadêmicas e superiores, e a educação com escola primária e profissional para o restante da população, marcando, dessa forma, a educação no país como elitista, provocando divisão social e técnica do trabalho. Ocorreram avanços no ensino profissional, desenvolvendo então a organização do ensino profissional técnico. Já na República, a educação se volta para o desenvolvimento capitalista (ALMEIDA, 2016).

Para Villela (2003), a conduta moral do professor era enfatizada e afirma o quanto a escola para o povo destinava-se mais para moralizar e disciplina do que, na verdade, instruir. Então não havia preocupação com a formação desses professores, apenas uma seleção de quem poderia dar bons exemplos. Mas, com a necessidade de ampliação da escolarização da população, surgem as escolas para formar professores.

No século XIX, ocorre a expansão da escola, uma vez que a instrução passa a ser sinônimo de superioridade social e a conquista das Escolas Normais, que surgiram em 1835, no município de Niterói/RJ, desempenha um papel importante na elaboração dos saberes

pedagógicos, além da gênese da cultura profissional, pois são responsáveis pela elaboração de normas e práticas educativas para construir a identidade dos professores, aumentando assim, no século XX, o prestígio profissional desses professores que tiveram uma mudança cultural em relação à sua formação de maneira qualificada, com eficiência e técnica apuradas (NÓVOA, 1999).

Na passagem do século XIX para o XX, existe preocupação com a formação de professores, já que a quantidade de professores habilitados e qualificados era pequena. Surge a necessidade de expansão dessas Escolas Normais, com presença representativa de mulheres jovens da classe média em busca de uma profissão e de reconhecimento social. Nessa época, o Estado Brasileiro passava por mudanças políticas, econômicas, socioculturais para desligar do atraso vindo do período colonial e imperial. Então, um processo modernizado propôs grupos escolares para instrução de um grande número de alunos, com uma pedagogia moderna e com professores diplomados e com preceitos higiênico-pedagógicos, com ambiente adequado, prática de atividade física e alimentação saudável. Mais adiante, vemos como a educação vai tomando seu rumo mais elitista (AMORIM, 2015).

Na época da República (a partir de 1889), surgem os positivistas ilustrados que iam contra os ideais da ditadura republicana. Eles pregavam o desenvolvimento por meio da educação, com escolas-modelo para unir a prática e à teoria, além de defender o ensino laico, desvinculando do catolicismo empregado na religiosidade jesuítica, independente e baseado no conhecimento agrícola elementar, com perspectivas de crescimento do comércio capitalista, voltada para a massa trabalhadora (PORTO JÚNIOR, 2003). Tudo isso com o objetivo não de dar intelectualidade, mas preparação para o operário e a vida na fábrica. Para tanto, defendiam a importância das escolas normais como fonte de uma formação mais moderna e que preparasse o indivíduo não somente para ler e escrever, mas para a prática profissional que gere a paz e a ordem coletiva (PORTO JÚNIOR, 2003).

Então, a criação de instituições para formação de professores, as universidades, faculdades e escolas marcaram o progresso durante a primeira República. Rui Barbosa defendia o ensino como chave para um governo popular e, para isso, mais investimentos na educação foram implementados, favorecendo o crescimento e o progresso educacional (PORTO JÚNIOR, 2003).

No Brasil, acontece uma disseminação dos ideais da Escola Nova, um movimento educativo originário da Europa, no final do século XIX, com a proposta de democratizar a

escola, de tornar melhor o ambiente de aprendizagem. Entretanto, com interferências políticas, essa concepção toma outro formato, trazendo a pedagogia escolanovista com uma educação inviável economicamente e cada vez mais elitista e gerando desequilíbrios. Apresentava princípios diferentes da escola tradicional que transmitia conhecimentos já compilados, o ensino tradicional se estruturou através da preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e por último a aplicação, caracterizado pelo método indutivo. A Escola Nova defendia as ideias de atividade, vitalidade, liberdade, individualidade e coletividade (PORTO JÚNIOR, 2003).

Aumentam também as diferenças, os privilégios não eram então naturais mas sim sociais, porque a mudança social que a educação promove para converter servos em cidadãos, consolidação da ordem democrática, o saber ler, escrever e calcular representam um instrumento político-ideológico de fortalecimento das elites que dominam o sistema, uma vez que a alfabetização não gera conscientização nem criticismo, entretanto a escola popularizou com princípios escolanovistas crescentes, promovendo uma visão diferente e ativa, participativa (PORTO JÚNIOR, 2003).

A Escola Nova avança no Brasil com uma burguesia industrial apoiando uma educação deliberada e sistemática, já que para os avanços da industrialização a escola deveria estar preparada, uma vez que as desigualdades sociais poderiam ser superadas através de uma pedagogia liberal voltada para a ciência e para a democracia através do pragmatismo norte-americano de Dewey, em oposição à educação que alcançava a elite e a privilegiava (SANTOS et al., 2006).

Nos anos 1930, o processo de urbanização passou a exigir do trabalhador o mínimo de instrução, o que funcionava como controle para a burguesia, pois a educação escolar privilegiava a elite. Acontece o Manifesto dos Pioneiros de 1932 em defesa da Escola Nova, cuja a educação deveria ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, adaptando-se às comunidades com suas características regionais. A educação deveria, portanto, ser ativa, funcional e os alunos como eixo da escola e da educação, o professor precisaria despertar o interesse e a curiosidade, respeitando o ritmo de cada aluno e, para isso, todos os professores precisam ter formação universitária (SANTOS et al., 2006).

Assim, em decorrência da necessidade de formação desses professores em 1931 com a criação do Conselho Nacional de Educação-CNE, foi efetivada uma reforma educacional que

prevaleceu até 1942, ano que foram aprovadas as Leis Orgânicas do Ensino (ALMEIDA, 2016).

Surgiu então, em 1946, a preocupação em criar uma reforma na educação, que foi apresentado à Câmara Federal somente em 1948, perdurando os estudos até 1961. E, em 20 de Dezembro de 1961, o projeto foi transformado em Lei, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 4.024, propiciando às escolas mais liberdade para programar e desenvolver conteúdos de ensino, planejar e direcionar suas atividades educacionais (SANTOS et al., 2006).

Em 1954, o Brasil contava com 16 (dezesesseis) universidades, sendo três em São Paulo, duas no Rio Grande do Sul, uma no Paraná, três em Pernambuco, uma na Bahia, três em Minas Gerais e três no Rio de Janeiro. Entre os anos de 1955 e 1964, foram criadas mais 21 (vinte e uma) universidades e ocorre o processo de federalização do ensino superior (ALMEIDA, 2016).

Mas, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN de 1996 ter incorporado as exigências quanto à formação continuada dos professores, está associada à redução de custos, encargos e investimentos públicos, transferindo ou dividindo com a iniciativa privada essa obrigação (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

De maneira favorável, a LDBEN de 1996 não propõe alterar por si só a realidade da educação, mas estabelece os fundamentos da formação profissional. Propõe que o conhecimento é um processo contínuo e dinâmico que contribui para o desenvolvimento humano, que deve ser construído através da experiência, análise e reflexão, como mediador e aprendiz. É de forma participativa e em ação conjunta que se constitui a formação docente (ALMEIDA, 2016).

Assim, a formação docente no Brasil avançou com uma nova configuração da relação capital e trabalho redefinindo a profissão, ampliando e redimensionando a formação inicial e continuada, pois com as mudanças no cenário mundial e a velocidade de informações, a formação docente passou a ser um dos principais elementos no processo de ensino e aprendizagem, pois através da construção dos saberes docentes é que existe possibilidade de respostas às demandas e desafios apresentados pela educação (ALMEIDA, 2016).

Segundo Nóvoa (1999), a afirmação profissional docente é repleta de lutas, conflitos e hesitações, pois as questões sociais nunca são simples, principalmente quando envolve educação e ensino. Muitas vezes não existe valorização profissional e então os profissionais assumem jornadas extensas de trabalho.

Os professores sofrem um processo de proletarização sem representação política, e se

empenham em desenvolver a cidadania e justiça social, em um cenário que exige o papel do “bom professor”. Mas sem apoio e ou políticas que favoreçam a formação continuada para otimizar o processo de ensino e de aprendizagem em suas aulas, o professor pode se sentir sozinho e muitas vezes desmotivado em buscar de forma isolada essa formação (FONTANA, 2000).

Como exercer a docência progressista que estimula uma visão crítica e reflexiva, sem formação profissional, sem saber fazer, e sem ter domínio de conteúdo e métodos para aplicá-los? O desenvolvimento e aprimoramento do saber fazer, do saber pensar pode resultar em influência política, trazendo à tona questionamentos sobre condições de trabalho, bem como valorização profissional, reivindicação de direitos e busca por reconhecimento de classe que, por conveniência do Estado, podem estar adormecidos (FONTANA, 2000). A atividade docente desenvolve contextos sociais, espaciais, temporais, históricos e para isso é importante os conhecimentos científicos, mas também os pedagógicos.

Seguiremos, no próximo subitem, discutindo sobre a importância da abordagem de como a formação continuada desenvolve as potencialidades de cada um, associadas às suas especificidades no exercício da sua prática educativa com formação bacharelado.

1.2 O professor bacharel e a busca pela formação continuada

Em diversas Instituições de Ensino Superior - IES, encontramos docentes dos cursos de bacharelado que não tiveram formação pedagógica, porque, em seus processos formativos, se habilitaram para serem profissionais liberais e não professores. No entanto, o percurso de vida os trouxeram, por vários motivos, para dentro da sala de aula. E é nesse contexto que fazemos nossas reflexões e inserção nesse cenário. Podemos dizer que alguns professores, mesmo tendo ou não formação didático e pedagógica, têm dificuldades nessa área em sala de aula e outros que não têm, por isso que a proposta desta pesquisa está inserida dentro da discussão de formação de professores.

Para Oro e Bastos (2014), as pesquisas sobre a formação docente para a Educação Superior apresentam a necessidade do desenvolvimento de habilidades específicas para atuação nesse nível de ensino, ressaltando então a necessidade da formação pedagógica do professor universitário bacharel.

De acordo com Lima (2006), encontramos vários professores que não tiveram formação pedagógica em seus processos formativos, por serem bacharéis, e que atuam com sucesso na

docência. Muitos deles associam seus saberes à trajetória escolar através de professores que marcaram suas vidas, e quanto mais avanço na escolaridade mais modelos a serem seguidos dentro da sua prática profissional. No decorrer da sua atuação, com suas vivências e convivências, o professor vai socializando e buscando sua identidade, utilizando de estratégias de aprendizagem, nessa situação em específico, como a observação, o diálogo e, em alguns casos, incluímos o ensaio e erro.

Esse processo de socialização não acontece somente durante o início da prática docente, mas durante toda sua vida estudantil. Através de seus professores, eles foram construindo seus saberes experienciais e sociais que são heterogêneos e de fontes variadas. A história de vida dos professores, suas crenças, hábitos, influência familiar e valores dizem muito sobre a competência profissional (LIMA, 2006).

A formação continuada merece atenção dentro da docência, considerando que à medida que o profissional inicia sua prática, percebe as exigências, as dificuldades, as facilidades que tem no exercício da docência, bem como as necessidades apresentadas nas atividades em que está inserido (ALARCÃO, 2001).

Mas é possível identificar que, mesmo em cursos de pós-graduação, a nível de mestrado ou doutorado, e que não são específicos em educação, não existe a preocupação em preparar os profissionais que se dedicarão ao ensino, porque esse não é objetivo previsto nesses programas (ORO; BASTOS, 2014).

Através da avaliação dos programas de pós-graduação, a Capes tem como foco apenas os programas *stricto sensu* e não todos os programas, e prevê o Estágio de Docência como prática obrigatória, mas esta obrigatoriedade limita-se aos bolsistas, e os outros estudantes dessa área podem ou não optar por cursar e vivenciar tal estágio. Seria interessante lembrar aqui que a formação em cursos de mestrado e doutorado é apresentada pela LDBEN 9394/1966, como qualificação prioritária para o exercício docente no Ensino Superior. Assim, não existe exigência em relação à preparação didática e pedagógica para atuar na docência do Ensino Superior, mas não devemos nos apropriar dessa falta de exigência, uma vez que se as dificuldades em sala de aula surgirem, mesmo que de forma individual, podemos buscar a formação continuada com princípio pedagógico que favoreça o processo de ensino e de aprendizagem (ORO; BASTOS, 2014).

Freire (2002) afirma que não podemos estar no mundo de forma neutra, adotar uma postura ingênua. A acomodação deve existir para inserção, devemos nos adequar ao processo em que estamos nos inserindo, observando e aprendendo como atuar, após isso devemos decidir

escolher e intervir na realidade.

[...] ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina (FREIRE, 1982, p.101).

As dificuldades da formação continuada de professores, como disponibilidade de tempo, recursos financeiros e reconhecimento profissional precisam ser conhecidas, não que será fácil eliminá-las, mas para diminuir os problemas que isso possa causar em sala de aula. A partir do momento que políticas de gestão, tanto pública quanto privada, incentivarem vencer essas dificuldades, o processo de ensino e de aprendizagem será favorecido.

Toda mudança é árdua, mas possível de trabalhar e de refletir, independente do projeto em que nos comprometemos, podemos adotar uma ação política e pedagógica que considere a experiência, provocando e estimulando uma nova compreensão do contexto ou ampliação dele.

Enquanto as pessoas não refletirem sobre a importância do seu papel na sociedade, não perceberão a perversidade do sistema social, econômico e político em que vivem e se tornarão coniventes com um sistema desumanizante seguindo em um fluxo, e não percebem que:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinados por sua competência científica. Há professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade de professor (FREIRE, 2002, p.56).

O trajeto percorrido por cada indivíduo, os sentimentos, objetivos, princípios e problemas enfrentados ao longo do tempo constroem e impregnam como essência de vida a atuação profissional. Desde que nascemos, vamos construindo nossa história, e para que essa história cresça precisamos uns dos outros por meio das relações sociais, delinear nossas peculiaridades pessoais e profissionais (FONTANA, 2000).

De acordo com Tardif (2009), através do trabalho, podemos ser transformados, criarmos uma história e uma identidade através da atuação profissional. Ao longo do tempo, nos modificamos como indivíduos e também progressivamente a forma de como realizamos nosso trabalho. Na prática da docência, a percepção das relações entre saberes, tempo e trabalho nos fazem refletir sobre o papel do trabalhador e também de seu trabalho. Pois os saberes servem de base para o ensino. Entretanto, não se resumem em conteúdos bem circunscritos, o saber-

fazer está inteiramente ligado ao saber-ser, caracterizado pelo sincretismo, cujos saberes precisam se adaptar com frequência aos problemas cotidianos, impossibilitando técnicas padronizadas e totalmente estruturadas, pois, através de valores e experiências vividas, os saberes do professor se aplicam em saberes-na-ação.

Saber viver na escola (saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, rotina, valores e regras) é tão importante quanto estar na sala de aula, ou seja, a atuação docente envolve um contexto amplo, com os estudantes e sua realidade e o ambiente da escola/universidade com suas particularidades e políticas de gestão (TARDIF, 2009).

Apesar de entendermos o quanto a prática do trabalho docente promove a aprendizagem no magistério, muitos professores encontram-se em situações até precárias no exercício profissional da docência. A instabilidade nos contratos de trabalho em algumas instituições quebra, além da atuação profissional, laços de envolvimento, sonhos, desenvolvimento de um projeto começado e principalmente a motivação necessária para atuar de maneira consistente ao perfil da profissão. O desgaste físico e emocional de ter que recomeçar repetidas vezes, ao se buscar novas IES para exercer o trabalho, promove estresse e readaptação ao novo ambiente de trabalho, indo contra os aspectos em relação à adequação ao ambiente de trabalho e construção de uma história no decorrer do tempo de atuação com a prática do magistério (TARDIF, 2009).

As imposições, de como atuar com avaliações, obrigações didáticas e pedagógicas e, em alguns casos, até o corporativismo que pode aparecer a depender da organização administrativa das IES em se pode estar inserido e vinculado, sem percepção do contexto pelos gestores educacionais, pode criar, ao invés de motivação para melhorias, um sentimento de abandono e desvalorização da prática educacional com suas diversas limitações e dificuldades. Não tendo clareza de como as imposições afetarão a prática profissional, os professores podem até se tornar omissos aos processos educacionais progressistas ao detectarem que serviriam mais como práticas institucionais de avaliação do que como um processo de constituição da sua atuação, de uma gestão participativa que, além de motivar, pode promover a interdisciplinaridade (FONTANA, 2000).

As condições de formação continuada, relações e regime de trabalho dentro da escola e dificuldades acerca dos fracassos escolares que integram o cotidiano de professores geram indagações sobre sua prática profissional. A participação na sociedade como classe operária e trabalhadora nem sempre proporciona aos professores a oportunidade de reivindicar, de discutir e de lutar de forma significativa pelo trabalho docente. Nas ausências ou presenças das lutas

cotidianas, o sujeito professor vai sendo construído na experiência cotidiana, percebendo a escola como espaço político e social para a profissão docente e criando uma pedagogia de trabalho dentro da profissão (FONTANA, 2000).

Tardif (2009) constrói a definição de pedagogia relacionada ao trabalho do professor e a evolução da profissão, analisando os profissionais de docência, com ênfase na sua singularidade profissional, uma vez que a implantação de índices para parametrizar esta análise torna-se quase que impossível, diferenciando assim a profissão docente das demais profissões industriais ou que o objeto de trabalho do professor seja passivo. O autor discute que a pedagogia é mais que apenas um instrumento de trabalho, é mais que um dom pessoal, é mais que uma arte de ensinar, mas, sim, a oportunidade e condição de ter uma gama de conhecimentos e conceitos atrelados ao pessoal, à pessoa, às singularidades do indivíduo e às características da educação e da profissão de professor.

Dessa forma, o trabalho do professor, enquanto profissional que precisa pensar o papel pedagógico, acaba encontrando algumas dificuldades, pois envolve pessoas com níveis culturais, econômicos e de crenças diferentes, dificultando a análise do trabalho, já que cada um, como profissional, tem um universo que faz parte, que é sua sala de aula e seus estudantes e todas as relações inerentes a esse universo (TARDIF, 2009).

De acordo com Freire (1997), é preciso ser indivíduo ativo, crítico com ações, gerar posicionamento e lutar, sem desprezar a função do Estado democrático e adotar uma postura crítica a respeito da atuação profissional com seus merecidos direitos de um exercício com equidade, em que a formação continuada pode ser uma realidade para todos os docentes desde que seja uma luta de todos.

Quando se busca formação continuada, entende-se que a preparação, a condição técnica, teórica e intelectual e em processo de formação (inicial e continuada) são requisitos básicos ao exercício da docência. Não basta somente ler, tem que existir compreensão da leitura, gerar significado para assim aprofundar o aprendizado, arriscando e se aventurando. A prática embasada teoricamente é que faz aperfeiçoar e enxergar o que precisa ser melhorado. Se não for encarado com responsabilidade e comprometimento o lugar que se almeja estar, dificilmente haverá luta por qualificação e, conseqüentemente, não se será capaz de reivindicar valorização e busca coletiva de direitos. Somente estar envolvido não há garantia de comprometimento em lutar por melhorias, já que pode se estar de passagem na docência até que algo melhor aconteça. Dessa forma, não existe busca da profissionalização (FREIRE, 1997).

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo de espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e estes limites são históricos. Por exemplo, os limites que a geração de agora está tendo e de que eu vim participar. São outros os limites, como são outros os sonhos e alguns deles são os mesmos, na medida em que alguns problemas de ontem são os mesmos de hoje, no Brasil (FREIRE, 1982, p. 100).

O fato de estar ou ser professor, com as mudanças constantes e o acúmulo de informação, e em alta velocidade e de maior complexidade, vem exigindo mais atitude, principalmente no ambiente de trabalho, independente da trajetória que resultou na prática docente. A construção de diferenciais, como postura, criatividade e pró-atividade, possibilita o aproveitamento de recursos disponíveis em sua totalidade dentro das atividades desenvolvidas. Portanto, o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes individuais favorecem a execução de uma dada atividade, reforçando mais uma vez a importância da formação continuada (FAISSAL et al., 2009).

Com a modernização da escola e o avanço capitalista da sociedade, as escolas adequaram seus processos educacionais à competitividade do mercado, a incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, além da busca pela produtividade, exigindo trabalhadores com capacidade de reação, com rapidez na aprendizagem, com facilidade de trabalhar em equipe, competitivos e criativos, para além dos processos mais humanitários e progressistas da educação, diminuindo os valores sob o ponto de vista do processo e valorizando somente os resultados. Isso impede a identificação muitas vezes das individualidades, que são importantes no âmbito educacional, a valorização dos aspectos que se destacam na atuação docente, de forma individual e coletiva, como fato motivacional, estimulante e instigante para o docente e seu trabalho em sala de aula (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017)

Vale ressaltar que os saberes profissionais exigem conhecimento de si mesmo por parte do professor, como seus limites, objetivos, valores e reconhecimento através de outros, que não seja apenas para guiar e vigiar suas práticas, mas valorizar sua atuação e contribuição profissional e social ao ambiente em que está inserido, considerando que a convivência com outros profissionais pode contribuir muito para esta análise e percepção de si mesmo (TARDIF, 2009).

O professor precisa ter consciência de que é o principal supervisor de suas práticas, e assim estar atento e vigilante às suas ações, compreender

e avaliar essa prática não como quem fica de fora dela para descobrir o que há de ruim nela, mas como quem está dentro dela à procura de melhorar-se pela melhora dela. Só assim eu acho que tem sentido um trabalho de avaliação, um trabalho de supervisão, enquanto avaliação permanente e não como avaliação enquanto um certo momento da ação (FREIRE, 1982, p. 94).

E ainda bem que existem diferenças no modo de pensar, pois as influências do ambiente, das experiências vivenciadas e estímulos recebidos interferem diretamente em suas atitudes e perspectiva de vida, nos instigando a refletir em nossa atuação docente comparando ações que queremos ou não repetir. Embora não possamos generalizar, podemos perceber que,

O comportamento mais observado atualmente, na maioria dos profissionais, é que eles têm a certeza de que, pela necessidade de uma educação continuada, estarão permanentemente em um processo de vir a ser, já que, diferentemente de qualquer outra obra, o homem jamais estará pronto e nem será inaugurado. Você não se sente mais jovem quando pensa que será um eterno aprendiz? (TONET *et al.*, 2009. p.57-58).

Muitos estudiosos, ao longo da história da educação, ressaltam a importância da figura do professor enquanto sujeito que constrói diariamente sua história, colocando em prática a relação teoria e prática, conseqüentemente, é sujeito que ensina e que aprende. Maurice Tardif (2009) desenvolve seus argumentos em três considerações principais, se propõe a repensar os saberes docentes. A primeira consideração se pauta na questão da subjetividade, o professor deve ser considerado centro das pesquisas sobre ensino e escola. É preciso parar de considerar os professores apenas como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros e também de considerá-los apenas como agentes sociais.

A segunda consideração [...] “permite repensar as concepções tradicionais referentes à relação teoria e prática, bem como as relações entre pesquisa universitária e a prática do ofício de professor” (TARDIF, 2009, p. 229). Nota-se que o saber do professor não se limita ao conhecimento adquirido em sua formação acadêmica e na prática docente, bem como na cognição ou representações mentais, mas deve ser levada em consideração sua história de vida, sendo a subjetividade vista de forma mais ampla, refletindo suas experiências de familiaridade, relações de crença, afetividade, valores sociais e outras experiências.

A terceira consideração exposta por Tardif (2009) apresenta suas conclusões acerca das conseqüências práticas e políticas do saber dos professores em sua formação. Sua argumentação é sustentada em duas teses: na primeira, os professores são sujeitos de conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício, ressalta o direito do professor de expor algo à respeito de sua profissão; e, na segunda, o seu trabalho diário não é um lugar de

aplicação de saberes produzidos por outros, o professor precisa basear sua formação no conhecimento.

A prática profissional se encontra no movimento da profissionalização, e, inserida no mundo do trabalho, o que diferencia as profissões das outras ocupações são os conhecimentos. Os conhecimentos profissionais são pragmáticos, ou seja, modelados, voltados para a solução de problemas concretos. No processo de profissionalização, a pessoa deve desenvolver autonomia, discernimento, sobretudo quando é necessária a improvisação e a adaptação às situações novas, deve buscar reflexões para compreender os problemas e também organizar os objetivos almejados e os meios para atingi-lo. Os conhecimentos profissionais são evolutivos, sendo necessária uma formação continuada, na qual, tendo finalizado os estudos iniciais na universidade, é importante buscar aperfeiçoamentos e qualificações através de diferentes meios (TARDIF, 2009).

Mas além das dificuldades de disponibilidade de tempo e às vezes recursos financeiros, ainda é uma realidade a falta de incentivo e até mesmo resistência à formação continuada de professores. Parece distante, entretanto é real, nem sempre a busca pela continuidade da formação é vista como relevante ou propícia, dependendo do contexto cumprir o seu papel e criar uma possibilidade de mudança e transformação profissional pode ser um contragosto já que possibilita uma visão crítica-ideológica. A mudança na forma de pensar e agir pode gerar conflitos em uma estrutura e/ou organização já estabilizados, o que mobiliza ou não a buscar a formação continuada (FONTANA, 2000).

Para que exista mudança no mundo, é necessário denunciar a situação e anunciar sua superação, é difícil, mas é possível. Para exercer a docência, é possível se deparar com situações de autoridade e de liberdade, prevalência de alguma ou às vezes combinação das duas. Além da preocupação com os conteúdos, devemos ter uma visão crítica da prática docente mais aberta ou autoritária na qual o professor ensina (FREIRE, 1996).

Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário construir e possibilitar formação continuada baseada em aspectos que motivem esse profissional a se inserir nos programas de formação continuada na busca e na luta de afirmar e de reafirmar que a educação, os processos educacionais e os de formação docente são importantes para a sociedade e, por isso, a ideia de estudar também é importante. A defesa dessa concepção, nesta dissertação, se mostra ao apresentarmos o objetivo desta pesquisa que é analisar a busca por formação continuada com princípio pedagógico, pelos professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no curso de Fisioterapia.

Os docentes de Ensino Superior e da Educação Profissional necessitam ter clareza de que seu conhecimento deve estar em constante ressignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos. Por isso destacamos a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessário a revisão das formas de admissão de novos professores nas Universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Muitas vezes o que se valoriza nos processos seletivos de admissão são os conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum a de formação inicial (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196).

Apesar de sabermos que a formação continuada é um caminho para o desenvolvimento humano e profissional, enxergamos, junto a esse cenário, dificuldades de ordem pessoal, para essa busca do aperfeiçoamento e da continuidade da formação, tais como a insatisfação em relação às propostas de remuneração; a intensificação das jornadas de trabalho para conseguir custear essa formação e que restringem o tempo e disponibilidade; bem como as inseguranças dentro da realidade em que atuam os profissionais com contratos temporários de trabalho, conforme os vínculos empregatícios desses profissionais.

Muitos deles até pensam em formação continuada, mas se o contexto e a instituição em que estiverem vinculados, além de não estimularem, não valorizarem essa busca, pode muitas vezes deixar de ser um objetivo para o crescimento profissional.

Amorim (2017) relata que é de extrema importância identificar as dificuldades encontradas por docentes no início de suas carreiras. Dentre elas destaco as relevantes, no contexto da formação continuada, como possibilidade de ampliar os conhecimentos da área docente, da segurança na atuação em sala de aula e dentro delas o “amadurecimento” do processo metodológico por causa da pouca experiência, em alguns casos, do pouco domínio de conteúdo e pouco domínio metodológico e, por fim, o acesso às várias mudanças implantadas e implementadas no processo educacional brasileiro. Mas mesmo existindo preocupação com a identificação dessas dificuldades, a autora ainda ressalta a necessidade de formação continuada sob todas as formas de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional (AMORIM, 2017).

É possível imaginar que circundam a docência esse desejo de aperfeiçoamento e ampliação da formação, de crescimento e conseqüentemente de avanços e ganhos pessoais e profissionais, que também podem gerar angústias, receios e até dificuldades. Então, a crescente preocupação com a essência do trabalho docente e não somente sobre as condições de sua

prática, possibilita sair da crise de identidade e reconhecimento social e talvez criar perspectivas de minimizar ou até vencer essa crise (ALARCÃO, 2001).

A formação do professor do Ensino Superior é complexa. Durante algumas décadas, existe a discussão dos saberes necessários à sua prática, as suas contribuições para a sociedade e a configuração da formação bacharelado, que muitas vezes pode ser valorizada pela produção científica, mas existem ações específicas dentro da sala de aula que fogem do simples sentimento de que acreditam que nasceram para tal finalidade sem buscarem um processo de formação, ou seja, não é porque sabe um conteúdo que pode ser considerado professor (RIBEIRO, 2019).

O contexto em que o docente está inserido muitas vezes pode motivar sua busca pela formação continuada ou criar dificuldades para seu aprimoramento. Pensando assim, seguimos ressaltando o quanto o processo de ensino e de aprendizagem é constante ao longo da vida pessoal e profissional dos professores e seus pares.

1.3 A profissão docente e o processo de ensinar e de aprender por meio da formação pedagógica e continuada

Todos nós aprendemos de muitas formas e através de vários lugares, através da vivência e desenvolvimento ao longo da vida. O processo de aprendizagem acontece desde que nascemos e aprendemos através da imitação a balbuciar e depois falar, andar, movimentar e fazer gestos, como comer, como comportar dentro da comunidade em que estamos inseridos. A educação é livre, e é feita de acordo com cada cultura através de crenças, ideias, símbolos e recursos de sua sociedade. Tem sempre a concepção de tornar o sujeito e seu mundo melhores, de geração a geração. As formas de aprendizagem estão

Esparradas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. [...] Assim, tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber existe também como algum modo de ensinar (BRANDÃO, 2007, p.20-22).

A convivência gera aprendizagem de várias formas. Desde os grupos sociais mais simples existe a socialização dos costumes e ofícios que tornam seus integrantes reconhecidos e aptos à convivência social. As formas de ensinar e aprender em cada comunidade tem suas particularidades, os indivíduos não aprendem ao acaso. Para que uma cultura permaneça, ela

deve ser ensinada e projetada às crianças e jovens para que se tornem homens e mulheres de sua sociedade. Assim também percebemos na escola/universidade, onde existe um planejamento do processo de ensino e de aprendizagem, adequações à realidade daquela comunidade e integração da rotina e costumes regionais na atuação do corpo docente junto aos estudantes (BRANDÃO, 2007).

O ensino e a aprendizagem é o foco da atuação do professor, pois ele traça os objetivos a serem alcançados e define as estratégias pedagógicas que produzem um campo fértil para esse processo. A escola clássica, preocupada com o ensino, geralmente tem professores especialistas em matérias que serão direcionadas com exposição das informações, e os estudantes terão receptividade e assimilação através de atividades, tarefas, trabalhos entre outros. Já os educadores progressistas se apegam à aprendizagem, os estudantes são o centro das atividades, incentivados a desenvolver suas habilidades de forma individual e social, enfatizando o professor como o mediador que favorece a aprendizagem do estudante, entretanto, não sendo eximido é claro a função de ensinar, uma importante contribuição na formação do futuro profissional e cidadão (GIL, 1997).

É possível mudar o foco de “ensinar” para “mediar a aprendizagem”, através da autenticidade, em que o professor pode manifestar entusiasmo e interesse aos alunos. O apreço pelo estudante é um aspecto importante, visto que as pessoas manifestam seus sentimentos e opiniões. E não menos importante a compreensão empática do professor que tem a sensibilidade de se colocar em posição do aprendiz com todas as suas percepções ou dificuldades da aprendizagem (GIL, 1997).

Esse processo de ensino e de aprendizagem necessita de estratégias, que muitas vezes são denominadas como métodos de ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, atividades de ensino entre outras presentes nos planos de ensino. São muitas as estratégias que amparam a atuação docente em sala de aula para desenvolver o que foi estabelecido no plano de ensino e que favorecem a aprendizagem pelos acadêmicos, mas o principal é ter segurança da sua aplicabilidade e os objetivos da sua aplicação (GIL, 1997).

Ainda sobre o ensino e a aprendizagem, consideramos interessante e importante trazer um clássico da História da Educação para estabelecer uma relação com a realidade atual. Em seu Tratado de Ensinar Tudo a Todos, intitulado *Didática Magna*, publicado em 1675, Comênio propõe um método em que podemos considerar vários aspectos atuais, pois nos traz reflexões de que os professores, com tranquilidade e de forma atrativa, ensinem e os estudantes aprendam

de maneira sólida, começando cedo, quanto mais jovem melhor, preparar os espíritos para a aprendizagem, proceder das coisas gerais para as específicas e das mais fáceis para as mais complexas, com progressos e um raciocínio organizado, pois a educação é um trabalho sério e de muita coragem (COMÊNIO, 2006).

O trabalho do professor está no âmbito de ensinar e de aprender, associado à explicação de conteúdo e muitas vezes os métodos, metodologias e procedimentos pedagógicos utilizados respaldam a sua competência docente. O mecanismo de transmissão de conhecimento, através da arte da exposição e a assimilação pelos alunos através de tarefas, atividades e provas tem sua origem no modelo jesuítico que basta saber bem para saber ensinar, o que sabemos que já está ultrapassado. Atualmente, precisamos instigar o estudante à capacidade de agir, participar ativamente, de problematizar e ter uma atitude crítica na construção do seu aprendizado (PRYJMA, 2009).

Assim, o ensino e a aprendizagem, como centros principais da atuação docente, estão inteiramente ligados à formação do professor que necessita sim de domínio de conteúdo. Mas também de técnicas, procedimentos didáticos e pedagógicos e de formação continuada para conduzir e mediar a construção do conhecimento. Tudo isso, apresentando conhecimentos necessários ao trabalho que envolve a sua realidade social e cultural em que estão inseridos e, com visão crítica e reflexiva, para produzir cidadãos autônomos, independentes e que saibam pensar e resolver situações diversas (PRYJMA, 2009).

Para isso, o processo de ensino deve proporcionar a compreensão, reflexão e construção do conhecimento transformando-o em aprendizagem. Ao ensinar, o aprendizado é constante, pois como seres inacabados temos que ir além das situações que condicionam a repetições, promover a curiosidade e a visão crítica leva a sermos reflexivos. Através da ética, podemos definir como ser homem, como “ser gente”, qual caminho escolher e seguir, definir o destino e qual história construir. Percebendo que somos inacabados, podemos buscar e ir além, construir nossa presença no mundo, para não representar um objeto, mas ser um sujeito da História, porque obstáculos surgirão, mas não são eternos. Não podemos construir História, isolados uns dos outros (FREIRE, 1996).

Para Comênio (2006), não é aconselhável a sobrecarga de trabalho e tudo com prazos, para que o aprendizado seja processado de maneira agradável e lentamente, dando sentido à sua utilidade. Ele demonstrava constante preocupação com o aprender fazendo, ou seja, era necessário que o aluno tivesse um contato direto com a natureza:

...tanto quanto possível, a tirarem o conhecimento não dos livros, mas do céu, da terra, dos carvalhos e das faias, isto é, é preciso ensiná-los a conhecer e a investigar as coisas em si mesmas e não por intermédio das observações e testemunhos alheios. Isso significará trilhar o caminho percorrido pelos antigos sábios, haurindo o conhecimento das coisas tão-somente em seu próprio arquétipo. Seja, pois, determinado que: I. Tudo deve ser deduzido dos princípios imutáveis das coisas. II. Nada deve ser ensinado por autoridade pura e simples, mas por demonstrações sensíveis e racionais. III. Nada deve ser ensinado apenas pelo método analítico, mas pelo sintético (COMÊNIO, 2006, pp. 192-193).

De maneira atual, apesar de ser uma obra publicada em 1675, Comênio aborda que a aprendizagem do estudante acontece dentro de sua realidade, para que de forma consciente e eficiente consiga alcançar maturidade, mesmo em época tão distinta, pois:

O momento histórico em que Comênio propõe sua Didática Magna – século XVII – é o momento de transição da Idade Média para a Idade Moderna e caracteriza-se, fundamentalmente, por mudanças no modo de encarar o tempo e consequentes transformações na disciplina do trabalho e nas relações sociais estabelecidas nesse processo (MARTINS, 2009, p. 145).

Por isso, ser professor também é estar em constante aprendizado, é educar-se continuamente e constantemente, o conhecimento é construído com os estudantes, que de forma permanente geram perguntas, dúvidas e novas descobertas (PRADA, 2007).

Dessa forma, trabalhar com os estudantes e respeitar as diferenças, dificuldades e erros nos fazem praticar o bom senso para ponderarmos o que realmente pode ser aproveitado para o aprendizado. Quanto mais indagamos, comparamos e aferimos, exercitamos nossa curiosidade e criticamos o nosso bom senso a fim melhorar nosso instinto de avaliação. Consideremos com a prática do bom senso a dignidade do indivíduo que está formando sua identidade. Atuar na docência sem ter sido preparado para esta função, vir de um curso bacharelado implica aprender em todos os sentidos quando se está em uma sala de aula, é um exercício constante do reconhecimento das atitudes e manifestações de aprendizado (FREIRE, 1996).

Estar atentos aos detalhes das discussões, das participações e de como está o aproveitamento dos estudantes, proporciona indícios da necessidade da formação continuada, pois além de otimizar o processo de ensino e de aprendizagem, mantém o professor em alerta constante sobre esse processo, uma vez que não existe uma receita pronta para o trabalho em sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem, e, por isso, a busca pela formação

continuada pelos docentes que atuam cotidianamente no processo educacional da sala de aula. Precisamos lembrar que esse processo é de dedicação, estudo, respeito e de muito trabalho na busca de autonomia docente e dos estudantes.

Para Freire (1996), o professor que se dedica, estuda e se qualifica tem competência e segurança para conduzir a aprendizagem sem arrogância e humilhação aos estudantes. O respeito acontece através das relações justas, sérias e vivenciadas com humildade. A autoridade bem empregada aceita a liberdade dos estudantes construindo a autonomia. A beleza da prática docente é contribuímos para a formação ética, exercitar o ensinar e aprender com respeito mútuo. O ideal é respeitar os estudantes e sermos tratados com dignidade e decência pela administração privada e pública da educação. Estarmos abertos e preparados para perguntas a todo o momento estimula a busca pelo melhor desempenho como docente. Não devemos cruzar os braços, sermos neutros sem expressar uma tomada de posição em favor do avanço da humanidade. O posicionamento ético promove coerência na busca de uma docência decente.

O processo que desenvolve a prática educativa é um trabalho de especificidade humana, em permanente processo de busca, gente que quer aprender, quer crescer, quer conhecer e também de ser reconhecido e de ser respeitado (FREIRE, 1996).

Mas nem sempre o esforço e dedicação têm o reconhecimento esperado e merecido, as buscas individuais e coletivas por aprimoramento refletem em amadurecimento da prática docente. Para a comunidade acadêmica, com relação aos professores do Ensino Superior, por atuarem com estudantes adultos, não existe exigência em apresentarem formação pedagógica.

Entretanto, muitos professores e autoridades educacionais têm percebido como essa preparação e formação pedagógica docente no Ensino Superior favorecem a qualidade da aprendizagem, uma vez que docentes apresentam competência técnica mas pode faltar didática. Essa falta de didática pode se transformar em dificuldades na ação docente, e no aprendizado dos estudantes, para além da ação de pesquisar, que também faz parte do perfil docente universitário, o aprendizado pedagógico é importante (GIL, 1997).

Para Ribeiro (2019), muitas vezes no Ensino Superior a prática docente é valorizada através da pesquisa, produção científica e domínio de conteúdos. Mas a atuação docente representa a transformação do sujeito, e isso não se faz de forma isolada, mas através de uma relação estreita entre seus pares, através da sua cultura, ideais e interesses, estando aberto a indagações e questionamentos, instigando a produção e construção do conhecimento, pois

[...] a atividade de ensino realizada pelo professor está intimamente associada à aprendizagem dos alunos, uma vez que é para estes que se dirigem suas ações. Esse entendimento coloca em relevo uma dimensão importante da formação do professor que é a formação didático-pedagógica. As reflexões teóricas sobre a Didática e seus componentes na formação do professor é um dos eixos da investigação e da produção de Libâneo, desde sua obra de referência para professores de todas as áreas (SUANNO et al., 2020, p. 274).

A atuação na sala de aula pode vir a ser um desafio quando não se tem embasamento pedagógico, podendo trazer inseguranças e talvez comprometimento no desempenho. Mas, a busca pela formação, para produzir aprendizagens profissionais constatadas no processo de ensinar e de aprender, pode ser de forma individual mas também pode passar pela responsabilidade da instituição em relação à formação pedagógica de seus professores, promovendo a produção do conhecimento através dessa formação (ORO; BASTOS, 2014).

De acordo com Prada (2007), a proposta de formação continuada promovida pela instituição de ensino que o docente está vinculado pode ser uma possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo para transformação da educação com redução de custos financeiros. Mas existem também instituições que se esforçam, buscando recursos financeiros para a realização de grandes eventos formativos, que exercem mais um papel social do que a busca pela qualidade do desenvolvimento de suas metodologias pedagógicas. O docente muitas vezes aplica processos aprendidos com seus professores, já que pode não ter amadurecido sua formação de forma crítica, ativa e que visa a responder seus anseios e dificuldades na sala de aula.

A instituição de Ensino Superior que proporciona novas propostas pedagógicas que aproximam da realidade da comunidade em que está inserida, bem como adequações do projeto Político Pedagógico, direciona o docente a desempenhar um importante papel para a comunidade, sendo sensível às questões sociais e culturais que envolvem o indivíduo e a coletividade. Por isso, o futuro profissional precisa desenvolver habilidades e competências técnicas de forma humana, crítica, autônoma e proativa para o exercício profissional responsável e inovador atendendo às demandas da sociedade onde atua (SIGNORELLI et al., 2010).

Considerando esse importante papel social, o docente passa a ser um mediador, facilitador e direcionador intencionalmente preparado e planejado do processo de aprendizagem e, com isso, ele instiga o estudante a conhecer e a aprofundar e problematizar sobre determinado assunto. Assim, o aprendizado é contínuo e inacabado, cada indivíduo com suas aspirações,

seus desejos e sua história de vida vai construindo sua trajetória e conhecimento, alimentando a sua formação e amadurecimento pessoal e profissional, promovendo mudanças na realidade em que está inserido, pois entendemos

[...] como dimensão da formação docente: conceber os processos educacionais como historicamente situados; promover educação para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais; articular a educação com outros processos sociais; trabalhar a relação teoria-prática; favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários, capazes de se constituírem como sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostarem em um mundo e em uma sociedade marcada pela diferença, de utilizarem metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, que articulem dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação (SUANNO et al., 2020, p.280).

No mundo contemporâneo, com excesso de informações, por exemplo, da internet, não podemos considerar que está acontecendo aprendizagem satisfatória, nem sempre saber uma informação indica que gerou conhecimento, pois para alguns não houve reflexão e aprofundamento. Outro aspecto é o excesso de conteúdos que também não é sinônimo de conhecimento e aprendizagem, é importante direcionamento e planejamento do que é relevante dentro de uma sequência lógica para compreensão. Defendemos que a abordagem com conteúdos desperte o interesse em aprender e que faça sentido estudar para favorecer o aprendizado dos estudantes, a preparação para os processos educacionais são fundamentais na ação docente (SIGNORELLI et al., 2010).

Para o docente ser mediador e ao mesmo tempo instigar o interesse desta geração de futuros profissionais que vivem em um mundo globalizado recebendo informações de várias maneiras e fontes diferentes, exige os saberes docentes e muita dedicação ao aprimoramento constante. A facilidade de encontrar informações supera muitas vezes o ritmo e o desenvolvimento do aprendizado. É preciso considerar que o futuro profissional necessita de formação, desenvolvimento e principalmente de uma construção reflexiva desse aprendizado e fomenta a necessidade da busca constante do embasamento pedagógico no trabalho docente dos professores bacharéis que atuam no Ensino Superior.

1.4 A construção pedagógica na ação dos professores Fisioterapeutas

No Brasil, a profissão de Fisioterapeuta com formação em nível superior foi regulamentada em 13 de Outubro de 1969. A formação vinha sendo realizada até então com

base no modelo médico para tratar doenças e incapacidades físicas, desvinculado da atenção primária de prevenção e cuidados com a saúde. Mas com o avanço da globalização, avanços tecnológicos e da rapidez das informações, o contexto da promoção de saúde, prevenção, tratamento e reabilitação ganham destaque no papel que o fisioterapeuta exerce (MARÃES et al., 2010).

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pelas quais as IES se orientam em conjunto com o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - COFFITO e Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia – ABENFISIO, para adequarem às exigências de formação do futuro fisioterapeuta. Os egressos do curso de fisioterapia devem desenvolver habilidades e competências em todos os níveis de atenção à saúde,

[...] no parecer CES 1.210/2001, de 12 de setembro de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 7 de dezembro de 2001, resolve: Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País. [...] Art. 4º A formação do Fisioterapeuta tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: I - Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo [...] (BRASIL, 2020).

Assim, para se adequar ao novo perfil profissional do fisioterapeuta, em 2013, houve a aprovação do Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia, por meio da aprovação da Resolução 424 do COFFITO, que revogou a Resolução 10/78. O Código de Ética vigente se renova aumentando a responsabilidade na formação e atuação do profissional fisioterapeuta no SUS (BIM; DIAMANTE, 2020).

O Plenário do Conselho Federal de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional, no exercício de suas atribuições, nos termos das normas contidas no artigo 5º, incisos II e XI, da Lei Federal nº 6.316 de 17 de dezembro de 1975, em sua 232ª Reunião Plenária Ordinária, realizada em 08 de Julho de 2013, na Sede do COFFITO, em Brasília – DF, R E S O L V E aprovar o Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia,

nos termos das normas contidas na presente Resolução. **Artigo 4º**– O fisioterapeuta presta assistência ao ser humano, tanto no plano individual quanto coletivo, participando da promoção da saúde, prevenção de agravos, tratamento e recuperação da sua saúde e cuidados paliativos, sempre tendo em vista a qualidade de vida, sem discriminação de qualquer forma ou pretexto, segundo os princípios do sistema de saúde vigente no Brasil (COFFITO, 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do Curso de Graduação em Fisioterapia vem estimulando a reformulação dos projetos pedagógicos das IES onde deve capacitar o

Fisioterapeuta, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com uma visão ampla e global, respeitando os princípios éticos/bioéticos, morais e culturais do indivíduo e da coletividade com o objetivo de preservar, desenvolver, restaurar a integridade de órgãos, sistemas e funções, sendo um profissional voltado ao desenvolvimento científico e apto a adquirir por iniciativa própria conhecimentos que possam garantir uma educação continuada e permanente (BRASIL, 2020).

Nos tempos atuais de mudança no processo de saúde-doença, passa-se a observar a funcionalidade humana através das intervenções norteadas pelos níveis de complexidade primário, secundário e terciário do Sistema Único de Saúde – SUS. Esses níveis de complexidade foram adotados para organizar os tratamentos oferecidos pelo SUS a partir de parâmetros determinados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Cada vez mais, a formação técnica e científica necessita de uma visão crítica e problematizadora do processo saúde-doença (MARÃES et al., 2010).

Na graduação em Fisioterapia, encontramos diversos professores fisioterapeutas que atuam clinicamente e também na sala de aula. Apesar de não terem formação pedagógica, seguiram a carreira docente e assim ensinam os conhecimentos essenciais e específicos da profissão, e esse conhecimento técnico é muitas vezes ensinado de acordo com o que aprenderam com seus professores da graduação e pós-graduação, nas especializações *lato e/ou stricto sensu*.

Atualmente, o professor tem a necessidade de ser dinâmico, por lidar com um mundo mais tecnológico e de avanço acelerado de informações, para criar situações que propiciem ao estudante a participação ativa da construção da sua aprendizagem, além de interagir com a comunidade em que está inserido para as reflexões e contribuições que podem ser geradas.

O papel do professor como mediador, direcionador, propositor, instigador e incentivador

do processo de ensino e de aprendizagem merece destaque por atuar diretamente na construção da formação profissional, que irá gerar a capacidade de pensar, solucionar problemas, mas também desenvolver e promover saúde.

Novas propostas de alteração no contexto do projeto político pedagógico das instituições de Ensino Superior no curso de Fisioterapia têm surgido, no intuito de promover a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem com contribuições para a comunidade acadêmica e para a sociedade e tem privilegiado, em seus textos, a apresentação do perfil de professor que aqui destacamos (SIGNORELLI et al., 2010).

Em um estudo na Universidade Federal do Paraná, temos o exemplo da implantação do curso de Fisioterapia que trouxe uma proposta de inovação do seu projeto político pedagógico com a inclusão das metodologias ativas de aprendizagem, baseadas em problemas e projetos em sua prática pedagógica. O desenvolvimento de projetos envolve o professor, o estudante, recursos disponíveis, novas tecnologias, interações no ambiente de aprendizagem e principalmente a criatividade e o saber pensar e agir (SIGNORELLI et al., 2010).

A proposta da pedagogia por projetos busca atender as demandas da sociedade, considerando as expectativas, potencialidades e necessidades dos estudantes, através de trocas recíprocas e cooperativas de construir o conhecimento, gerando autonomia entre professores e estudantes com trabalho em equipe, desenvolvimento da comunicação, liderança e tomada de decisões, além de estimular o ensino-pesquisa-extensão na formação do fisioterapeuta (SIGNORELLI et al., 2010).

Na pesquisa de Marães et al. (2010), foi discutida a proposta da estruturação pedagógica do curso de Fisioterapia em que o sujeito aprendiz é o foco, com uma formação integral, com estrutura curricular de caráter inovador vinculado ao SUS, numa perspectiva de transformação social e econômica da região de Ceilândia, no Distrito Federal. O projeto pedagógico orienta-se por metodologias ativas e emancipadoras, e apresentou como eixo principal a construção de competências e habilidades que valorizem a individualidade do discente dentro das experiências vividas. O professor como mediador da aprendizagem, quando estimula o aprofundamento e estudo do que foi apresentado pelo estudante, desenvolve de maneira singular o amadurecimento desse futuro profissional que poderá desenvolver suas habilidades e ter autonomia. (MARÃES et al., 2010).

A proposta metodológica de formação integral e emancipadora abordada na pesquisa de Marães et al. (2010), da estrutura pedagógica do curso de Fisioterapia da Universidade de

Brasília, foi apresentada através dos princípios da aprendizagem significativa, que visam proporcionar ao estudante a compreensão de como e porque se relacionam os novos acontecimentos com os que já possui, tendo o professor como um mediador desse processo de forma integralizada e interdisciplinar dos conhecimentos, promovendo a formação capaz de atender a comunidade nos diferentes níveis de atenção (MARÃES et al., 2010).

Entendemos que uma formação bem estruturada proporcionará ao futuro profissional fisioterapeuta as condições para atuar em uma perspectiva generalista, humanista, crítica e reflexiva com compromisso e responsabilidade social na promoção da saúde, sendo um profissional reconhecido como membro da equipe de saúde.

Pensando em todos esses aspectos que mudaram o contexto educacional na saúde, fica cada vez mais clara a importância e necessidade da formação continuada de docentes com princípio pedagógico, pois são mediadores de todos os processos educacionais do estudante.

Mas o que geralmente acontece é que os professores bacharéis são convidados a atuarem especificamente em uma disciplina de seu domínio de conteúdo para ensinar a um grupo de estudantes em uma sala de aula e, nessa sala de aula, podem se sentir de forma solitária, individual e esse sentimento e situação podem acarretar um comprometimento do seu desempenho docente (RIBEIRO, 2019).

Muitas vezes, eles não dialogam e não expõem essas dificuldades por vergonha, por acharem que se outros professores conseguem lidar com as dificuldades eles também conseguirão. Em diversas situações, são reconhecidos pelos estudantes como competentes tecnicamente, mas não tem didática, pois “sabem muito, mas não sabem ensinar”, o que compromete o processo de ensino desses docentes e de aprendizagem dos estudantes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Fisioterapia, o docente precisa preocupar-se com a formação integral do acadêmico, para isso, além do conhecimento técnico, necessita também de formação pedagógica. Geralmente, o corpo docente do curso de Fisioterapia é composto por fisioterapeutas-professores e não professores-fisioterapeutas, e o fazer pedagógico é aprendido durante a prática, no exercício da docência, pois a graduação os preparou tecnicamente para atuar em clínicas, consultórios, hospitais e não na sala de aula (MARQUES et al., 2011).

É importante lembrar que esse professor bacharel, quando inicia na docência, necessita de tempo para desenvolver e amadurecer sua prática, através de uma construção e formação

permanente vai transformando sua profissionalização docente, uma vez que sua graduação não teve na base curricular disciplinas que o prepararam para a atuação em sala de aula (RIBEIRO, 2019).

O que é percebido é que o processo de ensino desenvolvido pelo docente vai amadurecendo de acordo com a sua personalidade e vivência e, incorporado a seus objetivos científicos e pedagógicos (mesmo que sem formação específica), gera a produção do conhecimento. O saber fazer profissional é desenvolvido ao longo da carreira e vai se adequando à realidade e à experiência vividas, direcionando a interpretação, a compreensão e a orientação da prática docente (PRYJMA, 2009).

A pesquisa de Oro e Bastos (2014) apresentou dados de professores bacharéis que atuam na docência universitária da Unioeste e como se encontram em relação à formação com conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência. Dos 358 (trezentos e cinquenta e oito) professores efetivos, distribuídos em 12 (doze) cursos bacharelados (Biologia, Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia, Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Agrícola, Ciências Contábeis, Administração, Ciências Econômicas, Medicina e Farmácia), 52 (cinquenta e dois) fizeram parte da amostra para coleta de dados, ou seja, 15 % da população mencionada. Foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de informações e a análise de conteúdo com construção de categorias para análise das informações. Foi traçada a hipótese de que o professor bacharel, na maioria das vezes, não tem em sua formação o conhecimento sobre o fazer pedagógico, sendo confirmada após a coleta de informações, fomentando a necessidade de repensar urgentemente a ação docente no Ensino Superior (ORO; BASTOS, 2014).

Também no estudo de Marques et al., (2011), intitulado “Formação pedagógica do docente de estágio curricular supervisionado no curso de fisioterapia como fator de responsabilidade social”, com abordagem qualitativa em educação, participaram da pesquisa 10 (dez) professores do curso de fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria. Esses professores foram entrevistados e ao categorizar as informações, os aspectos, como gostar do que fazem e saberem lidar com diferentes situações da vida, esses foram enfatizados por eles como os principais em sua atuação docente. Foi identificado também que espelharam sua atuação docente na experiência que tiveram como estudantes, levantando a reflexão da importância de formar profissionais através de atos pedagógicos, com responsabilidade e qualidade, mostrando, mais uma vez, que os docentes atuam sem embasamento pedagógico e

que no decorrer da sua trajetória, dentro da sala de aula, vão aprendendo e aprimorando com as situações que surgem nesse percurso, o que enfatiza a necessidade de formação continuada para prepará-los no processo de ensino e de aprendizagem profissional, com especificidades pedagógicas.

No modelo de formação acadêmica tradicional ou clássica, o professor é o centro do processo de ensino e de aprendizagem, e essa concepção tem sido cada vez mais questionada pelos professores mais progressistas, que adotam a postura de estimular a aprendizagem de forma que os estudantes investiguem, busquem novas ideias, e procurem meios de aprimoramento, já que existe essa exigência para um novo perfil profissional que seja proativo e com capacidade de solucionar problemas e trabalhar em equipe (GIL, 1997).

As adaptações curriculares e essa abordagem progressista, em que o estudante pode participar de forma ativa na construção da sua aprendizagem, assumem importância dentro de um projeto político pedagógico, para que saia dos currículos engessados e focados no tecnicismo e na falta de interdisciplinaridade. Isso para favorecer o pensar e a resolução de problemas, no contexto em que o futuro profissional está envolvido, em conjunto com outros profissionais que assistem uma comunidade, considerando suas particularidades e características. Tal fato nos aponta, de maneira mais evidente, a importância da formação continuada dos professores que direcionam esse aprendizado, tornando o embasamento teórico cada vez mais relevante, uma vez que a atuação na sala de aula estimula diretamente as ações do futuro profissional que está em formação (SIGNORELLI et al., 2010).

Para que aconteçam as adaptações curriculares nos cursos de Fisioterapia, que vêm sendo continuamente atualizados e contam com a Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia - ABENFISIO, fóruns e eventos específicos discutem o ensino em Fisioterapia. É um trabalho intenso estimulando as IES a uma ação reflexiva e transformadora dos projetos políticos pedagógicos que são apresentados.

É preciso considerar que profissões que cuidam de seres humanos devem ser estimuladas à sensibilização para a interação e interprofissionalidade, considerando que o ser humano não é mecânico, mas bastante complexo. É necessário ousar para alcançar uma educação que rompe com o conservadorismo da memorização, quebrar as correntes que estimulam o “guardar” informações, mas promover a problematização para aperfeiçoar a capacidade de pensar, de dar sentido ao que é estudado. Docente e o estudante são coparticipantes do mesmo processo, desenvolvendo o conhecimento, habilidades e atitudes

além da área afetivo-emocional (SIGNORELLI et al., 2010).

Atualmente, com informações rápidas e aceleração das inovações tecnológicas, cada vez mais percebemos que o que ainda é antigo pode se atualizar e permitir surgir o novo, novo conhecimento, novas propostas, novas pesquisas, novos conceitos, novos projetos pedagógicos, entre outros. Sendo assim, vale ressaltar que a formação e a produção dos saberes são inseparáveis, trazendo para o corpo docente tamanha importância social assim como a comunidade científica e os grupos que produzem conhecimento. As adaptações e mesmo alterações que precisam ser feitas em um curso de graduação, seja no âmbito curricular, estrutural e do seu corpo docente, exigem estudos e reflexões da estrutura pedagógica. Se mudanças acontecem em decorrência das necessidades do contexto atual, a formação continuada dos docentes poderia ser uma prioridade para que o processo de ensino e de aprendizagem acompanhe adequadamente tais transformações (TARDIF et al., 1991).

Essas transformações no trabalho pedagógico de um professor refletem na sociedade, gerando desenvolvimento econômico, cultural e social. É através da intervenção política e pedagógica que podemos intervir na formação humana, em constante construção, constituindo o modo de agir, sentir e pensar e afastando da educação as relações de dominação. Através da educação, podemos aproximar da realidade das pessoas e criar possibilidade de mudanças, avanços e crescimento de uma sociedade através da metodologia e recursos bem empregados pelo professor na realidade em que ele se encontra (RAYS, 1997).

A formação continuada pode ser direcionada pelos aspectos e situações que os docentes vivenciam e necessitam aprimorar para otimizar sua atuação em sala de aula, pois a produção e construção do trabalho pedagógico, que é uma unidade inseparável dos elementos científicos e culturais, como centro do ato educativo para a aprendizagem, promove a prática social crítica, representando verdadeiras alternativas pedagógicas para as situações problemáticas educacionais da atualidade (RAYS, 1997).

Essas situações problemáticas despertam nossa percepção da aprendizagem com uma visão crítica, que é de extrema importância no desenvolvimento do futuro profissional fisioterapeuta, para que não seja apenas falaciosa, mas sim, uma prática dentro da atuação docente transformadora (RAYS, 1997).

Espírito crítico para libertar o homem dos engodos e das ações propagandísticas de toda espécie. Formar o homem capaz de não ser levado de roldão em sua autonomia pela propaganda político-pedagógica e comercial, principalmente. Que o homem assuma atitudes, defenda valores, se engaje em

campanhas, se sacrifique mesmo, porém de forma consciente, autônoma e responsável. [...] O espírito crítico pode ser desenvolvido através de toda e qualquer atividade escolar, desde que o professor se disponha a encaminhar o aluno para *ver, comparar, medir, refletir, encontrar razões, ponderar, buscar as causas, avaliar consequências* etc (NÉRICI, 1981, p. 32-33-**grifos do autor**).

O complexo processo da construção pedagógica na atuação dos professores fisioterapeutas exige preparação para alcançar seus objetivos, sendo preciso estabelecer métodos, regras e o docente especializado e capacitado para planejar e conduzir a execução desse processo. Ensinar não é somente um processo de transmissão do saber, é a constituição do exercício profissional, moral e ético em busca de uma transformação social, revelando a importância da formação científica, pedagógica e política de seus docentes.

No próximo capítulo, abordaremos a necessidade, cenário, gestão e importância da formação continuada como princípio pedagógico para os professores bacharéis que atuam em sala de aula, a partir da Didática e de seus instrumentos, como os planejamentos expressos nos PE, como documentos analisados, e também nas narrativas dos professores fisioterapeutas participantes desta pesquisa que nos concederam as entrevistas, bem como forneceram esses documentos.

CAPÍTULO 2

A gestão da sala de aula por professores bacharéis: planos de ensino e suas narrativas

Ao pensar em formação, entendemos um termo com sentido amplo e, quando vinculado à educação, é interpretado como processo permanente e contínuo ao longo da profissão. Quando o relacionamos aos professores, sabemos que tem início nos cursos de formação de professores, mas também no ambiente de trabalho através de processos de formação continuada, em função dos variados papéis que a escola exerce atualmente nas variadas realidades apresentadas em nossa sociedade. Pois, além dos conhecimentos técnicos, científicos e teóricos, os professores precisam estimular e também serem estimulados à resolução de problemas e ao desenvolvimento de fatores didáticos, pedagógicos, emocionais e psicossociais neles mesmos e em seus estudantes, tendo, por isso, uma necessidade de olhar para esse universo, em específico para o planejamento e de como os professores bacharéis organizam e preparam esse planejamento e qual concepção está presente neles.

Os professores bacharéis que atuam nas salas de aula do Ensino Superior não foram preparados para a docência, geralmente são profissionais e pesquisadores que têm autonomia em sua profissão de origem, entretanto podem não se sentir seguros em criar alternativas e soluções pedagógicas adequadas às situações que surgem dentro da sala de aula no ambiente universitário (ANASTASIOU, 2002).

Apesar de estarem na sala de aula, os professores bacharéis não tiveram em sua formação bacharelado os princípios pedagógicos constituidores de sua didática, o que pode ter levado alguns a busca por formação pedagógica.

O professor, hoje, se impõe como profissão e das mais prementes, uma vez que esta se torna obrigatória como necessidade de sobrevivência e desenvolvimento social. A docência, em todos os níveis, é indispensável, não podendo existir, hoje, nenhuma sociedade organizada sem o concurso de professores. Assim, a profissão do magistério é imprescindível na estrutura social de todos os povos, requerendo, por isso mesmo, adequada e cuidadosa seleção e preparo para a mesma (NÉRICI, 1993, p. 63).

Fazendo parte desse processo e amadurecimento da pesquisa, a revisão de literatura

nos ajudou a discorrer sobre o objetivo geral levantado para esta pesquisa que é o de analisar o processo de formação continuada, com princípio pedagógico, dos professores bacharéis.

Neste capítulo, apresentaremos como é regulamentado, de acordo com a LDB, sobre a atuação dos professores bacharéis, bem como suas perspectivas, por meio de suas narrativas e ideias apresentadas nos PE, no Ensino Superior, na gestão da sala de aula.

Abordaremos também de que forma esse professor bacharel tem organizado e planejado suas atividades educacionais por meio da análise documental dos PE fornecidos pelos entrevistados, que foram participantes da pesquisa.

O professor não somente “dá aulas”, ideia comumente representada no ideário social, mas faz parte de sua ação em sala de aula também o ensinar a pensar e a refletir e, para isso, o desenvolvimento de um planejamento bem direcionado faz diferença no processo de aprendizagem do estudante. Considerando que muitos professores podem apresentar dificuldades, a nossa pesquisa traz como problematização a busca da formação continuada com princípio pedagógico pelos professores bacharéis, que podem atentar-se que:

Os objetivos mais significativos do planejamento são os seguintes: a) dar uma visão global e detalhada do ensino a ser levado a efeito em uma disciplina ou área de estudo; b) tornar o ensino mais eficiente; c) tornar o ensino mais controlado; d) conduzir os educandos mais seguramente para os objetivos desejados; e) possibilitar um acompanhamento mais eficiente dos trabalhos dos educandos; f) evitar improvisações; g) proporcionar sequência e progressividade nos trabalhos escolares; h) dispensar mais atenção aos aspectos essenciais do conteúdo a ser tratado [...] (NÉRICI, 1993, p. 98-99).

Em diversas Instituições de Ensino Superior - IES, encontramos docentes dos cursos de bacharelado que não tiveram formação pedagógica. Entretanto, sabemos que, nesse aspecto, existem alguns professores que têm dificuldades e outros que não têm, por isso que esta pesquisa está inserida dentro da discussão de formação de professores, tendo como foco a formação pedagógica de professores bacharéis.

2.1 A formação pedagógica e o planejamento das atividades docentes em sala de aula

Defendemos que a formação pedagógica, dentre tantas ações que podem ser pensadas e realizadas, está presente a de planejar. O planejamento é uma ação inerente ao trabalho coerente, pois é nela que o professor apresenta sua intencionalidade e suas concepções em sala de aula. O planejamento representa as escolhas profissionais acerca de, por exemplo, o material a utilizar, a forma como trabalhar determinado conteúdo temático que faz parte da ementa das disciplinas que são da responsabilidade do docente.

No processo de formação de professores, seus currículos têm previsto disciplinas que ensinam tecnicamente, intelectualmente e pedagogicamente o sentido e o significado do planejamento no processo formativo e profissional, mas isso não acontece nos cursos de bacharelado, porque não faz parte de sua natureza e formação acadêmica.

Sobre isso, Lima (2006) nos diz que encontramos vários professores que não tiveram formação pedagógica e que, ainda assim, atuam com sucesso na docência. Nesse caso, como não tiveram formação acadêmica, muitos deles associam seus saberes à trajetória escolar através de professores que marcaram suas vidas, e quanto mais avanço na escolaridade, mais modelos a serem seguidos dentro da sua prática profissional. No decorrer da sua atuação, com suas vivências e convivências, o professor vai socializando e buscando sua identidade, utiliza de estratégias de aprendizagem, nessa situação em específico, como a observação, o diálogo e o ensaio e erro.

O trajeto percorrido por cada indivíduo, os sentimentos, os objetivos, os princípios e os problemas enfrentados ao longo do tempo constroem e impregnam como essência de vida a atuação profissional. Desde que nascemos, vamos construindo nossa história e, para que essa história cresça, precisamos uns dos outros por meio das relações sociais, delinear nossas peculiaridades pessoais e profissionais (FONTANA, 2000).

A cultura em nosso país, durante muito tempo, foi que o professor universitário apropriado era aquele que exercia de maneira competente sua profissão específica. Mas com a criação da pós-graduação no Brasil, em 1965, com o parecer nº 977, do Conselho Federal de Educação, a pós-graduação *lato sensu*, destinada ao domínio científico e técnico de uma área específica ou de uma profissão, e a *stricto sensu* em dois níveis: mestrado e doutorado passam a serem exigências para acesso aos cargos de carreira em universidades públicas (GIL, 2009).

Existe regulamentação legal sobre a atuação no Ensino Superior sem formação pedagógica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, no artigo 66, determina que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2020).

Essa mesma lei estabelece que as universidades devam apresentar “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e “um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (art. 52, incisos I e II). Mesmo existindo essas exigências, os cursos de mestrado, de forma geral, não contemplam a formação pedagógica, poucos oferecem disciplinas de caráter didático-pedagógico por não serem necessárias ao desenvolvimento e conclusão da pesquisa científica, deixando uma lacuna na formação do profissional que atuará na sala de aula (GIL, 2009).

Isto nos conduz à percepção de que a responsabilidade de formação pedagógica dos docentes, em especial do bacharel docente, não deve estar apenas sob o desejo e iniciativa individual, mas acreditamos que deveria ser parte integrante do processo institucional de admissão e de desenvolvimento profissional por meio de formações continuadas de professores para a atuação na Educação Profissional e no Ensino Superior, pois sabemos que nesse processo de admissão, independente do nível de titulação que o professor apresente (graduação, mestrado, doutorado) o conhecimento das especificidades do ensino e da aprendizagem nessas áreas são imprescindíveis ao exercício docente (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 198).

Por algum tempo, o papel do professor foi interpretado como somente o de ensinar. Entretanto, sabemos que, depois de muita discussão política e filosófica acerca do perfil, função e formação docente, esse conceito mudou e seu papel também é o de atuar no direcionamento para que o estudante possa aprender. E para exercer esse papel, percebemos o dinamismo que essa profissão exige. O professor administra o seu planejamento e processo de ensino e de aprendizagem, é um especialista em sua área de conhecimento, está em constante aprendizado, de forma interdisciplinar, pois não trabalha sozinho, mas em equipe, participa de forma ativa como mediador, desenvolvendo a arte de ensinar a aprender. Além disso, motiva e instiga os estudantes de acordo com suas necessidades, e representa um modelo profissional através de suas práticas e atitudes, assessora, lidera e instrui os estudantes entre tantas outras possibilidades (GIL, 2009).

Assim a docência do ensino superior não pode ser exercida apenas por

especialistas em determinada área do conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar seu salário. Também não pode ser exercida por pessoas que julgam interessante ostentar o título de “professor universitário” ou que lecionam porque veem a atividade como uma “atividade relaxante” que tem lugar depois de um dia de trabalho árduo (GIL, 2009, p.36).

A atualidade exige um professor universitário que saiba mobilizar saberes, reflexões, ações e informações, que tenha conhecimentos técnicos em determinada área do conhecimento e que sejam aprimorados ao longo do tempo, estando atento às transformações tecnológicas, didáticas e pedagógicas, além das mudanças sociais, assim como as novas exigências da sociedade. É preciso também que mude o foco do somente ensinar e se preocupe com a inclusão do aprender, estimulando a atuação ativa dos estudantes de forma crítica e criativa (GIL, 2009).

Como professor universitário carece de qualidades muito especiais. Como a missão da Universidade, segundo Ortega y Gasset é a de ensinar, pesquisar e divulgar a ciência, o professor universitário deverá ser perito na realização dessas operações. Deverá pois: 1- conhecer a fundo a disciplina que ministra; 2- conhecer os métodos e técnicas de pesquisa, por ter – se a ela dedicado com sucesso, dentro dos limites científicos do seu ramos de ensino; 3- conhecer a melhor maneira de transmitir aos seus alunos as leis científicas da matéria que leciona, bem como os métodos de trabalho para realização de pesquisas e experiências originais; 4- conhecer a mocidade e ter qualidades de convivência e liderança, que façam o seu trabalho fácil e eficiente (NÉRICI, 1993, p.64).

Muitas vezes, as IES possuem docentes bacharéis especialistas e, nesse sentido, somente com a formação acadêmica em nível de *lato sensu*. Por vários motivos, não investem em docentes com maior qualificação, mestrado e doutorado, ou não incentivam a formação continuada do seu corpo docente.

Quando oferecem formação continuada aos docentes, as IES, em alguns casos, se preocupam em introduzir processos com padrões que representem somente a organização da instituição de forma técnica e pontual, e os formativos, que tenham princípios pedagógicos, acontecem de forma peculiar às necessidades das IES, como ocorre, normalmente, nos inícios de semestre letivos, marcando nos calendários acadêmicos uma semana inicial, sem possibilidade de um possível aprofundamento e ampliação de reflexões acerca da profissão docente e das dificuldades ou facilidades apresentadas pelos docentes em suas salas de aulas.

Se for observado os espaços existentes para a formação docente no Brasil, pode ser percebido que nos cursos de licenciaturas estão a responsabilidade da formação do profissional docente de educação básica, mas no que corresponde a formação do docente de Ensino Superior e da Educação Profissional esse é um espaço que necessita ser ampliado. Na universidade e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia encontramos como desafio a ampliação de espaços de formação do docente nos programas de pós-graduação, em especial nos cursos *stricto sensu* (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 201).

O desenvolvimento e formação profissional de professores precisa ser direcionado através de princípios que orientam esse processo formativo baseado na perspectiva de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Segundo Veiga,

À instituição formadora cabe dar direção ao processo formativo, pautado no seu projeto pedagógico, levando em consideração princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, da unicidade da relação teoria-prática, da articulação entre formação inicial e continuada. Esses princípios são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para o preparo para o trabalho (2007, p. 96).

Alguns docentes não foram estimulados a buscar formação continuada e quando o fizeram não tiveram reconhecimento e valorização desse desenvolvimento profissional, pois não houve crescimento na carreira docente e em seus salários. Assim, pode ser que muitos colegas de trabalho se sintam desmotivados a buscar a formação continuada.

Apesar das dificuldades, a docência do Ensino Superior encanta e estabelece uma rede de transformação na sociedade que envolve os estudantes, os docentes e seus pares, e para nós, discutir o planejamento precisa necessariamente envolver a Didática, como a ciência que oportuniza as reflexões e ações, discutidas nesta dissertação.

2.2 A Didática no Ensino Superior

A Didática é muito antiga, pois ela foi oficializada por Comênio em 1657 (publicada a primeira vez em Amsterdã), quando ele escreveu o livro clássico intitulado *Didática Magna*. Em todos os tempos, sempre existiram os mestres que conseguiram ensinar e alcançar excelentes resultados, mesmo antes da existência da ciência da Didática. Como ciência, ela surgiu no século XVII, com Ratke e Comênio, e foi evoluindo lentamente, No século XX, solidificou-se trazendo os princípios de experiências e técnicas para todos aqueles que se dedicam ao nobre trabalho de educar e ensinar (RODRIGUES et al., 2011).

A preocupação científica com a constituição, organização e estruturação da didática deu-se, inicialmente, no âmbito do ensino primário, estendendo-se, em seguida, para o campo do ensino médio. É somente na segunda metade do século XX, que esta preocupação atinge o ensino superior. Até então, como declararam os participantes do congresso sobre didática, realizado em Gand, na Bélgica, em 1954, “não existiu nenhuma preocupação de formar o professor do ensino superior”. Isso se deve ao fato, segundo eles, do prevalecimento do espírito e da convicção de que “quem sabe, sabe ensinar” (RODRIGUES et al., 2011, p. 2).

A Didática Magna de Comênio (1657) propõe uma arte universal de ensinar tudo a todos, valorizando o aspecto de educar e cultivar a juventude, traça uma trajetória considerando aspectos religiosos da criação, em que as escrituras sagradas ensinam o caminho eficaz para corrigir a corrupção humana e a correta educação da juventude (COMÊNIO, 2006).

Sabemos que somente domínio do conteúdo a ser ministrado não é o suficiente. É necessário também, no Ensino Superior, aprender como ensinar, pois um dos grandes desafios da prática docente no Ensino Superior é a articulação entre as duas ações didáticas: o ensinar e o aprender, e a didática é um importante princípio pedagógico na atuação universitária.

Para Nérici (1993), a Didática pode ser definida como um estudo dos recursos técnicos que vão direcionar o planejamento docente e a aprendizagem dos estudantes, e não podemos deixar de destacar os elementos fundamentais da dela, como possibilidade de construção de práticas pedagógicas:

São elementos fundamentais da didática o estudante, o professor, os objetivos, as disciplinas com seus respectivos conteúdos e local de ensino que pode ser o lar, a oficina, a realidade próxima ou distante da escola. É preciso ressaltar, no entanto, que a didática se interessa, preponderantemente, em como ensinar ou como orientar a aprendizagem, sendo que os outros elementos são subsídios importantes para que o ensino ou a aprendizagem se efetue mais eficientemente, é claro, em direção aos desígnios da educação (NÉRICI, 1993, p.49).

De acordo com Rodrigues et al. (2011), houve o momento da preocupação com o aprender, e não somente com o ensinar, a partir da Didática Moderna, no século XVIII, através de Rousseau, e que foi desenvolvido e ampliado pelo movimento da Escola Nova no século XX, como podemos verificar a partir da premissa abaixo:

Houve momentos, na história da didática, “em que a importância do ensinar predominou sobre o aprender”. Assim ocorreu com a didática comeniana, enquanto arte de ensinar tudo a todos, com a didática herbartiana, que precisou de passos formais tendo em vista uma prescrição metodológica, e, mais recentemente, com a didática tecnicista, fundada sobre a crença no poder de transmissão eficaz de informações através das tecnologias e das mídias. Este predomínio do ensino sobre a aprendizagem constitui a essência da chamada didática tradicional. Com ela, o ensino torna-se um paradigma, em todos os seus níveis (RODRIGUES et al., 2011, p. 2).

Esse processo de construção da Didática, trazendo-a também para a construção da prática pedagógica, como podemos observar, é histórico e nos permitiu atuarmos nele, mesmo que em determinados períodos da história, nem sempre foi possível, uma atuação mais crítica. O que procuramos na atualidade é construir uma organização didática, uma prática pedagógica que desenvolva em nós mesmos e em nossos estudantes uma postura mais reflexiva e mais social. A prática pedagógica é a prática social que relaciona teoria e prática e a sua realização, através dos docentes, nos diz muito sobre como a Didática é importante na formação continuada de professores, pois, através de uma prática docente com princípio pedagógico, podemos pensar na produção de novos conhecimentos (VEIGA, 2005).

Essa formação continuada de professores precisa levar em consideração, em relação à Didática, os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a articulação entre formação inicial e continuada, além da unicidade entre a relação teoria e prática, juntamente com o trabalho em equipe. Todos muito importantes para o desenvolvimento pessoal, para exercício da cidadania e preparação para sua atuação profissional, conforme pode-se perceber no trecho abaixo.

Vale destacar a importância de formar e desenvolver profissionais docentes capazes de lidar com a diversidade da população [...] Isso implica um novo profissionalismo docente ou mesmo uma forma mais profícua de aprender a melhorar a educação, mas, especialmente, a consolidação de um projeto pedagógico inovador de formação docente. O professor tem um papel-chave nas inovações pedagógicas como um pesquisador que assume um posicionamento reflexivo e investigativo ao observar o objeto de seu trabalho, a relação do processo de ensino e aprendizagem, refletindo e produzindo conhecimentos. [...] É importante ressaltar que a atuação do professor não é a atuação do físico, nem do biólogo, nem do sociólogo. É a atuação de um profissional que usa conhecimentos específicos para a intervenção própria do ato de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar

(VEIGA, 2007, p. 90-91).

O processo de ensino e de aprendizagem não pode estar restrito aos conteúdos, mas em como aprender para alcançar os objetivos propostos, e assim desenvolver os indivíduos, aqui em específico os estudantes, em todas as suas capacidades. Para isso, é muito importante que os professores busquem, como possibilidade, a formação continuada para vencer os desafios em sala de aula e alcançarem o avanço na aprendizagem de seus estudantes.

O professor, hoje, é aquele que ensina o aluno a aprender e a ensinar a outrem o que aprendeu. · Elemento incentivador, orientador e controlador da aprendizagem. Porém, não se trata aqui de um ensinar passivo, mas de um ensinar ativo, no qual o aluno é sujeito da ação, e não sujeito-paciente. Em última instância, fica evidente que o professor, agora, é o formador e, [...] autodidata, integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador de conhecimento, difusor de informação e comprometido com as mudanças desta nova era. [...] Cabe a ele, como mediador dos saberes, dominar a estrutura dos conteúdos, construir a sua estrutura do saber e do saber fazer, de forma organizada, clara e significativa, e ver seus alunos sob outra perspectiva, bem como o trabalho conjunto entre colegas, que favorece também a ação do outro. Além de pensar na elaboração de aulas diferentes, o professor deve contextualizá-las incluindo-as em um planejamento de curso mais dinâmico e completo, fornecendo informação coerente e de forma clara e progressiva (RODRIGUES et al., p. 4-5).

Através do incentivo à autonomia do estudante universitário, são construídos, ao longo do percurso acadêmico, resultados importantes no processo de aprendizagem, assim a Didática, como princípio pedagógico, ganha força frente aos desafios no processo de ensinar e de aprender (ALTHAUS, 2004).

Mas essa autonomia não deixa de ser um grande e constante desafio, pois, de acordo com Almeida:

O fato relevante é que ainda há um enorme abismo em relação à didática aplicada no ensino básico para o ensino superior, dificultando o desempenho de alunos que não tiveram ensino de qualidade na educação

básica ou que estudaram de forma muito restrita em relação aos conteúdos e métodos de ensino. Diante desse pressuposto, pode-se dizer que a maneira como a maioria dos alunos de escolas públicas chega ao ensino superior não lhes dão condições que acompanhar de forma eficaz os métodos de ensino do professor, pois infelizmente a didática aplicada por muitos desses docentes ainda tem muito do tradicionalismo. Não se afirma aqui que isso seja o principal problema da aprendizagem, mas que pode se tornar um grande problema quando a educação básica desse aluno foi aplicada com métodos opostos, mesmo que parcialmente, ao dos professores do ensino superior (2015, p.4).

É importante destacarmos que esse desafio não pode ser restringido somente ao trabalho docente, já que as IES têm também uma responsabilidade nesse processo, pois elas têm um papel fundamental em estimular a formação continuada de professores, uma vez que o aprimoramento do seu corpo docente traz avanços para a instituição, para os estudantes e para a sociedade.

Muitas Instituições de Ensino Superior têm se dedicado, há anos, a propor iniciativas voltadas para a formação continuada de professores. No Brasil, o primeiro órgão voltado à assessoria pedagógica do docente universitário foi o Laboratório de Ensino Superior da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ALTHAUS, 2004, p. 102).

Esse incentivo por parte das IES não impede, porém, a busca por formação continuada de forma individual pelos docentes, já que essa busca pode partir da realidade desse docente e de suas necessidades específicas sobre o fazer didático em cada situação de aprendizagem.

As reflexões sobre a formação continuada com princípio pedagógico para os docentes do Ensino Superior nos alertam sobre como estão a realidade e o meio social que envolvem os docentes e seus estudantes, bem como as dificuldades que limitam ou engessam o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto de formação continuada com princípio pedagógico, abordaremos a seguir as perspectivas do professor universitário.

2.3 O professor universitário e as perspectivas educacionais

O professor universitário almeja ter uma formação que favoreça a sua atuação na sociedade e que propicie embasamento para conduzir as situações que surgem em seu âmbito

de atuação. Para isso, é necessário o desenvolvimento teórico, específico e também pedagógico, para que se mobilizem os saberes, as capacidades e as informações inerentes ao processo que vivenciam em sala de aula.

O exposto nos leva a refletir sobre como somos formados e como se dá a formação continuada na prática docente do Ensino Superior. A responsabilidade educacional e social que a universidade carrega, de ser um mecanismo de modificação do indivíduo e do meio em que ele vive, muitas vezes transfere ao professor a tarefa de provocar transformações individuais e coletivas, cada vez mais abrangentes no mundo globalizado e de informações rápidas em que vivemos atualmente.

Mas a formação ressaltada aqui não é a preparação técnica ou para ensino de conteúdos e sim uma preparação com intuito de estimular um professor reflexivo, que tenha autonomia e propor situações didáticas que favoreçam essa autonomia nos estudantes, estimulando a construção do conhecimento.

A atuação docente no Curso de Fisioterapia não se resume somente à sala de aula, exige comprometimento em todo o meio acadêmico, “ocupando os mais diversos espaços dentro e fora da IES, para que possa exercer todas as atribuições que lhe são imputadas” (NUNES REIS, 2021, p. 58). Ressaltamos como a profissionalização da docência pelo bacharel assume grande importância para seu desenvolvimento dentro dessa carreira, gerando a compreensão do papel de formação e construção do aprendizado que a caracteriza (NUNES REIS, 2021).

O professor universitário necessita da aprendizagem de práticas pedagógicas para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, com uma visão ampla do mundo, da educação, além de estar atento aos estudantes que fazem parte da sua prática pedagógica docente. Mas sabemos que alguns professores universitários não têm preparação pedagógica, muitos exercem sua atividade profissional em determinada área e na docência, muitas vezes, deixando de aprender ou aprimorar a atuação em sala de aula (GIL, 2009).

Para Colares-Mendes (2004), o professor, sendo um sujeito sociocultural que tem a capacidade de promover a transformação do indivíduo e sua coletividade, precisa que:

Ao lado do conhecimento específico da de sua área, seja capaz de aliar e explicitar, para si e para os outros, valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação; que ultrapassem a indispensável aquisição de conhecimento e capacidades intelectuais, em favor, também, de uma ação docente voltada para a formação, visando ao desenvolvimento da consciência crítica dos discentes, vistos como atores vitais do processo de ensino-aprendizagem e que necessitam ser preparados para a participação e transformação da vida social (COLARES-MENDES, 2004, p. 46).

No Ensino Superior, é frequente encontrarmos pouca diversidade nas práticas pedagógicas, muitas vezes acontece o predomínio das aulas expositivas centradas nas qualidades e habilidades do professor que reproduz os processos que vivenciou ao longo da sua formação enquanto estudante (GIL, 2009).

Mas existem também os professores que colocam os estudantes como foco do processo educativo, identificando e estimulando sua participação, interesses e possibilidades. Eles possuem uma visão progressista de uma educação para a mudança individual e social (GIL, 2009).

Assim, o professor que atua estimulando as ideias, a criatividade e as indagações, aumenta as expectativas e o significado do aprendizado. É ressaltado como esses aspectos contribuem para a aprendizagem do estudante com formação para a vida, cidadania e progresso social. Entretanto, as relações de amizade, carinho e tolerância não podem afastar do professor a obrigação de ensinar. Para omitir sua incompetência técnica, o seu bom relacionamento com os estudantes não o impede de crescer e continuar buscando a formação continuada para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem (GIL, 2009).

O estudante, que antes era um sujeito passivo, atualmente, assume cada vez mais a posição ativa do processo de aprendizagem, consegue relacionar o que busca com o que é transmitido a ele e assim passa a exigir métodos para desempenhar sua atividade. A atenção deixa de ser para o ensino e passa a ser a aprendizagem, reforçando a importância da formação continuada com princípio pedagógico para a atuação na sala de aula (GIL, 2009).

Machado (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada “A desconstrução das práticas de ensino dos bacharéis docentes”, relata que começou sua atuação docente com formação bacharelado no Ensino Superior, por acreditar que seu embasamento teórico e técnico seria suficiente para conduzir uma sala de aula. No entanto, após um semestre tentando transmitir o que sabia aos estudantes, se frustrou por não conseguir que o processo de aprendizagem acontecesse. A partir desse momento, buscou cursos para formação pedagógica e, em seguida, o mestrado em educação. Mas, nem todo professor, apesar de perceber as dificuldades, busca ajuda e a formação continuada com princípios pedagógicos, ou mesmo quando buscam o mestrado e o doutorado não encontram disciplinas que tenham essa abordagem, geralmente a intenção dos programas *stricto sensu* é formar pesquisadores e não professores.

É interessante fazer uma reflexão do objetivo que o docente deseja alcançar quando se propõe a buscar uma formação continuada, se as suas escolhas vão corresponder ao que deseja

se formar, se vão oferecer um embasamento pedagógico para sua prática em sala de aula ou levá-lo para o caminho da pesquisa que também é importante para sua formação e atuação. Precisamos destacar que esse aspecto pedagógico aqui discutido inclui o planejamento e tudo que dele faz parte para a gestão da sala de aula de todos os professores.

A seguir, no próximo item, falaremos um pouco da importância do planejamento para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Todo curso, assim como toda aula, tem objetivos a serem alcançados e, para isso, é necessário desenvolver e executar um planejamento, baseado na Didática com princípio pedagógico que ampare a formação continuada, aqui defendida por nós e as ações docentes em sala de aula.

2.4 O planejamento e as narrativas das atividades educacionais presentes na gestão da sala de aula dos professores bacharéis

Todo processo a desenvolver precisa ser programado, planejado e, na prática educacional, não poderia ser diferente. As aulas e todo o curso são organizados e planejados para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de forma gradual e constante.

O planejamento é um processo de organização da atuação docente, os objetivos, conteúdos e métodos estão ligados às nossas ações que são reflexo dos contextos sociais que vivenciamos. Prever as ações docentes, baseadas em opções políticas e pedagógicas, levar em consideração os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem direcionam de forma consciente a ação docente (LIBÂNEO, 1994). Veja-se a citação a seguir.

Planejamento, assim, é sinônimo de previsão, eficiência e economia, com relação a um empreendimento a ser levado a efeito. Pode-se dizer, sob outro aspecto, que planejamento é uma visão para o futuro. Uma das faculdades humanas, aliás, e que talvez caracterize o homem, diferenciando-o dos outros seres vivos, é a de lançar-se constantemente para o futuro, podendo-se dizer mesmo que ele vive mais no futuro que no presente, isto quanto ao homem normal. O planejamento exige tomada de decisões, realizando opções entre várias possibilidades que sempre uma situação apresenta (NÉRICI, 1993, p. 97).

O processo de ensino pode ser abordado de maneiras distintas, entre elas temos a abordagem tradicional, que é caracterizada pela exposição de conteúdo pelo professor e a memorização do aluno. Na abordagem comportamentalista, o professor planeja e transmite os conteúdos, o ensino é o objeto central, mas de forma controlada e manipulada não estimulando a autonomia do estudante (GIL, 2009).

Já na abordagem humanista, o professor não transmite conteúdos, atua como mediador da aprendizagem, através das experiências vivenciadas individualmente e coletivamente pelo estudante, proporcionando autonomia e descobertas com ênfase no sujeito. Existe também a ênfase interacionista, que integra sujeito e objeto através da abordagem cognitivista, e tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento do pensamento autônomo, criativo e crítico sem soluções prontas, mas com a orientação necessária para o desenvolvimento de solução de problemas e pesquisa. A outra abordagem é a sociocultural, que enfatiza o interacionismo e estabelece o sujeito como o criador do seu conhecimento, sendo o sujeito o promotor da sua educação, com uma visão problematizadora na sociedade em que está inserido, tendo como essência o diálogo entre professor e estudante (GIL, 2009).

O desenvolvimento do ensino exige organização dos conteúdos, ajuda para que os alunos possam aprender, orientando as dificuldades e estimulando o aprendizado autônomo e independente, além de dirigir e direcionar a atividade docente rumo aos objetivos da aprendizagem. A didática orienta o trabalho docente, pois visa inserir os estudantes nas diferentes esferas da vida social, a vida profissional, política, cultural entre outras. De acordo com Libâneo,

O processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdos, métodos (incluindo meios e formas organizativas) e condições. O professor dirige esse processo sob condições concretas das situações didáticas, em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos (1994, p. 92).

As atividades do professor já iniciam com o planejamento, por mais experiência que tenha é um trabalho que, ao ser desenvolvido, demanda conhecimentos e formações distintas. Muitos professores sabem dessa importante tarefa, mas nem todos se dedicam em desenvolvê-la com criatividade e com diversidade de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensinar e de aprender e, principalmente, suas intencionalidades. Alguns, por não perceberem essa importância e por não terem essa formação pedagógica, não conseguem valorizar e realizar a ação de planejar, antes de entrar em suas salas de aulas.

De acordo com o Docente N, o planejamento é muito importante, e ele responde que,

O planejamento das aulas é importante, tem que ser feito planejamento. Com um planejamento, você tem que ter, sabendo o que você vai direcionar, entra em uma aula você tem que saber que que você vai ensinar, o que vai ser dado, tudo é o planejamento de cada aula. É, todas as aulas, o que vai ser dado em

cada semana, o que a gente tem que saber e que vai ser direcionado, como que vai ser dado, os recursos utilizados, então esse é o planejamento (DOCENTE N, ENTREVISTA/2020).

O Docente O direciona o planejamento de acordo com sua experiência ao longo dos anos, e afirmar que,

Eu gosto de sentar, montar a disciplina, montar o que vai ser trabalhado naquele semestre. Normalmente esses planejamentos eles são baseados num dos planejamentos dos anos anteriores. Com as atualizações. Então a medida que eu vou fazendo cursos, eu procuro sempre fazer cursos, anualmente eu faço curso dentro da área, as disciplinas são todas técnicas, então assim, eu faço curso técnico para atualização e, o planejamento é baseado naquilo que a gente já vem trabalhando nos anos seguintes, nos anos (DOCENTE O, ENTREVISTA/2020).

O Docente P nos responde enfaticamente que o planejamento é,

Extremamente importante. É algo que me orienta, que me organiza não só a mim, como os acadêmicos, porque eles têm acesso a esse planejamento para que eles já saibam de tudo que vai ser realizado e contemplado. Até para eles se programarem diante de um assunto desconhecido. Para que as aulas consigamos interagir da melhor forma possível e ser mais produtivo do que o esperado (DOCENTE P, ENTREVISTA/2020).

Os professores nos relataram o quanto o processo de planejar suas atividades em sala de aula é importante. Embora não tenham formação pedagógica escolarizada, buscaram, dentro dos seus conhecimentos, das suas experiências e muitas vezes com as orientações da IES, montar um planejamento que favoreça o processo de ensino e de aprendizagem.

O planejamento adequado das atividades com os fundamentos da Didática, nesse processo, contribui para detectar as dificuldades que os estudantes apresentam na assimilação ativa dos conteúdos e, assim, o docente pode estimular os próprios estudantes a superarem as dificuldades para que consigam progredir no desenvolvimento intelectual, criando desafios, mobilizando suas atividades, sistematizando gradativamente os conhecimentos, as aprendizagens e os processos de formação desses estudantes a ponto de provocar a vontade de superação das dificuldades encontradas (LIBÂNEO, 1994).

Por isso, para o Docente A, essa estruturação do planejamento é imprescindível, pois

[...] todo o início de semestre eu já sei o que eu vou ministrar em cada aula. Eu funciono muito com o planejamento. A primeira aula eu vou fazer isso, a segunda isso, com conteúdo, e principalmente para fazer as metodologias

ativas a gente precisa ter um planejamento muito sério, e como eu sou uma pessoa assim, eu aprendi a ser muito organizada, eu tenho esse planejamento certinho, de como tal conteúdo, o que eu vou utilizar de metodologia ativa, de ferramenta digital. Então eu tenho esse planejamento, por exemplo, no início do semestre, e eu não tenho ele até o final do semestre. Até porque as vezes muda uma aula, as vezes tem recesso. E procuro fazer isso e anoto. Porque é uma coisa, eu funciono anotando, eu coloco lá: aula 1, dia tal, aí eu dei isso, isso e isso. Aula 2. Então eu tenho isso tudo anotado (DOCENTE A, ENTREVISTA/2020).

O Docente S acrescenta que o planejamento,

Representa uma programação, um cronograma do que você vai abordar ao longo do semestre, um norte, um norteador, você tem ali um planejamento que é uma linha, e por alguns momentos você pode desvirtuar um pouco dessa linha reta, mas você volta para esse norte, para mim o planejamento de aula eu entendo como uma programação que você faz ali ao longo do semestre (DOCENTE S, ENTREVISTA/2020).

Podemos perceber o quanto o planejamento é fundamental para o exercício da docência, desde o professor que tem uma rotina de organização em tudo que realiza até os que, mesmo não tendo rotina constante de organização, entendem que, sem planejamento, as atividades docentes perdem o foco de alcançarem os objetivos traçados no PE.

Para que o trabalho docente aconteça, é necessário que haja estruturação, pois se trata de uma atividade intencional, que precisa de organização, sequência de atos e com inter-relação para que os objetivos sejam alcançados (LIBÂNEO, 1994).

Assim, seguimos com o próximo subitem, sobre a construção do PE que, desenvolvido a partir da ementa da disciplina, conduz o planejamento de aulas que o docente vai ministrar, além de orientar o estudante sobre todo o processo que será desenvolvido. O PE é um instrumento importante porque ele traduz a intencionalidade do professor no primeiro momento de planejamento de suas aulas, suas percepções e ações didáticas previstas e, portanto, é um instrumento que foi coletado durante a pesquisa e analisado conforme previsto em nosso processo metodológico.

2.4.1 A construção dos PE

Os PE são os documentos preparados pelo professor com as decisões e o direcionamento durante o processo letivo e minimamente contém todo processo pedagógico de construção da disciplina, tais como os prazos, os objetivos, as referências, a avaliação e as metodologias. Os

professores também podem desenvolver os planos de unidade, que orientam as ações em cada parte do plano da disciplina, correspondendo às ações que serão desenvolvidas de acordo com a quantidade de aulas, desenvolvendo especificamente o que será trabalhado em cada aula com os planos de aula (GIL, 2020). Segundo Nérici,

Para ser efetuado um plano de curso, é preciso levar em conta, inicialmente, se a disciplina é inicial, se será ministrada em um só período letivo ou se continuará a ser lecionada em períodos letivos subsequentes, de maneira a ser dado sentido de continuidade ou de continuidade aos planejamentos (1993, p.100).

Esses PE são roteiros organizados para um ano ou semestre letivo, devem conter a justificativa da disciplina em relação aos objetivos da instituição, objetivos gerais e específicos, conteúdo programático com tempo provável para o desenvolvimento das metodologias apresentadas pois,

O desenvolvimento metodológico de objetivos e conteúdos estabelece a linha que deve ser seguida no ensino (atividade do professor) e na assimilação (atividade do aluno) da matéria de ensino. Ao preencher este item do plano de ensino, o professor estará respondendo às seguintes questões: que atividades os alunos deverão desenvolver para assimilar este assunto da matéria, tendo em vista os objetivos? Que atividades o professor deve desenvolver de forma a dirigir sistematicamente as atividades dos alunos adequadas à matéria e aos objetivos? (LIBÂNEO, 1994, p. 238).

O plano de disciplina constitui a referência para as ações que serão desenvolvidas para alcançar os objetivos da disciplina, além de servir para inter-relacionar as disciplinas afins, construindo um roteiro e o caminho a ser seguido, bem como o tempo disponível para a conclusão. Abrange os objetivos gerais, conteúdo programático, estratégias de ensino, recursos didáticos e os procedimentos de avaliação (GIL, 2009).

Os elementos a serem considerados para efetivação de um plano de curso são os seguintes: tempo disponível, objetivos, programa, vivência, trabalhos discentes, condições do meio, possibilidades da instituição escolar, material didático, bibliografia e atividades extraclasse (NÉRICI, 1993, p.100).

Apesar de não ter uma rigidez para elaboração de um plano de disciplina, é preciso que tenha coerência dos elementos a serem empregados no processo de ensino e de aprendizagem,

devendo conter a identificação do plano, objetivos, conteúdo, ementa, bibliografia, estratégias de ensino, recursos, avaliação e cronograma (GIL, 2009).

O PE direciona o que o docente e os estudantes desenvolverão no decorrer das aulas, e o que move o processo de ensino é a contraposição entre o que é exigido para ser assimilado do saber sistematizado e as condições internas da atividade mental e da prática dos estudantes. Assim, o plano de ensino articula os objetivos e conteúdos com os métodos que estimulam os estudantes à resolução de problemas, elaboração mental, aplicação de conhecimentos e habilidades em sala de aula, além de discussões e amadurecimento intelectual (LIBÂNEO, 1994).

Mas, como qualquer construção ou trabalho, é importante estabelecer objetivos para que fique clara a proposta a ser desenvolvida, além do ponto de partida, percurso e resultados almejados.

Em nossa pesquisa qualitativa, buscamos informações através de um suporte teórico, mas que tivemos validação através da prática social e profissional dos docentes entrevistados. A análise de interpretação das informações foi feito de acordo com os resultados obtidos no estudo, com a fundamentação teórica e com a experiência pessoal da pesquisadora (TRIVIÑOS, 1987).

No complexo processo de aprendizagem para alcançar seus objetivos, é preciso estabelecer processos estruturalmente organizados, regras e ter o profissional seguro para planejar e conduzir a execução desse processo, já que, de acordo com Brandão,

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O *ensino formal* é o momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados (2007, p.26).

Após as entrevistas, alguns docentes nos encaminharam os PE dos dois últimos semestres letivos de disciplinas que eles ministraram, para que pudéssemos analisar a estrutura e como foram desenvolvidos.

Na tabela a seguir, podemos notar que 90% dos PE enviados são do ano de 2020, em que tivemos várias adequações na educação em função da situação de pandemia de Covid 19.

Quadro 7 – Semestres letivos dos PE

Semestre	Número de PE	Porcentagem
2º semestre de 2019	02	10%
1º semestre de 2020	08	40%
2º semestre de 2020	10	50%
Total	20	100%

Fonte: Planos de Ensino/2021

Quanto à carga horária das disciplinas:

Quadro 8 – Carga horária das disciplinas

Carga Horária	Número de PE	Porcentagem
100 horas	01	5%
80 horas	08	40%
60 horas	03	15%
40 horas	08	40%
Total	20	100%

Fonte: Planos de Ensino/2021

Importante salientar a significativa mudança nos recursos didáticos e metodologias descritas nos PE referentes a 2020 em relação aos PE de 2019, devido à pandemia de Covid-19 e medidas preventivas e de enfrentamento adotadas pelo governo estadual e municipal. Durante o 1º semestre de 2020, houve a necessidade de reorganização do calendário, com adequação para atividades não presenciais e regime de trabalho remoto, impossibilitando a execução dos PE da forma como apresentados.

Mas apesar de todas essas mudanças, podemos mencionar o que, de acordo com Nérici (1993), é uma importante observação - o ensino à distância não se torna pedagogicamente deficitário, pois

O ato educativo e didático consiste em induzir e facilitar no aluno o processo de aprendizagem. Não se trata tanto de que existam professores que ensinem mas alunos que aprendam. Pois bem: o agente normal, mais eficaz e qualificado da aprendizagem é o professor, que com seu ensino pessoal e possibilidade do diálogo gera um *feedback* no qual vai crescendo e amadurecendo a mente do aluno (NÉRICI, 1993, p. 195).

Muito embora o ensino à distância não possa ser limitado ao envio de materiais de aprendizagem ao estudante apenas como forma de assimilação, é necessário pensar também sobre quais meios serão utilizados para alcançar os objetivos da aprendizagem. E devemos reconhecer que o ensino presencial é o ideal pedagógico e didático. “[...] de maneira que somente se estudará a distância quando não houver outra solução” (NÉRICI, 1993, p.196).

Mesmo com todas as adaptações e aprendizado com a nova situação que a pandemia de Covid-19 nos trouxe, todos os professores entrevistados aguardavam ansiosamente o retorno das aulas totalmente presenciais. Pois, a vivência e a convivência que a aprendizagem presencial proporciona é única e necessária. Muitos professores perceberam o quanto estar dentro de uma sala de aula, que não seja virtual, aproxima as pessoas e estimula o comprometimento com a construção da aprendizagem pelos estudantes, se comparado à situação em que ocorrem as aulas remotas.

É perceptível como a tecnologia ganhou espaço nos últimos anos em sala de aula, quando observamos nos PE que nos foram encaminhados. No que se refere aos recursos didáticos, seguem nas respectivas proporções:

Quadro 9 – Recursos didáticos listados

Recurso didático	Número de PE	Porcentagem em 100%
Kit multimídia	10	50%
Artigos científicos	01	5%
Livros	06	30%
Revistas indexadas	04	20%
Base de dados <i>on-line</i>	02	10%
Datashow	04	20%
Clínica Escola	02	10%
Laboratório de informática	02	10%
Textos impressos	01	5%
Não apresentaram recursos didáticos utilizados	09	45%

Fonte: Planos de Ensino/2021

Podemos observar que dos PE, 50% e 30% contemplam a utilização de Kit multimídia e livros respectivamente.

Em função da pandemia de Covid-19, foi interessante constatar o fato de não ter sido 100% dos professores a indicar os recursos multimídia para o suporte das aulas no ensino remoto. Também o fato de 30% dos professores estarem apegados aos livros (mesmo com as bibliotecas fechadas e indisponíveis) e apenas 20% dos docentes terem apontado os bancos de dados *on-line* para estudos e pesquisas no ensino remoto.

Muitos docentes citaram como necessidade ou vontade da formação continuada voltada para a tecnologia e/ou recursos da *internet* para que possam inovar e favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com a percepção do Docente B, as IES não têm preparado os docentes bacharéis para atuarem em sala de aula. Apesar de titulações e muitos conhecimentos teóricos, eles não conseguem estruturar um planejamento que favoreça o processo de ensino e de aprendizagem:

...Eu queria falar assim, é uma percepção minha, que eu sinto muito, que hoje os cursos de fisioterapia, os cursos de graduação, muitos deles não tem preparado os professores pra serem de fato professores na sala de aula, esses gestores da sala de aula, para terem esse olhar pedagógico não. Eu ainda escuto de muitos estudantes, não só da instituição que eu estou, ainda assim: “nossa, mas tal professor ele é ótimo na teoria, mas ele não é nem um pouco didático, ele não sabe ensinar”, né? (DOCENTE B, ENTREVISTA/2020).

Algumas IES prepararam seu corpo docente para ministrar suas aulas nas plataformas digitais. Entretanto, as questões pedagógicas e didáticas não foram abordadas, fato que trouxe dificuldades para alguns docentes que tiveram que se adaptar às salas virtuais de forma rápida e inesperada em função da pandemia de Covid-19.

As características essenciais dos métodos e técnicas didáticas no Ensino Superior são: a) amplitude suficiente para permitir um trabalho de comunicação entre professor (dirigindo a aprendizagem) e estudante (elaborando conhecimento, adquirindo técnicas, habilidades, hábitos e atitudes); b) adequação à mentalidade do jovem estudante, a fim de conduzi-lo da subjetividade vacilante à objetividade ponderada; c) ajustamento à natureza do conteúdo a ser estudado, de maneira que se preste a desenvolver o espírito crítico e de pesquisa, habilidades e atitudes; d) propósito de instruir e de formar simultaneamente, fazendo, assim, do conteúdo um fim (instrução técnico-científico-profissional, e um meio (formação consciente, eficiente e responsável do cidadão. Sejam quais forem os métodos e técnicas de ensino empregadas, o professor deve ter em mira ajudar o estudante a tomar consciência da sua realidade interior e da realidade exterior, a desenvolver o espírito de reflexão e a compenetrar-se de seus deveres como cidadão responsável (NÉRICI, 1993, p. 112-113).

Cabe ao professor pesquisar quais procedimentos e recursos didáticos e pedagógicos são adequados e importantes para o ensino de sua disciplina, e as possibilidades que os estudantes terão para desempenhá-los (NÉRICI, 1993).

Todos os professores participantes da nossa pesquisa demonstraram preocupação em buscar processos pedagógicos que pudessem ser utilizados de maneira fluida, planejada, organizada e interessante em suas aulas. Percebemos uma variedade de metodologias (termo descrito nos Planos de Ensino dos professores) utilizadas pelos docentes entrevistados, que disponibilizaram os planos de ensino na tabela a seguir:

Quadro 10 – Metodologias listadas *

Metodologias	Número de PE	Porcentagem em 100%
Projetos	02	10%
Jogos interativos	08	40%
Participação e produção acadêmica	04	20%
Aula invertida	04	20%
Peer instruction	04	20%
Aulas práticas em laboratório	04	20%
Artigos científicos	05	25%
Atividades de portfólios	05	25%
Aula expositiva dialogada	11	55%
Aprendizagem baseada em problemas	02	20%
Debate	10	50%
Seminário	06	30%
Trilha de aprendizagem	01	5%
Elaboração de mapa conceitual	04	20%
Simulação de casos reais, aplicando a teoria ministrada	02	10%
Grupos de Discussão	08	40%
Estudos dirigidos	08	40%
Elaboração resenhas/resumos	03	15%
Aula teórico-prática	03	15%
Não apresentaram metodologias utilizadas	04	20%

Fonte: Planos de Ensino/2021 - * estão em negrito as metodologias listadas exclusivamente nos PE de tratamento excepcional, por via do ensino remoto em virtude da pandemia de Covid-19.

Podemos perceber que a aula expositiva dialogada foi o procedimento didático e pedagógico mais empregado, 55%, seguida do debate com 50% das metodologias listadas nos planos de ensino recebidos.

O Docente E ainda utiliza a aula expositiva, e expõe a sua preocupação em como os estudantes podem tecer conexões neurológicas que favoreçam o aprendizado e a evolução deles.

Eu vejo isso em sala de aula, o aluno ele é meio arreadio quando a gente sai da aula expositiva. Ele não quer, ele não quer ser o centro do processo. Ele quer ser apenas um espectador. Ele quer o professor ali na frente, falando o tempo todo, é cômodo para o aluno. É fácil para o aluno dessa forma. E ele veio dessa formação como nós tivemos essa formação também. Só que a gente vê nitidamente que quando a gente sai da cena, sai do ator principal, coloca o aluno como ator principal e a gente vem para o posicionamento de mediador, ele sai daquela zona de conforto dele e começa a ter que pensar, a ter que fazer as suas conexões neurológicas e conseguir raciocinar em cima da teoria e da prática e colocar na vida, que a gente quer formá-lo, que é a vida profissional. Então é nítido, a gente vê a evolução do aluno (DOCENTE E, ENTREVISTA/2020).

A nossa cultura vem de uma formação em que a aula expositiva é o principal

procedimento didático a ser utilizado. Entretanto, percebemos o quanto promover o estudante como centro da construção do seu aprendizado tem contribuído para seu amadurecimento. Mas sabemos que não podemos extinguir completamente a aula expositiva, existem momentos em que elas são importantes.

A exposição requer bastante conhecimento do assunto apresentado e é indispensável em qualquer nível de ensino. O principal recurso desses procedimentos é a linguagem oral, que exige boa expressão verbal, conseguir dramatizar, além de conhecimento e capacidade de sintetizar o assunto da melhor forma para a aprendizagem (NÉRICI, 1993).

Mas, de acordo com Colares-Mendes (2004), devemos estar atentos à crença de que “o ensinar fica reduzido a ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto” (COLARES-MENDES, 2004, p.43). Há necessidade de pensar sobre a formação didática dos docentes, suas habilidades, seus compromissos bem como sua identidade.

O Docente S relata o uso da aula expositiva e aulas práticas em seu planejamento:

[...] mas eu tento seguir o planejamento com aula expositiva, com aula prática, dou muita disciplina prática então facilita muito e a prática te dá um leque de possibilidades dentro de uma única aula, então eu tento seguir o meu planejamento, às vezes o planejamento ele sai um pouco da rota, mas eu tento voltar para o planejamento, mais nesse sentido com aulas expositivas, com aulas práticas, metodologia ativa, que é uma recomendação pedagógica que tem deixado mais atual, mais em voga nos dias atuais (DOCENTE S, ENTREVISTA/2020).

Existem também relatos de utilização de procedimentos didáticos diferentes, como do Docente P, ao afirmar que

[...] a metodologia a gente trabalha com artigos científicos, a gente trabalha muito com iniciação à pesquisa, trabalhos discentes efetivos sistemáticos, que são atividades complementares a aquele tema abordado, de determinada patologia, porque a minha disciplina é exclusivamente de doenças e, é, gosto de utilizar os slides, fazemos muito discussões de casos clínicos, é, fazemos abordagens a livros, nos tratados das bibliotecas. Temos, também atividades que são vinculadas as ações da rede da instituição, ações que a gente faz em vários locais aqui na cidade e que também estão vinculadas a esse planejamento, lógico ações voltadas pra disciplina que eu contemplo (DOCENTE P, ENTREVISTA/2020).

Para o Docente P, o uso de artigos científicos e o estímulo à iniciação científica fazem parte da sua atuação docente, instigando o estudante a se tornar um pesquisador, processo que

sabemos ser um ponto de partida para a busca de um mestrado e um doutorado pelo futuro profissional e quem sabe possível docente.

É importante que o estudante tenha participação ativa no processo de aprendizagem, através da reflexão, pesquisa e elaboração do conhecimento. Para Nérici (1981), as metodologias aplicadas devem estar de acordo com os objetivos educacionais:

Deve-se pensar, no entanto, na elaboração de métodos mistos, que, em sua dinâmica, incluam atividades de caráter individualizado, em grupo e coletivo, porque estas três situações de vivência de aprendizagem são as que o educando encontrará pela sua vida afora. O educando se defrontará, a todo instante, com situações que terá de enfrentar sozinho, outras, em que deverá atuar articuladamente com outras pessoas, e outras, ainda, em que terá de receber informes já elaborados, individual e coletivamente (NÉRICI, 1981, p. 61).

Para Almeida (2015), as ferramentas e as metodologias são muito importantes para saber lidar com os estudantes, manter a harmonia e concentração durante as aulas:

[...]cabe ao professor buscar as ferramentas adequadas para atrair a atenção do aluno, despertando nele a vontade de aprender e continuar aprendendo. Os equipamentos audiovisuais auxiliam muito nesse caso, no entanto, não são suficientes. O planejamento, a metodologia, o diálogo, são essenciais para o sucesso da aula (ALMEIDA, 2015, p.2).

Importante apresentar as metodologias que foram lançadas nos PE de alguns docentes no campo “Avaliação”, conforme descrição abaixo:

Quadro 11 – Metodologias listadas no campo Avaliação

Metodologias	Número de PE	Porcentagem em 100%
Assiduidade e participação	05	25%
Apresentação das atividades solicitadas	01	5%
Responsabilidade com o planejamento apresentado	01	5%
Domínio de conteúdo	01	5%
Postura didático-acadêmica	01	5%
Participação em eventos científicos	01	5%
Estudo Dirigido	01	5%
Exposição oral/ Discussões	01	5%
Trabalhos em grupo e individuais	01	5%
Avaliação teórica	02	10%
Avaliação prática	01	5%
Tarefas e exercícios	03	15%
Prova discursiva	08	40%
Participação e produção nas aulas	04	20%
Prova de múltipla escolha	08	40%

Projeto interdisciplinar	04	20%
Portfólio	02	10%
Seminários	01	5%
Avaliação ética e postura	04	20%
Resenhas	03	15%
Verificação da aprendizagem	04	20%
Não apresentou metodologia de avaliação	03	15%

Fonte: Planos de Ensino/2021

A ausência da formação pedagógica de forma escolarizada pelos professores bacharéis traz inseguranças em relação aos procedimentos de avaliação da aprendizagem. Alguns demonstram atitudes didáticas de relacionamento e interação com os estudantes, avaliando e acompanhado semanalmente, outros seguem somente os padrões de avaliação impostos pela IES com provas teóricas e práticas.

Para Gil (2020), a avaliação no Ensino Superior não é uma tarefa fácil para o docente, pois envolve várias consequências para os estudantes. As notas não determinam somente uma aprovação ou reprovação, mas influenciam desde a sua motivação e interesse no curso em andamento, até o desenvolvimento de sua carreira profissional. Nérici afirma que:

A avaliação da aprendizagem em termos mais objetivos deve ter em mira apreciar os progressos do estudante quanto aos seguintes aspectos; conhecimentos, habilidades, técnicas, atitudes e capacidade de julgamento [...] Outro aspecto a considerar quanto à avaliação é a auto avaliação do próprio estudante. A auto avaliação consiste em levar o estudante na realizar apreciação dos resultados alcançados por ele no processo da sua própria aprendizagem, constatados pelas diversas formas de verificação e pela auto-observação quanto ao seu próprio comportamento. A auto avaliação é meio altamente educativo, capaz de levar o estudante a refletir sobre si mesmo e a tomar consciência de sua própria realidade como estudante [...] (1993, p. 203-205).

Muitos profissionais liberais, no exercício da docência, consideram a avaliação dos estudantes um desafio e, muitas vezes, se questionam se têm conseguido gerar um efeito educativo para que os futuros profissionais atuem de forma plena em suas carreiras (COLARES-MENDES, 2004).

O Docente B nos relata o quanto o processo de avaliação ainda é um desafio:

Bem tradicional marcador de processo de ensino e aprendizagem é prova. E aí infelizmente. Porque eu acho que não precisava ser tanto. São as estratégias. Então a prova ela é um marcador, marcador de que meu aluno está aprendendo ou não, mas apesar de tudo ela não quer dizer nada. É, como eu tive a certeza de que meu aluno tá aprendendo de um formato diferente foi esse ano, que eu quase não tive recursos de prova. E eu tive que estar cara a

cara com ele, meio que individual aqui pra gente conversar, então quando eu vi que eu utilizava uma metodologia e que no final da aula, depois que ele participou, interagiu daquela aula comigo, que ele teve que desenhar ou que ele teve que, olhar e observar e escutar e fazer. Porque eu tenho que criar essas três habilidades, dele me escutar, dele me ver e também dele fazer [...] E numa outra habilidade, numa outra metodologia que era, que eu estou amando, que é o mapa conceitual, ele é diferente de mapa mental. Mapa mental eu trabalho com tudo, desenhar aqui é um mapa mental. Mas é o mapa conceitual, então quando eu, é, falo assim, “minha aula de hoje ela vai ser uma aula avaliativa”, eu quero saber se ele aprendeu ou não (DOCENTE B, ENTREVISTA/2020).

O Docente E acrescenta sobre o processo de avaliação com prova que nem sempre é um parâmetro,

A nota eu não acho que é muito parâmetro pra isso não, porque a nota ela reflete uma situação momentânea, uma prova, né? Mas o decorrer das atividades avaliativas em sala de aula sim, porque ela é uma evolução. Então por exemplo, eu aplico uma prova no meio do semestre, uma prova no final, as vezes aquele dia o aluno não estava muito bem, ou às vezes ele não conseguiu ter um raciocínio legal naquele momento, não quer dizer que ele não teve o aprendizado, né? Então assim, o processo ele é muito mais valioso do que uma avaliação pontual (DOCENTE E, ENTREVISTA/2020).

Para o Docente P, a avaliação acontece de várias formas, conforme ele nos apresenta no excerto abaixo,

Primeiro é o feedback deles com relação àquilo que eu peço sempre uma semana antes da aula ser dada, eles já chegam, já conseguem interagir comigo na teoria, fazem perguntas pertinentes com o tema proposto naquele dia, então isso é um sinal de que alguma coisa eles buscaram pra gente poder ter aquela aula. E segundo, eu observo os momentos da prática, o manuseio, a agilidade, a expertise deles naquele momento e nos estágios. Então eu consigo ver na prática o resultado daquilo que foi aplicado lá atrás. Eles resgatam bem as nossas teorias nos GDs, nos casos clínicos, então é uma forma realmente da gente ver que isso tem surtido efeito, e também nas provas, principalmente nas provas práticas que eu gosto muito, que também é uma das exigências da instituição nas disciplinas que são aplicadas, ter a prática, ter as provas práticas e a gente vê a desenvoltura deles, a forma como que eles estão se expressando ou desempenhando alguma técnica específica (DOCENTE P, ENTREVISTA/2020).

De acordo com o Docente S, a IES já estabelece como deve ser feita a avaliação do estudante, já que

Na instituição que eu dou aula ele tem um processo já padronizado, são três provas e aí nas duas últimas provas ou na última o professor tem uma liberdade assim de dividir um pouco pra pontuação prática e teórica, isso de acordo com a disciplina, e aí 75% da nota são provas, que são avaliações clássicas mesmo, e 25% é uma avaliação mais subjetiva, o trabalho,

seminários. E aí eu tento seguir isso que é determinado pela instituição (DOCENTE S, ENTREVISTA/2020).

O processo avaliativo é geralmente padronizado de acordo com cada IES, entretanto, muitos docentes percebem que, fora desse padrão imposto, é possível perceber se o estudante está conseguindo aprender e corresponder às exigências necessárias, para que seja possível alcançar os objetivos da aprendizagem.

Todos os docentes que participaram da nossa pesquisa (100%) seguem as orientações da IES em que estão vinculados para estabelecer seu planejamento e procedimentos de avaliação.

Além da contratação dos profissionais que estarão em sala de aula, a IES é responsável pelo planejamento institucional com as diretrizes pedagógicas que vão guiar as ações, a estrutura organizacional, bem como as atividades que serão desenvolvidas, e também desenvolve o planejamento curricular de seus cursos desde que dentro das diretrizes curriculares gerais estabelecidas pela LDBEN 9.394 de 1996.

Já o planejamento do ensino está sob a responsabilidade principalmente dos docentes, mas é embasado no planejamento curricular e tem como objetivo direcionar as atividades que serão desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Em sua grande maioria, os planejamentos são elaborados somente pelo docente, mas quando realizado com mais docentes acontece um planejamento cooperativo com crescimento profissional de todos os envolvidos. Dessa forma, os docentes consolidam suas decisões através dos planos de ensino que de forma global estabelecem as ações durante o semestre letivo (GIL, 2020).

Nos relatos dos professores bacharéis sobre o direcionamento para estruturar os PE, pudemos perceber que alguns professores recebem orientações específicas e prontas da IES em que estão vinculados e outro grupo apresenta em suas respostas que recebem somente orientações gerais sobre o direcionamento da elaboração desses documentos.

Quadro 12 – Direcionamento para estruturação do PE

	Número de PE	Porcentagem
Orientações da IES	25	100%
Estrutura Pronta da IES	14	56%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

Todos os docentes afirmaram ter recebido orientações da IES, e 56%, 14 dos 25 docentes, afirmaram receber uma estrutura pronta de como deve ser o plano de ensino de acordo

com as propostas da IES, baseada na ementa do curso de Fisioterapia. Desses 14 docentes, o Docente P nos relata:

É porque o plano de ensino é algo engessado. É algo que é feito pela instituição. Então a gente consegue mexer em algumas coisas, mas, tem a ementa mesmo, é algo que é mais fixo, mas ele agrega sim ao meu planejamento e a gente consegue contemplar, da forma que pede o plano e da forma que eu elaboro meu planejamento. Mas no planejamento acaba que quando é permitido, eu consigo aumentar algumas coisas, eu consigo acrescentar coisas que no plano de ensino não tem (DOCENTE P, ENTREVISTA/2021).

De acordo com o Docente L, há um direcionamento da IES, de acordo com as diretrizes curriculares do curso, bem como as exigências do MEC:

Ah, a gente geralmente, existem no projeto político pedagógico de cada curso, a gente tem alguns modelos e alguma filosofia do curso que tem que ser, bem direcionada. Então, planejamento das aulas vem de acordo com essa filosofia da instituição, né? O planejamento lá, a gente tem que seguir muito isso, então, é, dentro-, e além disso usar também como que é a-, como é que funciona, né, a questão do que é proposto pra produção nossa, pra fisioterapia, então, para o MEC existem as diretrizes, nacionais curriculares que indicam, propõe como devem ser essa filosofia pra poder estar funcionando e dentro das diretrizes nacionais curriculares, há a questão de você trabalhar com as competências e as habilidades e elas são importantíssimas. Então, dentro ali de como são as diretrizes nacionais curriculares, como que vai está a competência e habilidade de cada disciplina e vinculada com as matrizes curriculares que são expostas. Então a partir daí que a gente vai fazer o nosso plano de ensino (DOCENTE L, ENTREVISTA/2021).

O Docente A relata que recebeu um modelo da IES a ser seguido para fazer seu PE:

[...] porque a instituição ela me mandou um modelo de plano de ensino, então eu segui esse modelo de plano de ensino, mas fui vendo dentro do conteúdo o que era, o que eu fui colocando assim, o conteúdo é todo embasado no referencial teórico. Quando eu fui fazer esse plano de ensino, logo quando eu entrei na instituição, eu fui na biblioteca, para ver quais os livros que a instituição tinha, para poder utilizar e quais os livros que eu tinha e que a instituição não tinha, para eu poder disponibilizar[...] (DOCENTE A, ENTREVISTA/2021).

Tivemos relatos interessantes em relação ao PE, como se sua importância fosse somente para cumprir uma exigência da IES. E para o Docente J:

[...]nem sempre a gente segue à risca o que tá descrito no plano de ensino, a gente descreve o que faz[...] E esse erro pode tá por que? Eu sou prático, sou fisioterapeuta, não tive formação pra ser professor, pra que que eu vou preocupar com papel tá dizendo que-, pra mim é uma mera burocracia do que eu tenho que entregar. Eu posso [sobreposição de vozes] seis anos atrás, acho

que não tem mudança nenhuma no meu plano de ensino (DOCENTE J, ENTREVISTA/2021).

A abordagem da IES em relação ao PE e planejamento educacional poderia ser voltada para como fazer e qual a finalidade desses instrumentos. Uma vez que, para o docente, esses instrumentos precisam se constituir realmente como um auxílio em sua atuação, e não apenas uma obrigação a ser cumprida por imposição da IES, já que as IES também seguem as exigências do MEC.

Entender que a atuação docente exige conhecimento técnico e específico, mas, também, responsabilidades e formação pedagógica educacional, facilita o amadurecimento do professor que está em sala de aula, comprometido com o processo de ensino e de aprendizagem de seus estudantes.

De acordo com Nérici (1993), para exercermos a docência do Ensino Superior, é necessário o embasamento pedagógico e condições profissionais. Assim podemos desenvolver nossas funções de professor universitário:

a-planejar estudos e trabalhos adequados aos estudantes e às exigências técnicas de formação específica; b- orientar os seus discípulos para verem e sentirem a realidade exterior; c- controlar os resultados dos estudos, a fim de poder retificá-los, suplementá-los ou ampliá-los quando possível ou necessário; d- poupar esforços desnecessários nos estudantes, para que os mesmos sejam aplicados em tarefas mais produtivas e úteis; e-graduar dificuldades para propiciar sucessos e estimular o estudante , ao mesmo tempo que vai exigindo, progressivamente, mais esforços e dedicação aos estudos; f- escolher situações representativas e significativas para as experiências dos estudantes, de maneira a levar a aprender o fundamental de sua disciplina; g- predispor os estudantes para atuarem no meio social como profissionais e cidadãos [...] (NÉRICI, 1993, p. 69).

Compreender o processo de ensino e de aprendizagem requer vários saberes e a profissão docente é complexa, pois desempenha vários papéis, e se tratando do docente bacharel podemos, através das entrevistas, perceber essa dinâmica que muitas vezes está associada à prática profissional do fisioterapeuta. As aulas práticas e a prática clínica são muito utilizadas, assim como as discussões de casos clínicos. Entretanto, nenhum professor relatou conhecimento de Didática e busca de forma específica este princípio pedagógico em seus processos de formação continuada.

Na perspectiva de continuarmos as análises dos PE, vamos olhar para a construção dos objetivos que os professores elaboraram nesses documentos e como que didaticamente eles fizeram essa construção.

2.4.2 A construção dos objetivos nos PE

Ao construir objetivos, traçamos metas para serem alcançadas através de ações didáticas por meio da atuação docente, sendo essa construção a principal tarefa para desenvolver o nosso planejamento.

A primeira etapa para elaboração do PE consiste em definir os objetivos. Eles são fundamentais em qualquer atividade educacional e é importante ter uma meta que direcione o empenho no processo de aprendizagem, definir o que se espera dos estudantes, se perguntando quais resultados esses estudantes devem alcançar ao longo da disciplina (GIL, 2009). De acordo com Nérici,

Os objetivos, de modo geral, podem ser educacionais e instrucionais. Os objetivos educacionais visam a estruturação do comportamento sócio moral do educando, enquanto que os objetivos instrucionais visam mais os conhecimentos e o desempenho mental e psicomotor do educando. Nota-se que uma classe de objetivos completa a outra, pois enquanto uns se referem a dizer o que os fatos e coisas são como os objetivos instrucionais, outros, como os objetivos educacionais, se propõem mais a evidenciar o uso sócio moral desses mesmos fatos ou coisas (1993, p.87).

Mas, não se trata de uma tarefa fácil formular objetivos adequados, pois eles precisam “orientar o que o estudante será capaz de fazer e não o que o professor ensina. Um objetivo efetivo refere-se a expectativas acerca do comportamento, desempenho ou entendimento do estudante”. (GIL, 2009, p.117).

Assim, os objetivos devem ser claros e precisos, estarem explícitos e expressos com verbos de ação como identificar, desenhar e escrever, por exemplo. Mesmo quem não tem conhecimento acerca do conteúdo precisa entender o significado dos objetivos, e eles devem ser relevantes aos propósitos da disciplina, além de garantir que os estudantes consigam alcançá-los. (GIL, 2009).

Percebemos uma fragilidade na atuação docente de alguns professores entrevistados, uma vez que em seus PE, nem todos apresentaram objetivo geral e nem os específicos, pois sabemos que traçar os objetivos é de fundamental importância dentro de um planejamento educacional.

Quadro 13 – Presença dos Objetivos nos PE

Tipos de objetivos	Número de PE	Porcentagem
Objetivo Geral	14	70%
Objetivos Específicos	10	50%

Total	20	100%
-------	----	------

Fonte: Planos de Ensino/2021

Dos PE enviados, 30% não apresentaram objetivo geral, fato que nos comprova o quanto a formação continuada com princípio pedagógico, em especial a Didática, é importante no Ensino Superior, principalmente para os docentes com formação inicial bacharelado.

Podemos encontrar uma classificação dos objetivos a serem traçados, temos o domínio cognitivo, afetivo e o psicomotor.

O domínio cognitivo envolve o conhecimento *factual* (elementos básicos da aprendizagem), *conceitual* (relação entre os elementos básicos numa estrutura ampla), *procedural* (elaboração de métodos de investigação e critérios para sua utilização) e *metacognitivo* (conhecimento estratégico, autoconhecimento). (GIL, 2009).

O domínio afetivo possui cinco categorias, a *receptividade*, que pode ser expressa por verbos como aceitar, atender, escutar e perceber. Com relação à categoria *resposta*, o estudante está disposto a receber o estímulo dado, pode ser expressa por verbos como acompanhar, concordar e responder. A categoria *valorização* reconhece o valor de um fenômeno ou comportamento, os verbos utilizados são aceitar, apreciar, reconhecer entre outros. A *organização* determina a inter-relação entre diferentes valores que serão organizados de acordo com sua relevância. A *caracterização por valores* confere ao estudante agir, conforme seus valores e sua personalidade, e os verbos utilizados são desenvolver, discutir, organizar e pensar (GIL, 2009).

O último domínio e não menos importante que apresentamos é o psicomotor, que se divide em aspectos como a *imitação* e, através de uma observação, existe a tentativa de reproduzi-la, os verbos utilizados são, por exemplo, copiar, duplicar, imitar, repetir e reproduzir, entre outros. A *manipulação* representa o desempenho de habilidades através de instruções e pode ser expressa por verbos tais como adquirir, completar, manipular, operar e produzir, entre outros. A *precisão* expressa a habilidade apurada de realizar uma ação e podem ser utilizados verbos como alcançar, concluir, refinar, superar e transcender. A *articulação* proporciona a capacidade de adequação a novas situações e pode ser expressa por adaptar, alternar, mudar, reorganizar e revisar. E, para finalizar este domínio, temos a *naturalização* que permite inovar as ações já realizadas sem pensar, bem natural, seguindo o fluxo, através de verbos como arranjar, combinar, compor, construir, refletir, discutir e criar (GIL, 2009).

Os objetivos fazem parte do planejamento e podem prever e evitar dificuldades

inesperadas em sala de aula, pois esse planejamento envolve decisões sobre o que e como fazer, os meios disponíveis e os objetivos que se quer atingir. Eles orientam o professor a selecionar o conteúdo, a escolher as estratégias do ensino, além da orientação quanto à avaliação dos estudantes e a do seu desempenho nesse processo (GIL, 2009).

Os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 122).

Após definição dos objetivos, vem a tarefa de selecionar os conteúdos que irão articular e construir o conhecimento para que os objetivos sejam alcançados. A partir dos PE recebidos, percebemos que, na organização didática dos professores, a elaboração dos objetivos ainda é pouco presente para que a Didática se apresente com consistência para a ação docente. Mais uma vez a Didática é fundamental, pois sustenta a construção de um raciocínio que direciona para uma sequência do mais simples para o mais complexo, da continuidade de conteúdos anteriormente estudados, além do embasamento para futuras disciplinas.

2.4.3 Os critérios para seleção de conteúdos

Após elaborar os objetivos, faz-se necessário e importante a seleção dos conteúdos. É importante, ao selecionar os conteúdos, considerar as características dos estudantes, para quem esses conteúdos serão desenvolvidos, a seleção e organização desses conteúdos exige muito conhecimento sobre o assunto.

O professor universitário pode estabelecer os conteúdos da disciplina de forma ampla e dinâmica, para que possam contribuir para a concretização dos objetivos propostos para a aprendizagem. Assim, o professor precisa ter em mente que o planejamento deve ser elaborado para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, enfatizando então a aprendizagem e não somente o ensino, pois, dessa forma, serão estimuladas as capacidades intelectuais e os interesses para aprendizagem dos conteúdos, além de desenvolver a prática de superarem as dificuldades encontradas durante esse percurso (GIL, 2009).

Para isso, o que vai direcionar essa tarefa é a vinculação com os objetivos das ações de ensino, que precisam ser claros e precisos. Outra importante consideração é que os conteúdos tem que apresentar condições de produzir efeitos de aprendizagem e que não são definitivos, mas que sofrem constantes mudanças ao longo do tempo, proporcionando perspectivas de

aprendizado constante em relação às experiências significativas à realidade dos estudantes, para que possam perceber sua utilidade e aplicabilidade (GIL, 2009). Para Libâneo,

Se perguntarmos a professores de nossas escolas o que são os conteúdos de ensino, provavelmente responderão: são os conhecimentos de cada matéria do currículo que transmitimos aos alunos; dar conteúdo é transmitir a matéria do livro didático. Essa ideia não está totalmente errada. De fato, no ensino há três elementos: a matéria, o professor, o aluno. O problema está em que os professores entendem esses elementos de forma linear, mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e outro, isto é, sem estabelecer as relações recíprocas entre um e outro (1994, p.127).

A seleção e a organização de conteúdos precisam considerar também a vivência prática dos estudantes, para que a forma de assimilação seja ativa e consciente, estimulando as capacidades intelectuais do pensamento cada vez mais independente e criativo. Essa escolha dos conteúdos permite ao docente o desenvolvimento de uma riqueza de experiências sociais, de acordo com sua visão da realidade, das contradições entre as exigências de aquisição e estudo das matérias e as condições e o nível de preparo para realizá-las. Pensar de forma crítica e ensinar a pensar de forma crítica é estudar cientificamente a realidade (LIBÂNEO, 1994).

Quadro 14 – Presença de Conteúdo Programático nos PE

Presença de Conteúdo Programático	Número de PE	Porcentagem
Sim	18	90%
Não	02	10%
Total	20	100%

Fonte: Planos de Ensino/2021

A maioria dos planos de ensino recebidos (90%) apresenta o conteúdo programático que será desenvolvido no decorrer do semestre. Essa referência é bem significativa, uma representação de que os professores têm uma previsão e uma intenção organizada acerca do que precisa ser ensinado aos estudantes, no que se refere ao conteúdo das disciplinas que ministram. No entanto, os 10% que representam os PE não tem essa previsão traz um aspecto que pode ser considerado no processo de formação continuada, pois os professores podem saber quais são os conteúdos a serem ministrados, mas não conseguem organizá-los didática e pedagogicamente nos PE.

Assim também ocorreu com as referências bibliográficas. Estão presentes em 100% dos

PE encaminhados, sendo que 80% deles ainda apresentam as referências complementares, como podemos ver na tabela abaixo.

Quadro 15 – Presença de Referências Bibliográficas nos PE

Tipo	Número de PE	Porcentagem
Básica	20	100%
Complementar	16	80%
Total	20	100%

Fonte: Planos de Ensino/2021

Para os estudantes que são uma parte essencial do processo educacional e didático, receber descrito no PE o conteúdo e as referências que serão adotados pelo professor, além de proporcionar uma síntese da disciplina abordada, dará condições de uma busca antecipada das referências básicas e complementares que serão utilizados durante o curso.

É importante pensar que a seleção de conteúdos (conceitos a serem trabalhados) é parte necessária do trabalho do professor. E essa importância não se limita à possibilidade de o aluno poder saber de antemão sobre os conhecimentos a serem trabalhados nas disciplinas. Selecionar conteúdos (conceitos) é essencial para a organização do trabalho docente. Não ter essa clareza pode levar à improvisação e à falta de foco nos elementos formativos essenciais aos estudantes e, no caso do curso de Fisioterapia, aos fisioterapeutas em formação profissional na IES. Os saberes disciplinares são necessários ao professor. Ou seja, não bastam conhecimentos curriculares, pedagógicos e experienciais. Essa clareza sobre os conteúdos das disciplinas é importante e o professor precisa ter claros esses conteúdos ao propor o plano de ensino de sua disciplina.

Após a escolha dos conteúdos e objetivos já estabelecidos, é necessário desenvolver as estratégias que serão utilizadas para desenvolver o ensino e gerar o ambiente favorável à aprendizagem dos estudantes. Optamos por não analisar o direcionamento e escolha dos conteúdos que foram listados nos PE, já que não é um objetivo da nossa pesquisa.

As diferentes circunstâncias que surgem em sala de aula exigem dos professores adaptações e busca pelas estratégias de ensino e de aprendizagem e os PE se apresentam como um instrumento de planejamento para que o professor tenha as ações docentes, didáticas e pedagogicamente preparadas, além é claro do conhecimento específico do conteúdo a ser trabalhado, criando possibilidades variadas ou não, a depender dos conhecimentos didáticos e

pedagógicos dos professores, de estratégias para o ensino e para a aprendizagem.

2.5 As estratégias de ensino e de aprendizagem

Existem variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem. As diferenças individuais, as desigualdades sociais e o desempenho acadêmico afetam diretamente o desenvolvimento, além da motivação que é um fator externo à atuação do professor, depende de cada um, de sua realidade e seus objetivos profissionais. Hábitos de estudo, como leituras, anotações e revisão das aulas constituem ferramentas importantes para facilitar a aprendizagem (GIL, 2009).

O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino. Por exemplo, à atividade de explicar a matéria correspondente o método de exposição; à atividade de estabelecer uma conversação ou discussão com classe correspondente o método de elaboração conjunta. Os alunos, por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem utilizam-se de métodos de assimilação de conhecimentos (LIBÂNEO, 1994, p.150-151).

A realidade educacional em que o docente está inserido é que possibilita uma reflexão sobre as medidas, procedimentos e metodologias de ensino a serem empregados, eles acontecem de acordo com a concepção da sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, dos processos de conhecimento e, em especial, da compreensão sobre a prática educativa em uma determinada sociedade (LIBÂNEO, 1994).

A metodologia de ensino depende dos objetivos que foram traçados, pois implica em ver o objeto de estudo através de suas propriedades e suas relações com outros objetos e fenômenos sob vários ângulos, principalmente na sua aplicabilidade na prática social, já que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação dessa realidade social (LIBÂNEO, 1994).

O aprimoramento dos relacionamentos interpessoais para a prática da cidadania cada vez mais tem sido discutido na comunidade acadêmica. Os docentes se adequam e reinventam sua abordagem para, da melhor forma, produzir um ambiente favorável ao processo de aprendizagem. Mas muitos professores ainda têm dificuldades em se adequar à diversidade que cada vez mais tem se ampliado. A presença de várias etnias, pessoas com deficiência física, com diferentes orientações sexuais, estudantes com idades superiores à média tradicional,

necessitando muitas vezes de os docentes reverem seus quadros de valores e modificarem atitudes perante os grupos sociais em que está inserido. A formação continuada assume um papel não somente com intuito metodológico, mas também social (GIL, 2009). Veja-se o que afirma Nérici,

Sem reciprocidade de simpatia e de respeito entre professor e educando, é praticamente impossível qualquer trabalho construtivo na alma do educando. A condição básica do processo educativo é o respeito à personalidade do educando, que deve ser tratado como pessoa, e não como número. [...] É preciso ressaltar que a ação do professor é insubstituível na ação educativa, e que os bons resultados de um método dependem mais da sua atitude didática do que seu próprio método (1981, p. 40).

Podemos pensar o quanto o relacionamento interpessoal ocupa uma importante vertente dentro da docência do Ensino Superior, pois envolve jovens e adultos nas salas de aulas universitárias. A escola é uma das principais instituições do desenvolvimento psicossocial dos estudantes e esse aspecto contribui para a aprendizagem de conteúdos, mas, também, para a satisfação pessoal e profissional do professor, pois através do relacionamento professor-estudante, ocorre também o aprendizado não intencional, muitas vezes, representando o mais importante produto do processo de ensino de aprendizagem, isto em função do tipo de relação estabelecida entre professor e o estudante. O bom relacionamento no ambiente de aprendizagem pode favorecer a dinâmica das aulas e conseqüentemente a atuação docente junto aos seus estudantes (GIL, 2009).

A individualização consiste em notar o educando na sua individualidade, personalidade, maneira de ser, aptidões, aspirações e também nas suas deficiências. [...] A individualização deve ser a preocupação constante do professor e da orientação educativa. É imprescindível ver o educando na sua problemática pessoal, para mais eficientemente assisti-lo e orientá-lo na formação da sua personalidade (NÉRICI, 1981, p. 48).

É interessante que esse relacionamento interpessoal seja uma comunicação de mão dupla, em que o professor dá um *feedback* aos estudantes, mas, também, solicita aos estudantes para que possa otimizar o relacionamento, aproximar da realidade e necessidades deles mesmos. O *feedback* pode ser feito com elogios, críticas ou ambos, muitas vezes com um relato de um estudante ou um grupo, pode estimular o docente a se aperfeiçoar e buscar formação em alguma dificuldade que vem apresentando em sala de aula, ou simplesmente despertar o interesse em amadurecer uma característica demonstrada e admirada pelos estudantes (GIL, 2009).

Estima e respeito recíprocos devem ser cultivados, não só em consideração à pessoa humana, mas tendo em vista o fato de serem condições fundamentais para que a ação didática do mestre influencie o discípulo. Outra razão é que esta condição favorece a aproximação do professor e educando, o que permitirá mais eficiente e adequada assistência a este último (NÉRICI, 1981, p.42).

O conhecimento que o professor tem das disciplinas lhe confere segurança, mas, além disso, o professor universitário necessita de ferramentas pedagógicas, motivação e incentivo para conduzir suas aulas. O professor que está motivado para ensinar proporciona um clima bastante favorável para a aprendizagem e, muitas vezes, o que ele precisa é buscar auxílio através de um apoio pedagógico e também da formação continuada.

Para o Docente I, a vivência e a percepção sobre as diferentes formas que o estudante tem de aprender contam muito como estratégias de ensino e de aprendizagem:

Cada acadêmico tem uma forma diferente de entender. Da mesma forma que existe alguns que são visuais, auditivos, sinestésicos, então assim, quando a gente utiliza diversos métodos ativos, além de deixar uma aula mais dinâmica, mais prazerosa, a gente consegue com que o acadêmico entenda mais, porque a gente consegue chegar até a forma de ensino e aprendizagem dele. Então às vezes, não que uma aula expositiva, digamos só de slide não é isso. Mas que nem todos eles entendem por aquela forma. Então, quando a gente tem essa leitura do acadêmico, essa leitura da sala de aula e busca isso, se faz mais entendido e traz mais habilidades, porque aquele que não se entende dentro daquela habilidade, ela vai criando outras habilidades. Então uma forma de gerar outras habilidades de ensino, de entendimento, de experiências positivas e isso não é só conteúdo. Isso é vivência (DOCENTE I, ENTREVISTA/2020).

Precisamos estar atentos também aos aspectos relacionados ao curso, como a carga horária destinada à disciplina, em qual ano e semestre é ministrada, quais disciplinas já foram cursadas pelo estudante, bem como as cursadas em paralelo à disciplina que o professor está desenvolvendo, os recursos a serem utilizados e a quantidade de estudantes na sala de aula, assim o planejamento poderá ter um direcionamento para a aprendizagem (GIL, 2009).

O ensino, para ser mais eficiente e significativo, deve ser o mais integrado possível, a fim de propiciar visão mais unitária e globalizada dos fenômenos físicos e culturais que envolvem o educando. Quanto mais integrado, mais evidencia o ensino a unidade ou a inter-relação dos fatos estudados, tornando-os mais compreensivos e mais significativos, quando não mais funcionais. [...] O essencial é que os professores se integrem e se entendam entre si, a fim de desenvolverem uma ação educativa eficiente, com a finalidade de levar o educando a encontrar-se a si mesmo e a encontrar adequadamente a realidade na qual ele tem de atuar (NÉRICI, 1981, p. 49).

Ser professor é estar em constante aprendizado, é educar-se continuamente, o conhecimento é construído com os estudantes, que de forma permanente gera perguntas, dúvidas e novas descobertas, reforçando a importância da formação continuada (PRADA, 2007).

A aquisição de conhecimentos sistematizados prepara o estudante para o mundo do trabalho, para a cidadania, para a vida social, assim esse conhecimento será capaz de gerar transformações no pensamento humano e na sociedade. Por isso, a importância da presença da Didática na formação desses professores, para que as estratégias educacionais sejam direcionadas para um melhor aproveitamento dos estudantes.

Muitas estratégias podem ser utilizadas, mas, ainda assim, a aula expositiva continua sendo a principal ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem, sendo interessante estarmos atentos aos aspectos que a torna mais adequada às necessidades desse processo, tanto para o estudante quanto para o professor.

2.5.1 As aulas expositivas

A exposição oral utilizada pelos professores é o procedimento pedagógico mais antigo e mais empregado até hoje. Existe a ideia de que ao expor a matéria, automaticamente, o estudante aprenderá. Entretanto, muitos estudantes, quando são formados somente, ou na maioria das vezes, utilizando esse procedimento, não conseguem aprender o que está sendo ensinado, pois cada professor tem um perfil ou um jeito de trabalhar, alguns falam rápido, outros devagar e, às vezes, até de maneira monótona, dificultando a atenção dos estudantes, levando a refletir sobre como conduzir este tipo de aula (GIL,2020).

A metodologia utilizada pelos profissionais liberais se apresenta na forma mais tradicional, ou seja, exposição oral, muitos sob influência da memória educativa através da experiência que tiveram enquanto estudantes, ou através de cursos que fizeram ou mesmo pela vivência em sala de aula (COLARES-MENDES, 2004).

É preciso atenção às aulas expositivas, com práticas didáticas incoerentes que conduzem os estudantes a um aprendizado mecânico, sem compreensão do que é explicado e somente memorização. Utilizar um discurso que não seja usual e que não esteja articulado com matérias anteriores, muitas vezes não desperta a atenção, concentração e interação dos estudantes

(LIBÂNEO, 1993).

Alguns aspectos importantes de serem lembrados em uma aula expositiva são a quantidade de estudantes na sala de aula, os recursos tecnológicos disponibilizados para o professor, além das cobranças para cumprir extensos programas e da presença da passividade do estudante, que se acomoda e, em algumas situações, rejeita inovações propostas pelo professor (GIL, 2009).

Para alcançar uma comunicação mais pedagógica, é necessário que exista clareza das ideias e dos objetivos, elaborando uma mensagem clara, e como será veiculada, qual a disposição do receptor e oferecer *feedback* para uma comunicação satisfatória (GIL, 2020).

De acordo com as características dos estudantes, as mensagens são construídas com o domínio de conteúdo e técnicas de elaboração do discurso, favorecendo a problematização, que ocorre durante as aulas expositivas quando o professor consegue explorar o raciocínio dos estudantes (GIL, 2020).

Apesar da utilização da voz ser o principal recurso da aula expositiva, não podemos esquecer que temos vários meios de comunicação, inclusive as manifestações corporais através de gestos e atitudes. Conhecer a própria voz e respirar adequadamente com padrão diafragmático, inspirando pelo nariz e enchendo o abdômen de ar, para melhorar a oxigenação e relaxar a musculatura respiratória acessória, favorecem a habilidade de comunicação (GIL, 2009).

A intensidade da voz também estimula a participação dos estudantes, que é aconselhável que esteja em um tom a mais que em uma conversa, a dicção deve estar bem desenvolvida, e a velocidade correta, com um ritmo adequado pela entoação, pausas e harmonia de palavras que encantam os ouvintes (GIL, 2020).

Como mencionamos, juntamente com a voz, as expressões corporais expressam mensagens, os gestos constituem a ampliação do poder da palavra, mas, sem comprometer a apresentação com exageros ou tentar suprir a falta de conhecimento (GIL, 2009).

Outro aspecto muito importante é o contato visual, olhar diretamente nos olhos dos estudantes é fundamental para a comunicação docente, aproxima e favorece a adesão desses estudantes ao processo de ensino e aprendizagem (GIL, 2020).

É importante organizar a exposição das informações em introdução, desenvolvimento e conclusão, e os tópicos devem aparecer do mais simples para o mais complexo, do mais

conhecido para o menos conhecido, do particular para o geral, ou seja, adotar uma sequência lógica e que leve em consideração os conhecimentos anteriores (GIL, 2020).

Parece simples, mas para garantir que as aulas expositivas sejam produtivas e instiguem a curiosidade e que os estudantes se interessem pelo assunto, é importante atentar para a autenticidade e a espontaneidade da aula planejada, estimulando a atenção dos estudantes com entusiasmo, humor, variação na tonalidade e intensidade da voz e recursos na sala de aula contribuem, para que ela seja o foco da atenção dos estudantes (GIL, 2009).

Ao estarem atentos às expressões faciais de interesse ou cansaço, suspiros, bocejos, os professores podem ter um *feedback* de que é necessário introduzir variedade de recursos ou alterar a forma da apresentação, além de deixar os minutos finais para rever o que foi exposto e relacioná-lo com a próxima aula (GIL, 2020).

Apesar de ser o principal e o recurso mais utilizado, para o Docente S, a aula expositiva pode ocupar menor espaço no planejamento dos professores, podendo ser enfatizadas as metodologias ativas que proporcionam mais participação do estudante:

[...]a questão voltada a metodologia ativa, naquela aula mais participativa, aquela aula lá do passado só expositiva, expositiva tem que ser aos poucos ir deixando de lado, para deixar o acadêmico mais participativo, ser um player, ser um personagem ativo do processo de aprendizagem, acho que nesse sentido (DOCENTE S, ENTREVISTA/ 2020).

Muitos professores não abandonaram as aulas expositivas, mas reduziram bastante dentro dos seus planejamentos, ampliando os processos ativos e participativos de aprendizagem.

De acordo com Nérici (1993), uma ferramenta da Didática é ensinar o estudante a estudar, é prepará-lo para a autoaprendizagem e para a educação permanente, ou seja, quanto mais ativo esse estudante estiver, mais comprometido estará com a construção do seu aprendizado (NÉRICI, 1993). Para o Docente S, a participação dos estudantes é favorável ao próprio estudante para a construção ativa de vivências e experiências nos tempos atuais que é diferente do que acontecia no passado, quando a eles não era dada oportunidade desse tipo de participação.

Além disso, a participação dos estudantes é de extrema importância para favorecer momentos de aprofundamentos da exposição e da discussão do assunto que pode ampliar e

favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

2.5.2 Discussão em classe

A discussão tem grande valor pedagógico desde que empregada da forma correta e com postura mais crítica e reflexiva, pois, se for conduzida de forma que não promova transformações mentais e de concepções na aprendizagem, pode ser frustrante tanto para os estudantes quanto para os professores, assim não pode ser utilizada sem objetivos e direcionamento (GIL, 2009).

Os métodos de ensino coletivo são aqueles que se dirigem, ao mesmo tempo e da forma, para todos os educandos igualmente, procurando atuar, de modo geral, com base no “educando médio” ou na “média classe” ou “grupo instrucional”. [...] Os métodos de ensino em grupo são aqueles que fazem ênfase na interação dos educandos, interagindo entre si, em pequenos grupos, cujo funcionamento se baseia na dinâmica de grupo, como método da discussão, do debate, do estudo dirigido (em grupo), do painel etc (NÉRICI, 1981, p. 61).

A estratégia de utilização da discussão favorece a reflexão do que foi aprendido, o entrosamento e o envolvimento dos estudantes, criando possibilidades de desenvolver a criticidade e a resolver problemas que podem surgir com a leitura realizada pelo estudante e, com isso, ele pode demonstrar pontos de vista e sentir-se estimulado a comunicar-se cada vez mais em sala de aula. Pode ser direcionada em pequenos grupos ou com a classe toda, ambas as formas favorecem o diálogo e o respeito a opiniões que se divergem, mas é necessária uma preparação, do professor e do estudante, para que todos participem (GIL, 2020).

A discussão de casos clínicos durante as aulas práticas favorecem muito o aprendizado dos estudantes de acordo com o Docente I: *“Eu me identifico muito com as aulas práticas. Adoro aulas práticas. Eu sou muito melhor nas aulas práticas do que nas aulas expositivas. Acho que é por causa, exatamente, do bacharelado”*. (DOCENTE I, ENTREVISTA/2020).

Para o Docente P, as discussões de casos clínicos são muito utilizadas em suas aulas:

A minha disciplina é exclusivamente de doenças e gosto de utilizar os slides, fazemos muito, as discussões de casos clínicos, abordagens a livros, aos tratados das bibliotecas para essas discussões. Temos também atividades que são vinculadas as ações da rede da instituição, ações que a gente faz em vários locais aqui na cidade e que também estão vinculadas a esse planejamento, com discussões das ações voltadas para a disciplina que eu contemplo (DOCENTE P, ENTREVISTA/2021).

O Docente N acrescenta:

[...] uma aula que a gente discute, como que tá o campo de trabalho, formas de trabalho, onde o fisioterapeuta trabalha, a história da fisioterapia, tudo, é uma das minhas aulas. E elas eu sempre aviso, vai ser muito discutido, vai ser conversado. Tem algumas, eu procuro variar, algumas eu tenho em forma de mesa redonda pra ser discutido, outras é em forma de trabalho, outras é em forma de exposição da matéria. Percebo que é através de formas mais discutidas, onde você faz um planejamento de aula, que o aluno bastante das aulas (DOCENTE N, ENTREVISTA/2021).

Essas discussões de casos clínicos, tanto na sala de aula quanto em ambientes fora das IES, promovem a participação ativa dos estudantes, com maior comprometimento do processo de aprendizagem, de acordo com os professores entrevistados, que utilizam essa metodologia de ensino.

Existe uma interação ativa entre professor e estudante que Libâneo (1993) denomina como Método de Elaboração Conjunta, que acontece através da conversação didática ou aula dialogada. O professor vai instigar uma discussão em que os estudantes vão expressar opiniões, discutir, argumentar, aprender a escutar, interpretar e adquirir novos conhecimentos. Entretanto, não se trata de um interrogatório, mas perguntas conduzidas pelo professor, que podem ser articuladas com toda a classe ou pequenos grupos, promovendo a assimilação ativa dos conteúdos através do estímulo mental e da participação dos estudantes.

Uma das dificuldades da discussão em classe é o início e a adesão dos estudantes, então é preciso que o professor articule a estratégia, através de uma experiência que os estudantes tenham vivenciado em conjunto, gerando uma controvérsia à ideia proposta ou com introdução de perguntas e ou problemas, desde que sejam de forma clara e que apontem possíveis propostas de respostas, como se fosse uma “tempestade de ideias”, para estimular o raciocínio e interação dos participantes, sabendo ouvir e apreciar com respeito as opiniões, estabelecer contato visual, além de manifestar através dos gestos (GIL,2020). Como afirma Nérici,

O professor orienta a formação dos grupos, que podem variar de dois a seis componentes. É aconselhável que os grupos se formem por si, segundo preferências e amizades, devendo haver, porém, intervenção discreta nessas formações quando o professor notar forte heterogeneidade ou propósitos de alguns explorarem o trabalho de outros. Cada grupo poderá ter um coordenador e um relator, que não devem ser permanentes, e sim escolhidos para cada tarefa

ou estudo (1981, p. 64).

A discussão em grupo estimula a participação ativa do estudante, através da introdução de metodologias ativas e participativas de aprendizagem, que possibilitem a construção do conhecimento com o docente, mediando esse processo de aprendizagem em que o estudante se torna o protagonista.

2.5.3 Metodologias ativas e participativas da aprendizagem

As metodologias ativas e participativas da aprendizagem são utilizadas para que os estudantes sejam o centro, como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, e assim abandonem a postura passiva de ouvintes e assumam o papel ativo, através de leituras, pesquisas, análises, discussões, escrita e na busca da solução de problemas (GIL, 2020).

O ensino, através das metodologias ativas e participativas da aprendizagem, estimula a construção do conhecimento de forma dinâmica. Propostas que aproximam da realidade em que os estudantes vivenciam e valorização das experiências e saberes estimulam a reflexão, questionamento e consequentemente solução de problemas. Mas,

cabe destacar que sua essência não se constitui em algo novo, pois o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tido como o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental e na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria. Vale mencionar que, na construção metodológica da Escola Nova, a atividade e o interesse do aprendiz foram valorizados, e não os do professor. Assim, Dewey, por meio do seu ideário da Escola Nova, teve grande influência nessa ideia ao defender que a aprendizagem ocorre pela ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem (DIESEL et al., 2017, p.272).

Entre as metodologias ativas e participativas da aprendizagem, podemos citar a *aprendizagem baseada em projetos*, que estimula a comunicação, participação em grupo, gestão do tempo, tomada de decisões e a liderança, preparando o estudante para a realidade social fora da sala de aula. Temos também o estudo de caso, com a descrição de situações reais, identificam problemas, desenvolvem conceitos, técnicas e habilidades para solucionar o problema apresentado no estudo de caso (GIL, 2020).

Outra metodologia ativa e participativa é a *aprendizagem baseada em problemas* e, através dela, o professor se torna um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem. É

como em uma pesquisa, e o ponto de partida é o problema e os estudantes constroem seus conceitos através da observação e experimentação ativa, criam hipóteses que precisam ser relacionadas aos objetivos da aprendizagem e a provável proposta de solução do problema é a chegada (GIL, 2020).

E, mais uma metodologia ativa que proporciona a participação é a *aprendizagem baseada em jogos*, que oferece o alcance dos objetivos de forma atrativa, sem características de entretenimento, mas envolvendo e motivando os estudantes, cria um ambiente competitivo que exige esforço, atenção e foco dos participantes.

Outra proposta é a *sala de aula invertida*, que proporciona um aprofundamento do conteúdo durante o período da aula, já que o conteúdo foi disponibilizado antes para os estudos e, assim, os estudantes assumem um papel bem ativo na construção do aprendizado sendo o professor o mediador desse processo (GIL, 2020).

O Docente O afirma que as metodologias ativas têm ajudado muito o processo de ensino e aprendizagem de suas aulas:

Para você conseguir que o aluno faça alguma coisa, você tem que ficar barganhando com ele. Isso é chato, é, cansativo, estressante. Eu acho que a metodologia quando ela é mais ativa, quando ela põe o aluno pra fazer as coisas ela é melhor. E pra isso não precisa de tecnologia não. Então, por exemplo, uma aula prática ela é muito boa. Uma aula teórica que o aluno tem que ir lá ler, sentar, o rendimento é muito baixo (DOCENTE O, ENTREVISTA/2021).

É interessante mencionar o quanto as metodologias ativas e participativas estimulam não somente como “aprender fazendo”, como cópias, mas, também, “aprender pensando no que está fazendo”, pois, agindo estamos desenvolvendo o pensamento (LIBÂNEO, 1993).

O Docente M utiliza várias metodologias, mas as metodologias ativas têm ajudado bastante suas dinâmicas em sala de aula:

[...] geralmente eu sempre tenho um momento de aula expositiva, as vezes eu uso slide, às vezes eu uso quadro, gosto muito de escrever no quadro. Aí eu penso numa atividade complementar, eu entro aí com seminários, leitura de artigos científicos, e faço umas dinâmicas com as metodologias ativas (DOCENTE M, ENTREVISTA/2020).

As adequações e entendimento das necessidades em sala de aula, por parte dos docentes, têm sido cada vez mais necessárias.

As mudanças nos últimos anos com cada vez mais informação, mais velocidade e maior complexidade vem exigindo mais atitude, principalmente no ambiente de trabalho. A construção de diferenciais como postura, criatividade e pró-atividade intelectual no processo de formação continuada de professores e no aprendizado dos estudantes possibilita o aproveitamento de recursos didáticos e procedimentais disponíveis em sua totalidade, dentro das atividades desenvolvidas. Portanto, o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes individuais favorece a execução de uma dada atividade (FAISSAL et al., 2009).

Num contexto com o uso de metodologias ativas, o professor, antes de qualquer outra característica, deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções. Contudo, cabe mencionar, ainda, que a mudança na prática docente não deve acontecer de forma impositiva para o professor, nem para o estudante (DIESEL et al., 2017, p.279).

Dentro de uma visão neoliberal, com modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, além da busca pela produtividade, exigem-se trabalhadores com capacidade de reação, com rapidez na aprendizagem, com facilidade de trabalhar em equipe, competitivos e criativos, não identificando, muitas vezes, as individualidades que são muito importantes no âmbito educacional pela necessidade de se trabalhar coletivamente na construção e defesa da identidade profissional docente, para além do sistema capitalista e mecânico (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017).

Para Ribeiro (2019), muitas vezes, no Ensino Superior, a prática docente é valorizada somente através da pesquisa, produção científica e domínio de conteúdo. Mas, a atuação docente representa também a transformação do sujeito, e isso não se faz de forma isolada, mas através de uma relação estreita entre seus pares, através da sua cultura, ideais e interesses, estando aberto a indagações e questionamentos, instigando a produção e construção do conhecimento.

Muitos professores relatam que, apesar de terem acesso à formação continuada na IES da qual fazem parte, necessitam de aprofundamento das questões pedagógicas e enfrentamento de dificuldades encontradas na sala de aula. Às vezes, a formação continuada pode estar voltada para o aprendizado de processos estabelecidos pela IES. Assim, o professor bacharel pode, de forma específica, demonstrar seu interesse de aprimoramento quando houver abertura,

incentivo e conseqüentemente valorização desse processo de formação, que beneficia o estudante, o docente e a IES no processo de ensino e a aprendizagem.

CAPÍTULO 3

A construção dos saberes docentes dos professores bacharéis

Neste capítulo abordaremos os saberes da prática docente dos professores bacharéis e como são importantes para esse exercício profissional. Sabemos que é desafiador, mesmo que consiga vencer as dificuldades em sala de aula, para desenvolver sua identidade docente sem uma formação didática para essa atuação, o professor enfrenta incertezas. Para Libâneo (1994), a Didática é fundamental para a formação profissional dos professores, sendo um meio pelo qual dirige as atividades de ensino, originando a aprendizagem dos estudantes, pois, “[...] a Didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino, e ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e a aprendizagem.” (LIBÂNEO, 1994, p. 52).

O sucesso da atuação profissional docente desses professores bacharéis pode ser explicado através do que Tardif et al., (1991) nos apontam. Essa construção dos saberes docentes envolve os saberes profissionais, da experiência desse professor e das disciplinas. Os saberes profissionais podem ser entendidos como a formação de professores, através de instituições de ensino que integram o saber para as ciências humanas e da educação, articulando saberes pedagógicos. Os saberes das disciplinas seguem os saberes profissionais, acrescentando o aperfeiçoamento em disciplinas específicas oferecidas pela universidade, para embasamento técnico dos professores. Os saberes curriculares são a estrutura dos programas escolares, como objetivos, conteúdos e métodos a serem aplicados. Os saberes da experiência se desenvolvem no decorrer da trajetória de cada professor, de forma individual ou coletiva, de acordo com seu cotidiano e desenvolvimento de habilidades de saber fazer (TARDIF et al., 1991).

Em suma, o(a) professor(a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, fazem do(a) professor(a) um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade em investir, em integrar e mobilizar tais saberes como condição para sua prática (TARDIF et al., 1991, p. 221).

O exercício da docência depende de um contexto que envolve símbolos, valores, sentimentos, atitudes, interpretações e comportamentos, interagindo com outras pessoas e desenvolvendo sua capacidade de ensinar, de mediar e de estimular o aprendizado (TARDIF et al., 1991).

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a busca por formação continuada com princípios pedagógicos pelos professores bacharéis, envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem no curso de Fisioterapia. A problemática que apresentamos foi se os professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de suas aulas têm buscado a formação continuada com princípio pedagógico.

Todos os professores entrevistados em nossa pesquisa demonstraram muita satisfação em participar. Uma pesquisa que aborda a formação do professor bacharel que atua em sala de aula nos traz reflexões importantes, nos faz pensar sobre como a atuação docente no Ensino Superior pode ser instigada a encontrar sua identidade profissional ou valorizá-la quando já estiver presente.

Analisamos, neste terceiro capítulo, como esses professores foram construindo sua trajetória como profissional docente através das suas narrativas.

3.1 Os saberes docentes e os desafios em sala de aula

A construção dos saberes docente não é uma tarefa fácil, principalmente quando a formação inicial é bacharelada. Muitos professores constroem sua carreira baseando em suas experiências enquanto estudantes. Exercem a docência seguindo o exemplo de seus professores. Alguns com excelentes práticas, outros repetindo comportamentos criticados por eles mesmos, mas que de forma inconsciente acabam replicando por ser o que aprenderam.

De acordo com o Docente M, as atitudes dos professores durante a vida estudantil interferem na postura dos docentes bacharéis:

[...] eu tive muitos professores, muitos professores bons, capacitados, mas com uma distância muito grande entre eles e a gente. Tinha professor que você não podia respirar, não podia olhar pro lado. E na clínica, eu sou grata aos meus professores, mas a gente penou, minha turma penou demais, nós penamos demais com os nossos professores. E muitas vezes é como se tratasse a gente como moleque, como irresponsável. E aí o que que acontecia, todo mundo tem que dar conta, todo mundo tem que fazer isso e tipo assim, hoje não, hoje a

gente sabe, o aluno que dá conta, o aluno que não dá, o aluno que você pode exigir, o aluno que você não pode, o que você tem que ajudar. Na minha época como aluno parecia que não, é todo mundo tem que ser igual, todo mundo tem que atingir o limite X, e o professor não te conhecia. Então assim, eu tinha uma crença pra mim de como o meu aluno deveria se comportar dentro de sala de aula, mas não necessariamente copiando o meu professor. E eu sei de professor, de colegas meus, que formaram e que foram professores, e que faziam a mesma coisa com aluno, inclusive de constrangimentos. Eu sou de uma geração que passava constrangimento dentro de sala de aula. O aluno que passava constrangimento. E eu vi colegas formando, sofreram constrangimento e também fazendo o mesmo com seus alunos (DOCENTE M, ENTREVISTA/2021).

O exemplo que um professor exerce sobre a vida de seus estudantes não é somente sobre como aprender uma disciplina, mas como adotar uma postura em sua vida profissional e muitas vezes na vida pessoal. O papel e representatividade do professor, na vida do estudante, vão além da sala de aula.

Talvez, por isso, foi possível identificar que todos os entrevistados ressaltaram a necessidade de formação continuada com princípio pedagógico, principalmente para os docentes bacharéis, já que é um grande desafio iniciar e dar sequência à carreira docente sem embasamento pedagógico de forma escolarizada.

Almeida (2015) nos traz em seu artigo que também cabe ao professor buscar formação continuada para que saiba lidar com os desafios didáticos, conforme pode ser visto no trecho abaixo:

[...] o fazer didático que deve ser aplicado, é o que possibilitará a reflexão em relação a cada situação de aprendizagem, partindo da realidade em que professor e aluno estão inseridos e expandindo essa aprendizagem para outras realidades e meios sociais, para que o discente detenha as variadas formas de vivência e habilidades. Os desafios e práticas docentes devem ser exercidos além de uma simples renovação pedagógica de novas formas de ensinar e aprender. Isso remete a superação da visão instrumental didática, em direção a uma didática fundamental (ALMEIDA, 2015, p. 2).

O Docente A menciona a importância da formação docente continuada:

Então assim, eu acho que a formação continuada do professor ela é importante pra todo o professor, e assim, se você, é, tem essa fala assim: “não, eu sou professora”, então poxa você, eu acho que tem que fazer jus a profissão também, né? Então assim, por exemplo, hoje em dia se fala assim: “ah você é o que?”, eu falo: “ah, eu sou professora”, por que? Porque eu tenho essa, apesar de ser fisioterapeuta, né, de não ter uma graduação em pedagogia e tudo, mas eu sinto que eu corro atrás do que é ser professor, do que é ser docente, né? Então assim, a gente tem que buscar e buscar como, e, não parar de fazer cursos (DOCENTE A, ENTREVISTA/2021).

E o Docente B acrescenta:

Formação continuada é a gente buscar sempre novas habilidades e novas competências para o professor, porque a gente tem muito esse diálogo lá nas nossas reuniões de que precisamos desenvolver as habilidades, competências dos nossos alunos, mas a gente tem que parar e pensar que esse processo de ensino e aprendizagem ele só acontece quando eu desenvolvo habilidade, competência do meu aluno quando eu desenvolvo as minhas. Então esse processo desse estudo continuado, dessa educação continuada, dessa formação ela é a que toda, a cada momento eu preciso buscar essas habilidades (DOCENTE B, ENTREVISTA/2021).

Os Docentes A e B mencionam a importância da formação continuada como uma possibilidade de profissionalização dentro da docência, desenvolvendo sua prática, mas também beneficiando os estudantes.

A formação continuada pode funcionar como um mecanismo motivacional aos docentes, de acordo com o Docente F:

Então a educação continuada é o mais importante, é o que nos motiva, é o que faz a gente sair dessa zona de conforto e ir além naquilo que é importante pro aluno, porque hoje a visão do aluno é diferente, então a gente precisa de vários recursos pra chamar a atenção deles pra aquilo que é importante. Não dá mais pra ser aquele professor do mesmo jeito a vida toda (DOCENTE F, ENTREVISTA/2021).

Além de promover a profissionalização docente, a formação continuada, com princípio pedagógico, motiva e cria possibilidades de amadurecimento profissional que refletem na interação e aprendizagem do estudante.

E para o Docente R, nossa pesquisa traz reflexões importantes sobre a docência do Ensino Superior:

É, você levanta aí uma reflexão da importância de um docente do ensino superior ter domínio de técnicas, de métodos, de práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem, e nós sabemos, que a maioria dos professores bacharéis que estão dentro da universidade não tem uma formação pedagógica. Digamos que a maioria de nós dormiu profissional, e acordou docente, e é isso. O seu trabalho com certeza vai contribuir e muito com a comunidade docente (DOCENTE R, ENTREVISTA/2021).

É válido mencionar, após ouvir e analisar as entrevistas transcritas, que é impossível

fundamentar somente a teoria sem considerar o verdadeiro sentido de como colocar em prática. É no cotidiano que descobrimos e reinventamos a aplicabilidade dentro do contexto do estudante. Quanto mais praticamos, mais nos damos conta de quão importante é aprofundar a teoria para dar continuidade à prática que aperfeiçoa o aprendizado, assim Freire (1997) nos faz refletir:

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico ‘tornamos distância’ de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser. [...] A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento (FREIRE, 1997, p.70-75).

Com a análise das informações, foi possível compreender que os saberes docentes são construídos ao longo da carreira docente dos bacharéis, a vivência com os estudantes, com os colegas de profissão e com a comunidade acadêmica.

Mas, de acordo com Althaus (2004), realmente são grandes os desafios encontrados pelos docentes em sua prática profissional e, por isso, a importância da formação continuada com princípio pedagógico no Ensino Superior:

Nem sempre quem domina conhecimentos para sua atuação profissional sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem! Entendo, deste modo, que dificilmente um professor consegue planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para o desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos se não compreender os conteúdos próprios de sua área de atuação, que serão objeto de sua ação didática. Assim, se a docência é sua área de atuação, além das especificidades inerentes aos diferentes campos de conhecimento, a Didática também compõe o quadro como conteúdo próprio da prática pedagógica universitária (ALTHAUS, 2004, p. 102).

Durante essa construção dos saberes docentes, existem as dificuldades enfrentadas, citadas pela maioria dos entrevistados, 88%, que mencionaram ter, no início da carreira, se deparado com desafios de diferentes formas por não possuírem embasamento pedagógico escolarizado.

Sobre essa construção dos saberes e suas dificuldades, Ribas (2000) afirma que: “a prática pedagógica só se aperfeiçoa, por quem a realiza, a partir de sua história de vida e saberes

de referência, das experiências e aspirações” e que “é na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos.” (RIBAS, 2000, p.62).

A maioria dos professores entrevistados, 88%, apresentou ou ainda apresenta algum tipo de dificuldade em sala de aula, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 16 – Apresentou dificuldades em sala de aula

Respostas	Número de Docentes	Porcentagem
Sim	22	88%
Não	03	12%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

A formação bacharelado não proporciona formação pedagógica e assim não ocorre a aprendizagem da didática, as dificuldades surgem em sala de aula e, através dos saberes experienciais, esses docentes vão amadurecendo sua prática.

No relato do Docente F, é possível verificar que foi através do apoio da IES, dos colegas e dos próprios estudantes que ele conseguiu vencer as dificuldades:

É sempre muito difícil, né Giselle, é muito difícil. Porque tem uma série de coisas que precisam ser rompidas, mas eu tive muito apoio, apoio da instituição, apoio dos meus colegas professores, apoio dos alunos que entendiam, que a gente estava ali, mas era tudo iniciante, os alunos eram iniciantes, mas a gente também era. A gente estava iniciando a faculdade. Então todo mundo teve essa paciência. Então foram muitos erros, mas até para chegar naquele ponto que, enfim, que nós fomos construindo (DOCENTE F, ENTREVISTA/2021).

O Docente E acrescenta:

Então quando eu entrei na Faculdade eu entrei como fisioterapeuta, não entrei como professora. Assim como todos os profissionais que fizeram parte desse início, né? É, só que dentro dessa Universidade, nós temos uma direção pedagógica que é muito preocupada com essa capacitação dos profissionais e nós, nesse tempo, eu vou te falar nesses 18 anos eu passei por uma transformação profissional. Eu entrei como fisioterapeuta e eu hoje eu posso dizer que eu sou uma professora. Porque esse processo de capacitação é que nos permitiu a ter olhares pedagógicos, né? Porque você entra-, foi o meu caso, eu entrei como fisioterapeuta, é, mas sem o olhar pedagógico que é diferente, que é especial, que é onde você tem que buscar, né... (DOCENTE E, ENTREVISTA/2021).

O Docente F continua seu relato dizendo que quando se viu em uma sala de aula, constatou que representava as experiências que viveu enquanto estudante:

...eu já comecei na docência e a minha experiência é uma experiência, acredito que como os demais colegas, a gente começa muito como fisioterapeuta, na verdade nós não somos docentes, nós não tivemos a didática do ensino superior, a gente não fez um curso a parte para aprender a metodologia. E aí a gente começou naquela vontade de oferecer pro aluno aquilo que a gente sabia, que na verdade a gente acha que sabe, aquele pequeno contexto prático e teórico. É assim que eu me via. Uma profissional que gostaria de passar as informações que eu tive, enquanto acadêmica, e com a minha experiência, mas aos poucos eu fui vendo que precisava de mais, que eu precisava de então estar, lidar com vários pontos que eu ainda não conhecia, ainda não sabia, questão da oratória, a questão da relação interpessoal, a questão do comando em sala de aula, é, essa questão mesmo de hierarquias, de saber lidar com essas questões todas, das relações (DOCENTE F, ENTREVISTA/2021).

Existem também, além das dificuldades em relação à falta de formação pedagógica, as dificuldades em relação aos estudantes que não tiveram um ensino médio embasado. Podemos perceber isso no relato do Docente D:

Dependendo do nível do aluno que ele entra na faculdade e vai se envolvendo no curso, mesmo que você oferece várias propostas, ele não evolui bem nessa questão. Então quanto mais você deixa o aluno ativo ao seu aprendizado com metodologia nem sempre ele te dá essa resposta. Por que? Porque ele não vem de muito estudo ou uma exigência, ou uma aplicação lá no ensino médio. Então eu tenho notado essa dificuldade. E assim, como cada vez mais as universidades, principalmente as particulares não tem uma exigência de um aluno mais aplicado maior é a dificuldade no decorrer do curso. Esse eu acho que mesmo que a gente crie, discute, muda a forma, muda outra, propõe uma forma, propõe outra, é um entrava, é a grande interrogação que eu acho pra esse aluno ele iniciar a faculdade e crescer, e amadurecer na profissão, na experiência, na vivência, no aprendizado e sair um bom profissional pra utilizar esse conhecimento, né? Essa é a grande interrogação, é até dos pesquisadores aí da pedagogia pra passar pra gente (DOCENTE D, ENTREVISTA/2021).

Para o Docente S, a formação deficiente dos estudantes também é uma realidade muito presente em suas turmas:

Uma dificuldade é essa questão que tem acadêmicos que a gente percebe uma deficiência, assim, eu posso falar tranquilamente que hoje na graduação a gente tem aluno que é analfabeto funcional. Um aluno que lê um texto, lê um caso clínico de quatro, cinco, seis linhas e não consegue entender o que ele leu. Então isso é uma dificuldade (DOCENTE S, ENTREVISTA/2021).

O Docente P acrescenta que a diversidade de faixas etárias interfere no andamento do ensino:

É, então, nós temos, na área acadêmica alunos de várias idades. E eu tenho, alunos mais velhos, geralmente eles impõem uma exigência ou uma arrogância, que às vezes realmente é uma dificuldade. Mas que com jeitinho a gente vai conseguindo trabalhar aquilo dali. E outra coisa, é quando a gente se vê diante de uma pergunta que você realmente não sabe a resposta. Isso, isso é uma dificuldade que eu acho que todos passamos (DOCENTE P, ENTREVISTA/2021).

Para o Docente A, o perfil dos estudantes mais novos é que foi um aspecto que chamou a atenção:

[...] o que eu percebo é a diferença do perfil do aluno. Então assim, no ensino superior, os alunos eram alunos mais novos, o que mais me chamou a atenção foi deles serem mais novos e deles, não sei se é uma percepção minha tá? Mas assim, deles terem eu como professora universitária aí ficava, é como se tivesse meio num pedestal assim, sabe? É diferente. Nossa a professora. Que no ensino técnico não tinha tanto isso. No ensino técnico tinha muito respeito também, mas eram alunas mais velhas, com idade um pouquinho maior, o perfil dessas alunas é um perfil que realmente elas precisam fazer aquele curso técnico pra poder colocar dinheiro em casa. Então é um perfil diferente. Então quer dizer, elas tinham muito respeito comigo, do mesmo jeito que na universidade também, mas a gente percebe que assim, que era às vezes, no ensino técnico, era até mais, indagava mais, perguntava mais, buscava mais, porque elas iam diretamente para o mercado de trabalho (DOCENTE A, ENTREVISTA/2021).

Com os relatos dos professores entrevistados, podemos perceber que as dificuldades que os estudantes trazem ao longo da sua trajetória também interferem no processo de ensino e de aprendizagem, reforçando mais uma vez o quanto a formação continuada com princípio pedagógico pode auxiliar, sustentar e direcionar a prática do docente com formação bacharelado.

De acordo com Colares-Mendes (2004), a variedade de metodologias para adequar às necessidades e diversidade social e cultural dos sujeitos pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem:

Sabemos que a utilização do método único – um artifício universal para ensinar tudo a todos – não teve o efeito desejado, por negar a diversidade social e cultural dos sujeitos. Tal realidade requer nova postura, preparação e planejamento, aliando habilidade, e a formação pedagógica talvez os auxiliasse em seus propósitos (COLARES-MENDES, 2004, p. 108).

Para Nérici, o estudante universitário está em sua maioria entre 18 e 25 anos de idade e com características diferentes:

1-Estudantes com capacidade, mas sem interesse universitário, uma vez que a sua motivação primordial se encontra fora do *campus* de estudo. 2- Estudantes sem maturidade sócio emocional, fazendo da Universidade uma continuação do colégio, por isso mesmo, mais preocupados com os *pontos* da matéria e os *pontos* de notas do que com o conteúdo em si das disciplinas ou com habilidades específicas necessárias ao bom desempenho profissional. 3- Estudantes com mais idade, sem interesses sociais, científicos ou profissionais maiores, a não ser a satisfação de realizarem um sonho acalentado na juventude, de darem exemplo de tenacidade aos filhos, ou mesmo, em atitude de afirmação, para mostrarem que ainda são capazes... 4- Estudantes desajustados nos cursos que escolheram e que não os abandonam para não perderem o tempo já empatado. Muitos destes estudantes ficariam melhor ajustados em outros cursos da Universidade. 5- Estudantes não-capazes, mas teimando em se formarem, porque acham que o curso que estão fazendo corresponde à sua vocação... 6- Estudantes capazes, ajustados aos seus cursos e almejando a uma formação profissional eficiente, a fim de, eficiente e responsabilmente, atuarem na sociedade (NÉRICI, 1993, p. 58-59).

O docente encontra vários desafios em sala de aula e exerce uma influência enorme sobre seus estudantes através de suas atitudes e exemplos. A formação continuada, mais uma vez, se destaca, pois o aprimoramento das qualidades humanas, bem como das habilidades técnicas para a atuação docente conferem ao professor universitário qualidades muito especiais de um perito capaz de ensinar, pesquisar e propagar a ciência.

Mas, apesar das dificuldades relatadas, em várias entrevistas, percebemos o quanto o prazer de estar em sala de aula motiva e satisfaz a prática docente dos participantes que responderam sobre a alegria em exercer essa função. Veja-se o quadro abaixo.

Quadro 17 – Satisfação em ser professor universitário

Respostas	Número de Docentes	Porcentagem
Sim	25	100%
Não	0	0%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

Com emoção, o Docente B manifestou sua satisfação em ser professor universitário, *“porque a sala de aula ela realmente tem, ela se tornou o meu santuário, sabe? Eu falo que lá é o lugar que Deus colocou pra fazer o que eu mais gosto”* (DOCENTE B, ENTREVISTA/2020).

Esse relato descreve o que Nérici (1981) nos apresenta como uma função didática do professor, em que o gosto pelo que faz e a proximidade com o estudante transformam a sala de

aula em uma comunidade, assistindo cada um em suas dificuldades específicas, auxiliando e respeitando a personalidade, além de crer no estudante como ser humano e compreendê-lo para que suas ações didáticas possam influenciar positivamente esse estudante.

Assim como uma paixão, o Docente E descreve sua satisfação em atuar na docência:

Bom, primeiro acaba que vira uma paixão, né? É uma coisa que você, que você se apaixona mesmo em fazer. O contato com a academia ele é muito valioso, ele te enriquece muito, ele mexe muito com você. O contato com alunos é uma renovação, é um processo assim, de atualização muito grande, porque te obriga a estar atualizado, a buscar, né, informações, é, atualizadas, novas e ele mexe com você. Além da troca ser muito boa de energia você tá no meio acadêmico onde você tem outros profissionais, existe essa troca, né, de conteúdo e isso faz com que você se apaixone (DOCENTE E, ENTREVISTA/2021).

O Docente G acrescenta:

Olha, depois que eu comecei a dar a monitoria aí eu apaixonei com o negócio, sabe? Porque eu vi que, eu sempre escutei na faculdade alguns professores que o melhor aprendizado é ensinando, aprendi ensinando, né? E aí tinha alguns professores que eu admirava muito, me espelhei muito com o trabalho deles, e aí foi despertada essa paixão depois. E aí aula é um negócio meio viciante, sabe? Às vezes você começa dar, eu não imaginava que eu ia chegar onde eu cheguei nunca, nunca mesmo. Achei que seria uma disciplina ali, mas o negócio foi crescendo, crescendo (DOCENTE G, ENTREVISTA/2021).

Em outra entrevista, o Docente C menciona que se pudesse não atuava como fisioterapeuta por gostar mais da docência:

Se eu pudesse eu não exercia a fisioterapia, eu não era fisioterapeuta. Eu brinco que se eu pudesse somente trabalhar com pesquisa e com docência eu não era um trabalhador braçal da saúde. Eu não atuava na assistência. Eu ficava somente nessa área (DOCENTE C, ENTREVISTA/2021).

O histórico familiar de docência também estimula e é apontado como um dos fatores que contribuem para a satisfação profissional, como afirmou o Docente C:

Eu já na graduação, primeiro que eu sou de uma família de professores, é, e eu na graduação já tinha essa vontade, tanto que fazer mestrado, doutorado, era uma coisa que eu já dentro da graduação nem sabia se eu ia atuar, era uma coisa que eu já queria, já entrei na faculdade sabendo que eu queria isso (DOCENTE C, ENTREVISTA/2021).

Já o Docente L atribui a sua satisfação e realização profissional docente à sua busca por formação continuada:

Então eu me sinto realizado como professor sim, não é? Mas pra mim tornar-se, plenamente realizado eu tive que durante o percurso me qualificar pra isso, né? Então meu mestrado ajudou muito, outros cursos, pós-graduação que eu fiz focando essa questão da docência e também as-, essa preparação contínua e a qualificação contínua que eu tive e tenho nesses tempos me deu essa condição de hoje tá falando, é, e saber alguma coisa sobre docência, né? E aí sim eu sou pleno (DOCENTE L, ENTREVISTA/2021).

Embora a busca por formação continuada seja muito importante, percebemos que, se não tiver fundamentação pedagógica, pode não favorecer diretamente o processo de ensino e de aprendizagem, pois pode ser que, tanto a formação *Lato Sensu* quanto a *Stricto Sensu*, não aborde a atuação e desenvolvimento do profissional que está em sala de aula e sim o direcionamento para pesquisa acadêmica. Saber pesquisar é muito importante para a atuação docente, favorece muitos aprendizados. Além de ampliar os conhecimentos disciplinares, saber pesquisar amplia o letramento acadêmico do professor e, por consequência, lhe oportuniza condições de favorecer que seus estudantes também ampliem suas habilidades letradas para compreender gêneros acadêmicos, para escrever textos do domínio acadêmico, para favorecer habilidades de pesquisar e produzir conhecimentos que é de extrema importância também.

Para Rodrigues et al. (2011), o professor tem um papel primordial no processo de ensino e de aprendizagem e, para isso, não pode deixar de desempenhar seu papel de forma produtiva e profissional:

O professor, hoje, é aquele que ensina o aluno a aprender e a ensinar a outrem o que aprendeu. Elemento incentivador, orientador e controlador da aprendizagem. Porém, não se trata aqui de um ensinar passivo, mas de um ensinar ativo, no qual o aluno é sujeito da ação, e não sujeito-paciente. Em última instância, fica evidente que o professor, agora, é o formador e, como tal, precisa ser autodidata, integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador de conhecimento, difusor de informação e comprometido com as mudanças desta nova era (RODRIGUES et al., 2011, p. 4).

Essa busca por formação continuada pode ser dentro da área de atuação clínica desses docentes entrevistados ou especificamente na área pedagógica, demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 18 – Percepção do que é formação continuada para docentes

Tipo de formação	Número de Docentes	Porcentagem
Formação específica da profissão bacharelado	03	12%
Formação especificamente com princípio pedagógico	05	20%

Formação específica da área de atuação bacharelado e pedagógica	17	68%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

Alguns professores acreditam que a formação continuada com cursos específicos da Fisioterapia serve como amadurecimento da sua didática em sala de aula (12%). Claro que o conhecimento técnico é essencial, entretanto, vemos, através dos autores ao longo dessa dissertação e durante nossa pesquisa de campo, que a fragilidade ou mesmo ausência da formação continuada com princípio pedagógico, associada às dificuldades que os estudantes trazem da sua trajetória estudantil, afetam o processo de ensino e de aprendizagem.

Refletimos, então, como que, através de um processo didático, as IES poderiam preparar, instigar e/ou incentivar a busca pela formação continuada com princípio pedagógico do seu corpo docente? Pois muitos desses docentes entendem que os cursos, pós-graduações *lato sensu* que concluíram, funcionam como um princípio pedagógico que os auxiliarão em sala de aula, entretanto, muitas dessas formações, ou talvez todas, não tiveram nenhuma abordagem sobre didática, ou seja, proporcionam embasamento de conteúdo e não necessariamente como atuar em sala de aula.

Para Colares-Mendes (2004), o conhecimento técnico tem grande importância para o docente do Ensino Superior, entretanto, necessita-se sim de formação com princípio pedagógico:

A racionalidade técnica tem seu espaço de ação, o que significa não abandoná-la de forma generalizada, pois existem tarefas em que a única forma de intervenção eficiente consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. O que não pode ocorrer é considerar a ação docente como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica (COLARES-MENDES, 2004, p. 58).

A formação continuada para o Docente D está relacionada com cursos específicos da profissão fisioterapeuta:

Agora enquanto docente, realmente, é uma característica marcante porque eu não sei se todo curso de bacharelado na área da saúde não tem uma preparação docente. E a gente aprende com a experiência, com a prática, é, inclusive, essa questão assim de qual a minha preparação? Muitos colegas fizeram lá a pós-graduação, pós-graduação em didática de ensino superior. Eu não fiz, não é? O que eu tive que, vivenciar e com a prática docente, aí sim, aí eu tive ao longo desses 20 anos inúmeros cursos que eu fiz (DOCENTE D, ENTREVISTA/2021).

O Docente P acrescenta:

Oh, a única formação continuada que a gente recebe da IES, é, honestamente nem sempre é na nossa área, às vezes é um formato de formação continuada, é, global, sabe? Sobre comportamento, sobre as possibilidades que a gente pode desempenhar em sala de aula, mas não especificamente para a fisioterapia. E é uma das queixas em reuniões, que a gente sente falta é desse incentivo, vamos dizer assim, não obrigatoriedade, mas essa necessidade que nós temos de receber esse incentivo a formação continuada (DOCENTE D, ENTREVISTA/2021).

Mas para o Docente C (2020), ter titulações não assegura a atuação docente, não implica que o processo de ensino e de aprendizagem esteja acontecendo e alcançando resultados:

E eu acho que isso é muito, a pessoa tem que importar com isso. E que também que titulações, e tudo não quer dizer que uma pessoa tem didática. São coisas distintas. A pessoa tem que entender que se ela quer dar aula ela tem que primeiro saber se ela tem a vocação de ser professor e se ela consegue transmitir conhecimento. Que titulação são coisas que valem pra algumas coisas, não sei se você me entende, mas vale pra classificar uma pessoa mais alta que a outra, vale para eu pagar mais uma que a outra, mas que nem sempre isso na sala de aula faz diferença para o aluno. Então eu acho que, é, didática, vontade e vocação é que realmente faz um professor, independente se é graduação, pós, onde ele estiver. Então assim, faz diferença a gente capacitar, faz diferença a gente perceber que você tem que ter essas, esses dons, essas estratégias, porque senão você pode ser Ph.D. único do mundo, você não vai conseguir transmitir nada e seus títulos não vão servir pra nada. É só assim uma opinião (DOCENTE C, ENTREVISTA/2021).

A IES que se preocupa com a formação continuada dos seus docentes muitas vezes promove cursos, mesmo que em um período estabelecido e o que poderia ser uma obrigação de participação, pode se tornar prazeroso, de acordo com o Docente F (2021):

Então quando a gente fez o curso, se não me engano, já tem um tempo, a gente fez um curso de docência do ensino superior, que foi o mês de julho inteiro, então eu falei: “nossa vai ser cansativo, mês de férias”, mas nós fizemos e foi assim fantástico, porque mudou a minha forma de abordar os meus alunos, a forma de planejar as minhas aulas e principalmente de-, que hoje é mais-, que tá sendo mais, é, complexo para o professor, como avaliar. Então a questão não era só passar as informações, mas a gente sempre queria avaliar de forma única, pessoal (DOCENTE F, ENTREVISTA/2021).

O Docente A acrescenta:

Eu acho que é essa busca de novas metodologias, de novo conteúdo, ano passado a gente teve muitas capacitações, que até a própria instituição, passou para gente, convidou e colocou mesmo para gente fazer essas capacitações. Então eu acho que é isso, é o professor sempre ter essa capacitação, ele sempre buscar um conhecimento. Buscar esse conhecimento, eu acho que a formação continuada é o professor não parar, é o professor achar que ele tá dando aula, assim, maravilhosamente bem, mas como que a gente pode fazer, qual a metodologia que a gente pode utilizar que ele vai ter que engajar mais esse aluno. Conseguir que essa aprendizagem se torne significativa para o aluno. Então assim, eu acho que a formação continuada é importante para todo professor, se você fala assim: “não, eu sou professora”, então poxa você tem que fazer jus a profissão também, né? (DOCENTE A, ENTREVISTA/2021).

No decorrer das entrevistas, fomos percebendo que (80% que representa 20 – vinte -dos 25 – vinte e cinco - entrevistados) a maioria dos docentes com formação bacharelado entendem que a formação continuada é se aprimorar tecnicamente, em áreas específicas da sua atuação clínica e que a fundamentação pedagógica vai ser adquirida em algum curso que faça, senão pode aprender na IES na qual está vinculado, caso o curso escolhido não apresente essa abordagem ou apenas uma conexão e continuidade lógica do aprendizado ao longo do tempo.

Nesse ponto, podemos observar que os docentes, embora valorem a formação continuada, ainda não conseguem ter um entendimento mais aprofundado do que ela significa. O sentido e o significado atribuído a ela, sob a perspectiva pedagógica, não é intelectual e nem intencionalmente e politicamente planejada. É vista como técnica de ensino e de aprendizagens desligadas dessa intencionalidade política para, talvez, melhorar a atuação em sala de aula, como se o papel docente fosse o de apenas desenvolver uma ou duas técnicas em sala de aula, como se isso fosse suficiente para sermos de fato professores, ou de fato promovermos o processo de ensino e de aprendizagem. A formação promovida pela IES é muito importante, sendo essencial para a profissionalização docente e incentivo para a busca dessa identidade.

A trajetória profissional do Docente D teve início com a atuação clínica, que culminou com a busca por formação específica da fisioterapia:

A questão é porque logo que eu sai da graduação eu fui pro meio clínico e eu busquei uma pós-graduação numa área que eu gostava, na área de ortopedia, fisioterapia desportiva e nos primeiros anos, realmente, eu atuei só de forma clínica. Aí, é, eu fui fazer outra pós e entrei no mestrado. No mestrado tinha disciplinas que envolviam o aspecto pedagógico. Certo? Lá no mestrado em educação física. E aí como eu fui e eu continuei uma sequência de formação e tinha atividades, é, de apoio pedagógico na graduação então aí eu acabei não fazendo nenhuma formação pedagógica (DOCENTE D, ENTREVISTA/2021).

Já o Docente J entende por formação continuada uma sequência lógica e interligada da aprendizagem:

Formação continuada é, pra mim aquela formação onde que interligam todos os conhecimentos. Que eu acho que acontece hoje, é, o aluno vê anatomia, acabou anatomia, vê cinesiologia acho que não vai mais usar aquilo da anatomia, sendo que a disciplina, a cinesiologia só existe se o aluno tiver a base da anatomia e assim por diante. E o aluno depois de formado se ele vai entrar numa pós-graduação ou não esse conhecimento dele tem que ser contínuo, ele tem que ter o conhecimento desde daquela primeira aula que ele teve, ele teve utilizando sempre. É, eu acho que a grande deficiência do nosso sistema de ensino partido hoje, entendeu? É difícil ter essa continuidade. E o que nos dá de exemplo disso, tá tendo a continuidade ou não é nos nossos egressos, né? Eu penso que a continuidade tá no meu enriquecimento profissional independente se eu faço pós ou não, no meu nível de pesquisa do que tá acontecendo no mundo em cima do que estou falando pro meu aluno (DOCENTE J, ENTREVISTA/2021).

E ainda temos o relato do Docente I, que acredita que a formação pedagógica não é somente para quem atua na sala de aula, mas para todos os profissionais que mantêm relações interpessoais:

É necessário aprimoramento, é necessário ter um momento pedagógico dentro dos cursos de bacharelado, em geral, não só de fisioterapia, todos os cursos de bacharelado tinha que ter um momento de falar assim, é, a gente não treina o acadêmico pra ele ser fisioterapia do idoso, geriatria, pediatria, neonatal, respiratório, cardiológico, tinha que ter o momento de falar assim, para aí agora você vai entender as práticas pedagógicas, agora você vai entender como é ser professor (DOCENTE J, ENTREVISTA/2021).

A responsabilidade que um professor carrega no exercício da sua profissão é imensa, pois, de acordo com Libâneo:

O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação de seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade. [...] Estas considerações justificam a necessidade de uma sólida preparação profissional face às exigências colocadas pelo trabalho docente. Esta é a tarefa básica do curso de habilitação ao magistério e, particularmente, da Didática (1994, p.47-48).

A busca pela formação continuada com princípio pedagógico pode ser feita através da IES ao qual o professor está vinculado profissionalmente ou de forma individual. A ausência da didática em sala de aula pode comprometer o processo de ensino e de aprendizagem. Essa percepção está presente tanto na fala dos entrevistados, quanto no que amadurecemos em nossa

revisão da literatura e que respondeu ao nosso problema de pesquisa, aspecto que motivou alguns professores a buscarem a formação continuada com princípio pedagógico.

3.2 As narrativas docentes na construção dos saberes e das práticas dos professores bacharéis

A duração da entrevista foi variável, deixamos o entrevistado muito à vontade para expor suas ideias e relatos, além de preocupar em não ter um direcionamento repetitivo e desgastante. Agendamos o dia e horário de acordo com a disponibilidade do entrevistado, estabelecendo respeito por suas atividades e compromissos, além de planejamento do pesquisador, ressaltando que tínhamos total flexibilidade para adequações em caso de necessidade de mudanças na data agendada para a entrevista (TRIVIÑOS, 1987).

Valorizamos os significados que as pessoas davam aos fenômenos, suas experiências, sua vida e seus projetos que proporcionaram o seu desenvolvimento como docente, como ser social e histórico. Mas descrever não é uma tarefa fácil, talvez nunca seremos capazes de realizar uma descrição perfeita, a tentativa será sempre de atingir o máximo de fidelidade. Então, o pesquisador deve estar sempre atento para que nada fuja do seu esclarecimento e para que sejam dadas respostas aos objetivos da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Foram identificados os saberes que direcionaram a prática dos docentes bacharéis no Ensino Superior e as estratégias utilizadas para tentativa de superação das eventuais dificuldades enfrentadas e, ainda, serão analisadas as dimensões da identidade profissional dos professores bacharéis e sua construção.

Mesmo com formação continuada, o Docente A relata dificuldades no dia a dia:

Demais, eu acho que há dificuldade com certeza. Às vezes quando a gente vê um aluno desmotivado, um aluno que não vai a aula, que não assiste. Então assim, a gente fica sem saber o que fazer, e é uma grande dificuldade, então assim, a dificuldade do trato do aluno também, às vezes essa proximidade que eu tenho com os alunos ela às vezes é benéfica, mas às vezes ela atrapalha um pouco também. Porque assim, a gente tem um respeito muito grande, mas a gente às vezes tem que puxar esse aluno e falar: "olha não é por aí não", sabe? Então assim, é, isso tudo é um desafio que a gente tem, dia-a-dia, e que a gente só vai saber esse desafio lá, dentro de sala de aula (DOCENTE A, ENTREVISTA, 2021).

A vida profissional tem relação direta com a atuação docente da maioria dos professores bacharéis, de acordo com o Docente J:

Vou falar pra você assim, didática, igual eu estou falando pra dar aula, eu só consigo dar aula em cima daquilo que eu vivencio dia-a-dia. Se mudar minha vivência, por exemplo, você me pegar e falar assim: “você pode dar a disciplina metodologia da pesquisa científica?”, nunca que eu conseguiria dar (DOCENTE J, ENTREVISTA, 2021).

O fato de estar atuando clinicamente fortalece e impulsiona o desenvolvimento das atividades em sala de aula, pois além de amadurecer a prática profissional, consolida a atuação docente e pode estimular o comprometimento do estudante em atuar e contribuir com a sociedade, através da profissão que escolheu exercer. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que, para o professor que possui carga horária integral na docência, sua dedicação e empenho caracterizam e valorizam a identidade docente, nos mostrando a importância da profissionalização e reconhecimento desse bacharel docente.

Para Althaus (2015), a articulação do processo ensino e aprendizagem com didática para construir a autonomia do estudante é uma tarefa complexa e tem sido muito discutida:

É neste contexto de relações entre a construção da autonomia na aprendizagem universitária que a Didática, campo de conhecimentos vinculado à Pedagogia, ganha força para dimensionar o ensino, isto é, a docência no ensino superior. Esta, por sua vez, exige articulação de saberes complementares. Frente aos desafios postos para o ensinar, o domínio específico de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor universitário deve desenvolver também outros saberes: pedagógico. e político (ALTHAUS, 2015, p.102).

Muitas vezes, as dificuldades e a realidade do docente ficam escondidas nas normas e regras que a IES propõe, talvez não por negligência, mas por não direcionar e escutar o que o seu corpo docente tem a dizer sobre suas experiências e seu dia a dia em sala de aula sem correr o risco de ser colocada em prova a sua capacidade profissional. Segundo o Docente J:

De repente se a visita do MEC o cara entrasse numa sala de aula e visse que que acontece numa sala de aula com o professor, né? Principalmente agora das remotas, é mais fácil ainda, tem várias aulas gravadas, né? Que eles podiam tá entrando. E aí ele ia enxergar realmente o que que acontece em cada instituição (DOCENTE J, ENTREVISTA/2021).

Mas mesmo com dificuldades os professores têm conseguido seguir adiante em seu papel dentro de sala de aula. Afinal, desafios existem e sempre existirão segundo a Docente A:

A eu acho que é levar com leveza, eu fico sempre tentando pensar pra fazer as coisas com leveza, sabe? É, ocupar e não preocupar, né? Então assim, a gente ocupar, ver o que vai fazer melhor, o que que eu posso fazer, se esse aluno não

tá, indo a aula como que eu posso, chamar esse aluno, o que que eu posso fazer, então assim, é ocupar desses desafios. Porque desafio sempre vai ter, né, no online, no presencial, do jeito que for você é professor, e não só no professor, em qualquer profissão. Então assim, esses desafios é a gente pensar e ver o que que melhor a gente pode fazer (DOCENTE A, ENTREVISTA/2021).

Perguntamos aos entrevistados se as IES oferecem formação continuada com princípio pedagógico ao seu corpo docente e a maioria disse que sim (92%). Mas, ao analisarmos as entrevistas, percebemos que essa formação continuada muitas vezes está voltada para as estratégias de ensino adotadas pelas IES, e a preparação didática do professor para atuar em sala de aula não acontece, sendo ela uma necessidade apresentada principalmente para o professor com formação bacharelado, que é o caso dos cursos de Fisioterapia.

Quadro 19 – A IES oferece formação continuada para seu corpo docente

Tipo de respostas	Número de Docentes	Porcentagem
Sim	23	92%
Não	0	0%
Sim, mas não prepara o professor bacharel para a sala de aula	02	08%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

O Docente Q relata sobre como é a formação continuada oferecida pela IES:

O que a instituição oferece são encontros de capacitação. Todo o início do semestre a gente tem encontros, esses encontros para poder discutir sobre metodologias ativas, sobre conceitos mesmo, ligados à faculdade, ao método da faculdade de trabalho, então é isso mesmo que a instituição oferece (DOCENTE Q, ENTREVISTA,/2021).

Para o Docente P, a IES deve incentivar seu corpo docente com a formação continuada.

Bom, o que, o que na verdade que eu teria pra te falar que é sobre a contribuição da instituição para nossa melhoria, né? Os incentivos que a gente tem que ter para que a gente consiga estar em aprimoramento. Cursos, mestrado, doutorado que realmente eu sinto falta desses incentivos assim, até do ponto de vista financeiro mesmo, contribuir ou facilitar para que a gente consiga fazer isso, e continuar dando aula naquele curso, naquele período, porque às vezes o professor precisa largar aquela disciplina, naquele período ali que ele está se dedicando ao mestrado (DOCENTE A, ENTREVISTA,/2021).

Althaus (2004) descreve sua participação e coordenação em um projeto de apoio

didático aos docentes da Unicentro em Guarapuava – PR, onde o ponto de partida foi a problemática: o que caracteriza um professor didático? Todos os objetivos foram para assessorar os professores do Ensino Superior daquela instituição:

- assessorar a comunidade educacional de Ensino Superior interessada em temas pertinentes à Didática, concebida como reflexão sistemática sobre o processo ensino-aprendizagem, tendo sempre como ponto de partida a discussão da prática docente de cada professor; - organizar grupos de estudos com professores interessados em investigar questões relacionadas à docência universitária, mobilizando-os para a relevância do envolvimento com pesquisas na área da didática; - favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, através do seu envolvimento em estudos e reflexões a respeito de questões didáticas, que propiciam suporte ao trabalho específico nas diferentes áreas de atuação; - promover, semestralmente, o curso de extensão “Revitalizando o ensinar-aprender na Universidade” (ALTHAUS, 2004, p. 103).

Podemos afirmar, com a revisão da literatura e os dados desta pesquisa, que todas as estratégias de formação continuada desenvolvidas pelas IES favorecem não somente o corpo docente, mas todo o processo de ensino e de aprendizagem, os discentes, e todo o meio social que integra o contexto educacional.

Pois para Libâneo (1994), tanto o processo de ensino e de aprendizagem, quanto o processo didático envolvem todo o contexto social:

[...] o processo didático como totalidade abrangente implica vincular conteúdos, ensino e aprendizagem a objetivos sócio-políticos e pedagógicos e analisar criteriosamente o conjunto de condições concretas que rodeiam cada situação didática. Em outras palavras, o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições, seja aquelas que o educador já encontra, seja as que ele precisa transformar ou criar (LIBÂNEO, 1994, p. 57).

Sabe-se como é importante a participação e o incentivo das IES com relação ao seu corpo docente, aspecto relatado, inclusive, na entrevista do Docente E:

[...] eu busquei a pós em docência do ensino superior, porque eu tive necessidade disso, eu vi que eu ali só como fisioterapeuta precisava de mais, eu busquei o mestrado, porque eu acreditava que o mestrado iria contribuir para minha formação e para minha prática em sala de aula e realmente contribuiu, mas o que eu tenho também de capacitação nesses minicursos, nessas oficinas, na prática clínica em sala de aula e dinâmicas que acontecem dentro da minha instituição, isso eu não teria. Então atribuo que, 60% da minha formação como professora hoje, atribuo a própria instituição, os outros

40% foram através da minha busca de forma individual (DOCENTE E, ENTREVISTA/2020).

A responsabilidade de formação continuada não é somente da IES, o professor pode buscar de forma individual sua formação, entretanto, políticas de incentivo, motivação e facilitação desse processo podem partir das IES, já que essa formação continuada promove benefícios para seu corpo docente e para os estudantes.

Sobre os aspectos a aprimorar com a formação continuada, os recursos da internet e as metodologias ativas e participativas somam 68%, sendo a maioria dos aspectos mencionados, fato que Gil (2020) nos traz em sua obra, no que diz respeito à promoção de um ambiente favorável e atrativo, que aproxima a realidade das situações que os estudantes vivenciam em sala de aula, contribuindo para a construção da aprendizagem. Também, os recursos tecnológicos, bem como a internet proporcionam uma ampla oportunidade de engajamento dos estudantes.

As condições de formação e aperfeiçoamento profissional, relações e regime de trabalho dentro das IES e dificuldades acerca dos espaços escolares integram o cotidiano de professores, gerando indagações sobre sua prática profissional. “[...] ‘insignificâncias e particularidades da prática escolar’ que estão à nossa volta e que podem ser observadas no cotidiano de qualquer escola ou nas conversas com adultos e crianças.” (FONTANA, 2000, p.39).

Quadro 20 – Aspectos a aprimorar com a formação continuada de professores

	Número de PE	Porcentagem
Recursos da Internet	08	32%
Metodologias Ativas	09	36%
Cursos específicos da área da fisioterapia	03	12%
Aspectos pedagógicos/didáticos	05	20%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

A Docente E relata que gostaria de aprimorar seu conhecimento sobre as metodologias ativas e participativas:

É essa parte mesmo da metodologia ativa, por mais que a gente já, já trabalhe a gente sabe que existem várias metodologias ativas, várias formas de trabalhar metodologia ativa e eu posso dizer que eu estou engatinhando, nós temos aí várias outras metodologias ativas, por exemplo, eu não consegui fazer uns dois, duas ou três esse semestre de oficinas que eu gostaria de fazer, acredito que o semestre que vem eu venha a fazer, e o fato de fazer as oficinas

eu ainda tenho que executar essas oficinas em sala de aula, né? Então essa prática em sala de aula que vai me capacitar também, mais ainda, não só a formação. Então eu acho que através dessa linha mesmo que a gente enxerga hoje (DOCENTE E, ENTREVISTA, 2021).

E o docente A acrescenta:

Agora assim, se você falar: “mas específico, o que que você gostaria de fazer mais?” Eu acho que conhecer um pouco mais sobre as metodologias ativas, porque por mais que assim, eu tenha uma pós-graduação, que eu tenha uma base disso aí, eu acho que a gente conhecer, a gente aprimorar, a gente, é, utilizar, porque não são todas que eu utilizo, né? A gente tem várias outras que a gente pode utilizar, e compartilhar isso com os colegas, né? Porque a formação continuada também ela envolve muito isso. Ver o que que o colega tá fazendo pra eu poder fazer também, como que a gente pode modificar, se precisa modificar alguma coisa. Então ter essa formação continuada não só com o curso, mas com os colegas também. Que é importantíssimo (DOCENTE A, ENTREVISTA, 2021).

Para o Docente S, as metodologias ativas e participativas chamam a sua atenção para formação continuada:

Eu queria aprender mais sobre metodologia ativa, por exemplo, vou chamar aqui de pequenas reuniões que geralmente a gente tem no início de semestre, onde é abordado questões de prática pedagógica, para que a gente transfira isso para sala de aula. Eu já me deparei assim com algumas situações que me deixaram intrigado, sabe? Algumas situações não, alguns métodos, algumas metodologias pedagógicas, isso me acendeu uma luzinha, plantou uma sementinha, “oh, eu podia aprender isso mais, pra tentar puxar para aquela disciplina minha, para disciplina x, para disciplina y”. E aí acaba que aquelas reuniões elas duram ali um dia, enfim, o tempo é curto e algumas situações, assim, eu me lembro bem assim de pensar se eu poderia tentar aprimorar, buscar mais assim essa metodologia. Agora não me pergunte qual método, qual metodologia eu não vou saber, eu não vou lembrar o nome, mas eu, mas eu acredito que dentro da metodologia ativa você tem vários recursos ali, eu acredito que a metodologia ativa seja um guarda-chuva e dentro, debaixo desse guarda-chuva você tem um tanto de método ali, talvez um aprimoramento mais nesse sentido (DOCENTE S, ENTREVISTA, 2021).

A aprendizagem sobre metodologias ativas e participativas pelos professores, além de ser uma vontade de formação continuada, é necessária, uma vez que, segundo Libâneo:

O ensino, assim, é uma combinação adequada entre a condução do processo de ensino pelo professor e assimilação ativa como atividade autônoma e independente do aluno. Em outras palavras, o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos (1994, p. 89).

Ficou muito nítida a vontade que esses docentes apresentam em se adentrarem na formação continuada, de aprenderem ainda mais para aperfeiçoar suas práticas. E essa necessidade do docente sempre repensar suas práticas, possibilita reflexão e transformação da sua realidade e de todos que os circundam.

Ao serem perguntados sobre a busca por formação continuada com princípio pedagógico, 08 (oito) docentes afirmaram que buscaram a formação continuada para favorecer sua atuação em sala de aula através do aprendizado pedagógico. Veja-se o quadro a seguir.

Quadro 21 – Busca individual pela formação continuada com princípio pedagógico

Respostas	Número de Docentes	Porcentagem
Sim	08	32%
Não	17	68%
Total	25	100%

Fonte: Entrevista, 2020/2021

Com a pesquisa de campo, descrita neste capítulo, através da entrevista, entendemos o quanto os professores bacharéis que atuam no Ensino Superior muitas vezes não fazem distinção entre formação continuada com ou sem princípio pedagógico. No caso da Didática, poucos a mencionaram como um interesse em formação, apesar de todos afirmarem sobre a importância da formação continuada com princípio pedagógico.

O não reconhecimento de sua identidade como professor, pois muitos relataram que estão professores e que são fisioterapeutas, dificulta a profissionalização e conseqüentemente a identidade docente. Alguns profissionais relatam como complemento da sua profissão liberal a docência, embora não seja intencional, mas pode soar como segundo plano, como “bico” ou mesmo status perante a sociedade.

Muitas vezes, a percepção de que sua participação na sociedade é como a da classe operária, faz com que os professores deixem de reivindicar, discutir e lutar de forma significativa pelo trabalho docente. O sujeito professor vai sendo construído na experiência cotidiana, e só assim percebem a escola como espaço político. “O esvaziamento da dimensão política do fazer pedagógico, [...] constrói um professor desinteressado e desprovido de responsabilidade perante seus alunos [...] decorrendo daí a ausência de significado para o conteúdo do trabalho.” (FONTANA, 2000, p.42).

O docente carrega em si uma importante influência política, e quando não incorpora esse aspecto, pode demonstrar um desinteresse pelos processos educacionais, uma vez que,

segundo Paulo Freire, não existe neutralidade na educação, precisamos ser ativos na busca e afirmação da nossa identidade docente.

As políticas de incentivo ao corpo docente por parte das IES são importantes pois, “[...] os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente.” (FONTANA, 2000, p.48).

Muitos são os aspectos que podem motivar a busca pela formação continuada com princípio pedagógico e, no caso do Docente E, foi por já estar atuando na docência do Ensino Superior:

Eu fiz, uma pós-graduação e o mestrado. Que foi a pós - graduação em Docência do Ensino Superior, que foi específico para o que eu estava trabalhando e o mestrado que acaba que traz também um valor, para essa minha formação pedagógica (DOCENTE E, ENTREVISTA, 2021).

De acordo com Veiga (2007), o fato de ter buscado a formação continuada por já estar atuando na sala de aula, é confirmado na fala do Docente E:

[...] Quanto à formação continuada, é possível reconhecê-la como um processo formativo diferente daquele propiciado aos estudantes. Centra-se nas necessidades e situações vividas pelos professores em pleno exercício da profissão, identificando-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional [...] (VEIGA, 2007, p. 98-99).

Já o Docente A, mesmo sem estar atuando no Ensino Superior, buscou uma formação com princípio pedagógico para que, quando surgir a oportunidade, já esteja capacitado:

Eu procurei fazer uma pós-graduação. Então antes de entrar pro Ensino Superior, logo que eu saí-, assim logo que eu saí não, mas eu saí da Instituição de Cursos técnicos..., aí eu realmente parei um tempo. Mas aí quando eu retornei, eu retornei fazendo a pós-graduação em metodologias ativas. Porque assim, eu não estava trabalhando em uni-, na verdade eu não estava trabalhando, sabe? Mas eu queria estudar. Então eu entrei pra essa pós-graduação de metodologias ativas. E aí logo em seguida-, eu entrei no primeiro semestre de 2019, se não me engano, e no segundo semestre eu já fui chamada pra dar aula na IES (DOCENTE A, ENTREVISTA, 2021).

O Docente B acredita que, mesmo tendo titulações, não implica que o docente conseguirá conduzir da melhor forma o processo de ensino e aprendizagem. O dia a dia em uma sala de aula exige preparação e, muitas vezes, a IES, ao contratar, não considera esse aspecto:

...porque hoje o fisioterapeuta eu acho que tinha que ter de algum modo, mas não é formação enquanto bacharel, não é a formação dele, mas em algum modo tem que haver, ou então para admissão do professor na instituição tinha que ter um olhar não só técnico-científico e específico, mas um olhar também pedagógico dele, não é cobrar dele experiência, mas, ou capacitá-lo, porque eu sinto muito quando a gente tem professores assim, mas a gente vai, enquanto docente, a gente busca fazer uma especialização, um mestrado e um doutorado, mas mesmo assim o mestrado e o doutorado ele te dá uma visão de pesquisador. Ele não te dá uma visão de professor. Então quando você fala: “fulano tem mestrado, fulano tem doutorado”, mas ele não tem um olhar de professor, ele tem um olhar de pesquisador. E aí há um preconceito de quem é professor e de quem é professor pesquisador. Isso dentro das instituições federais, estaduais, que está muito mais, envolvida essa questão da pesquisa aquele que é só pesquisa, professor e não é pesquisador ele ali não é visto com bons olhos. E é uma pena, porque o professor, o que tá dentro da sala de aula contribui pra formação do outro, muitas vezes ele não está preparado (DOCENTE B, ENTREVISTA, 2021).

Podemos perceber nos relatos dos docentes o quanto a formação continuada com princípio pedagógico é importante para a atuação em sala de aula. Mesmo quando a maioria dos docentes entrevistados afirma não ter buscado de forma individual, ainda assim entendem e reconhecem a necessidade dessa formação para o desenvolvimento profissional e atuação docente.

Em sua obra, Colares-Mendes (2004), de maneira semelhante à nossa pesquisa, descreve a docência do Ensino Superior através da sua pesquisa de Mestrado com docentes da Unimontes. É percebido também que a falta de formação pedagógica de maneira escolarizada faz com que os docentes conduzam suas ações espelhadas nos professores que tiveram ao longo da vida estudantil, através dos saberes experienciais e formação continuada, mesmo que mais próximo da racionalidade técnica:

A ação metodológica desses docentes foi construída com uma forte influência da memória educativa de cada um, através da experiência em sala de aula e dos cursos que fizeram paralelamente e esse exercício. Mas é certo que cada um deles está em processo de construção permanente de suas ações. Através dos relatos dos professores percebo o desejo precípuo de provocar transformações. [...] A concepção metodológica desses professores está mais próxima da realidade técnica, mas há um envolvimento humano com a docência e um compromisso com a transformação (COLARES-MENDES, 2004, p.109-111).

Para Almeida (2015), os docentes encontram cada vez mais desafios em sua atuação em sala de aula, e ressalta a necessidade de renovação pedagógica com uma visão didática:

Práticas e desafios sobre a forma de ensinar estão cada vez mais voltados para as necessidades e realidades vivenciadas pelos alunos, de acordo com sua comunidade e meio social. Mas a ação do professor precisa estar embasada também em fins pedagógicos de amplitude, pois trabalhar somente o meio

social do aluno pode significar que a intenção da escola é aprisioná-lo numa realidade limitada, onde o mesmo não poderia ser nada além do que previsto por ela. É de fundamental importância trabalhar técnicas voltadas à realidade e meio social em que o aluno está inserido, porém não se deve focar somente nesse contexto, engessando a sua aprendizagem de forma a torná-lo limitado em sua comunidade ou meio social (ALMEIDA, 2015, p.2).

É importante que o docente reflita sobre suas práticas, busque procedimentos e metodologias adequadas à sua realidade, para atrair a atenção e interesse do seu estudante em participar ativamente do processo de aprendizagem. Estar atento ao meio social do estudante e das suas habilidades e demonstrar interesse por suas limitações também ampliam as possibilidades de interação e comprometimento com as metodologias propostas pelo docente em suas aulas.

As atividades podem ser atrativas, planejadas e direcionadas com acolhimento, gerando um ambiente de reflexão e construção do conhecimento. A Didática no Ensino Superior traz condições para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, levando-os a aprender de forma crítica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES

Apresentar considerações finais de um trabalho de mestrado em educação, com a temática desta pesquisa não é tarefa fácil. Ficamos às vezes parados pensando de qual forma a escrita representará de fato, tudo que foi vivenciado, experimentado e aprendido ou não, e não encontramos respostas, então simplesmente sentamos, analisamos, estudamos e diante de todas as conquistas e também das frustrações que são inerentes ao processo de pesquisar, ao processo de aprender a pesquisar, principalmente em um mestrado em educação, é que apresentamos a última parte desta dissertação.

Com ela, desejamos que os leitores possam, como se é esperado em pesquisas científicas, que os princípios clássicos tenham sido alcançados, sendo eles, o avanço do conhecimento e a reprodutibilidade do processo metodológico realizado, que ajudam a tornar-nos pesquisadores em educação, bem como deixar um lastro para outros pesquisadores.

Através do nosso problema de pesquisa, que foi o de questionar se os professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem têm buscado a formação continuada com princípio pedagógico, e do objetivo geral que foi o de analisar a busca por formação continuada com princípio pedagógico pelos professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem no curso de Fisioterapia, é que desenvolvemos todo o processo de pesquisa que resultou nesta dissertação.

A escolha do tema e formulação do problema da pesquisa surgiu de reflexões desta pesquisadora quanto às possíveis dificuldades enfrentadas no exercício da docência superior no Curso de Fisioterapia, algumas delas relacionados à falta de conhecimentos pedagógicos.

Com relação aos objetivos específicos, trabalhamos no decorrer desta pesquisa com o de apresentar um recorte histórico do processo de formação de professores bacharéis, incluindo os fisioterapeutas, na busca da formação continuada; o de descrever as práticas e fazeres dos professores bacharéis no processo de sala de aula apresentados nos PE e suas narrativas e também o de discutir a relação entre o processo de formação de professores com o de ensino e de aprendizagem sob o olhar da Didática e seus instrumentos na construção dos saberes docentes, através dos quais toda a pesquisa foi organizada e a dissertação foi estruturada.

A investigação teve como foco a formação continuada do professor bacharel que atua

no curso de Fisioterapia. As razões que nos moveram para a realização desta pesquisa foram as inquietações sobre as práticas pedagógicas em sala de aula que foram confirmadas com as narrativas dos docentes entrevistados.

Como pressuposto, inicialmente, argumentamos que os desafios da docência são muitos e que, em alguns casos, eles dificultam a busca desse aprimoramento ou mesmo algumas instituições que possuem esses docentes bacharéis não têm conseguido promover essa formação pedagógica. Ao longo dessas considerações apresentaremos nossas ideias conclusivas.

Durante o processo da pesquisa, percebemos que os docentes bacharéis se mostraram surpresos e satisfeitos pelo foco da investigação acadêmica ser a busca por formação continuada com princípio pedagógico, sentindo-se valorizados ao serem ouvidos e demonstraram o sentimento de que esta pesquisa promoveria reflexões sobre sua atuação e possíveis mudanças individuais e coletivas.

A pesquisa aconteceu durante o período de isolamento social devido à pandemia de Covid-19, que alterou a vida e a rotina das pessoas do mundo inteiro, pois vivemos em um período com o avanço de uma doença nova e que ocasionou milhares de mortes em um curto espaço de tempo. Assim, emocionalmente muitos ficaram abalados e com a forma de trabalhar totalmente diferente da nossa prática que foi estruturada durante os anos anteriores, pois tudo passou a ser de forma remota e através da *internet*, com exceção dos serviços essenciais, como farmácias, supermercados, padarias, hospitais, serviço veterinário e de *pet shop*.

Foi possível escutar dos professores participantes da pesquisa relatos emocionantes e reais relacionados à docência, além de perceber o quanto quem inicia o seu envolvimento na área da Educação vai se entregando e se comprometendo com a sua atuação em sala de aula e também fora dela, seja por formação oferecida pela IES, ou com a busca individual pela formação continuada para aprimorar sua prática docente.

O fato é que os entrevistados, em sua maioria, demonstraram muita satisfação de estarem em sala de aula, de se preocuparem e se envolverem com o processo de ensino e de aprendizagem que nela está presente, além da relação construída entre os estudantes e os conteúdos que precisam ser ensinados, mesmo não tendo formação pedagógica escolarizada, e que alguns professores pouco entendem o que é ser professor de forma mais profunda.

Enquanto pesquisadora em Educação e fisioterapeuta, percebi o quanto a docência no Ensino Superior carece de pesquisas e de iniciativas que incentivem a formação continuada com características didáticas. Muitas vezes, o professor que está no Ensino Superior vivencia

dificuldades, desafios, mas existem poucos e incipientes espaços que o acolham para entendimento e incentivo à sua profissionalização, bem como para a formação didática do fazer pedagógico em sala de aula.

Alguns até duvidam que sejam valorizados caso se dediquem à profissionalização da docência, com a continuidade da formação com princípio pedagógico e, muitas vezes, fazem a escolha de investirem tempo e recursos financeiros em formação técnica e específica da sua área de atuação como profissional liberal. Talvez pela possibilidade de crescimento e reconhecimento, que acreditam que na educação, como professores, podem não conseguir.

A valorização da docência poderia iniciar com cada professor que atua e acredita na educação como um espaço de transformação da sociedade, pois, assim, continuaríamos a “abrir caminhos” para o fortalecimento da identidade docente, como profissão, que é tão importante e tão necessária.

Deparamo-nos com relatos de que muitos docentes se sentem e assumem serem professores, em outros, estão professores, ou seja, vivenciam uma situação passageira em sala de aula. Então nos questionamos: é uma escolha estar professor? É um complemento à sua profissão autônoma? É *status* ser professor universitário? É uma garantia de aposentadoria? É por prazer? Ou por falta de outra oportunidade?

Embora alguns professores tenham nos feito refletir sobre esses questionamentos, a maioria nos afirmou o quanto a docência é vocação, é dedicação por escolha, por realização profissional e que, por isso, afirmam interesse na formação continuada com princípio pedagógico para que possam firmar ainda mais sua identidade docente. Do grupo de professores participantes desta pesquisa, não foi narrado por nenhum que a docência seja profissão. Para eles, a profissão é ser Fisioterapeuta, pois através da formação em fisioterapia é que se tornaram professores do Ensino Superior.

A pesquisa trouxe reflexões não somente para os professores do curso de Fisioterapia, mas, a nosso ver, trouxe reflexões também para todos os outros profissionais que tenham curso bacharelado e atuam como docentes, mas não possuem formação pedagógica de forma escolarizada.

Precisamos refletir que, para os estudantes em formação superior, que estão no ambiente das IES, o processo de ensino e de aprendizagem precisa acontecer com embasamento técnico, científico e, também, didático e pedagógico. Pois, precisamos de profissionais que saibam e consigam contribuir para a sociedade de forma intencional, politicamente organizada e academicamente qualificada, por meio da formação inicial e, também, da formação continuada,

que produzam como cidadãos, dentro e a partir da realidade em que vivem e vivenciam e para além dela, processos democráticos e de autonomia profissional, através dos estudos universitários.

O docente bacharel inicia sua atuação muitas vezes espelhando-se em seus melhores professores. Sua experiência estudantil o ajuda a traçar o perfil que seguirá em sua atuação dentro da sala de aula, mas então compreende que somente o domínio do conteúdo da disciplina ministrada não é suficiente para o pleno exercício da prática docente, pois encontra dificuldades. O ensino exige conhecimentos pedagógicos que ele aprende no dia a dia com orientação da IES ou com colegas de profissão, mas acima de tudo com a formação continuada qualificada, ele segue conseguindo superar os desafios.

Com a intenção de fortalecer o Ensino Superior, algumas IES oferecem formação continuada para seu corpo docente. Entretanto, apesar de contribuir para a formação desses docentes, muitos relataram que são ações sobre a política de como atuar de acordo com a cultura organizacional da IES, o que muitas vezes não proporciona aprofundamento da formação sobre princípios pedagógicos amplos.

Ainda assim, a formação continuada, mesmo com uma concepção pouco aprofundada conforme observamos nas respostas dos participantes, proporciona reflexões sobre a prática docente, provocando muitas vezes mudanças e melhor conhecimento da organização e desenvolvimento de suas atividades.

Entendemos que é importante o incentivo e a preocupação das IES em promoverem a formação continuada de seu corpo docente, mas sabemos que o desenvolvimento profissional desses docentes se consolidará através dessa atitude pessoal em estarem abertos, disponíveis em propor mudanças e melhorias em sua prática docente.

Percebemos, também, que todos esses docentes participantes da pesquisa, demonstraram-se preocupados com a aprendizagem de seus estudantes e, assim, buscaram, através da IES, e, em alguns casos de maneira individual, o amadurecimento de suas práticas para que suas aulas sejam diferenciadas. São profissionais do Ensino Superior que estão em constante inovação, principalmente no momento que ainda vivenciamos da pandemia de Covid-19.

Essa formação continuada para os docentes no Ensino Superior contribui para a atuação profissional, mas também pessoal, pois desenvolve segurança, reflexão e mudanças em sua prática, além da construção da sua identidade profissional docente.

Os desafios existem e sempre existirão, segundo os entrevistados, assim, eles

manifestaram a importância da formação continuada com princípio pedagógico principalmente para os docentes bacharéis.

Esses docentes adotaram uma postura reflexiva e trouxeram à tona questões importantes e que não podem ser ignoradas. Como, por exemplo, como estão sendo desenvolvidas as formações promovidas pelas IES. Se essa formação está promovendo a autonomia do docente, mudanças em sua concepção e forma de trabalhar, e, sobretudo, uma visão crítica sobre sua atuação profissional.

A interação entre a IES e os docentes pode estabelecer uma parceria, um diálogo, promovendo um processo de acompanhamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento profissional docente. Logo, não podemos omitir os desafios e dificuldades apresentadas pelo corpo docente. A formação continuada ofertada pela IES pode seguir um embasamento institucional, Entretanto, absorver a demanda de formação pedagógica específica para a atuação em sala de aula é de extrema importância, principalmente para os docentes com formação bacharelado.

Portanto, é importante saber as necessidades do docente, conhecer sua realidade e especificidade, realizar uma pesquisa e através dela, posteriormente, desenvolver uma formação de acordo com as solicitações apontadas. Com esse direcionamento específico para os solicitantes, criar um espaço para discussão e troca de experiências entre os pares.

Esperamos que os resultados desta dissertação contribuam para reflexões e novas pesquisas sobre esse tema que pode contribuir para o amadurecimento do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. 2.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2001, p. 99-122. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação Docente**: Um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Campus Santana sobre a formação pedagógica. 2016. 83p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ. Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, 2016.

ALMEIDA, Hélio Manguiera de. A didática no ensino superior: práticas e desafios. **Estação Científica** - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro / 2015.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.7, n.1., p.101-106, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar> acesso em Agosto de 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a Docência no Ensino Superior: Relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Org). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173-187.

AMORIM, Hananiel de Souza. A implantação dos grupos escolares no Brasil nas primeiras décadas do século XX. **Saberes**, Natal – RN, v. 1, n.12, Set. 2015, 208 -224.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. Vol.10. nº2jul/dez,2017 – 276-88. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar> acesso em Setembro de 2019.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira; IDE, Maria Helena de Souza. **As necessidades formativas para educação continuada de professores da educação básica: A formação e o trabalho docente em questão**. In: II Congresso em Desenvolvimento Social e II Seminário Norte Mineiro de Ensino e Pesquisa em História da Educação, 2015, Montes Claros, p. 1-9.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIM, Cíntia Raquel, DIAMANTE, Cristina. Formação em fisioterapia: como a saúde coletiva está inserida nas instituições públicas de ensino superior do Paraná. **Cad Edu Saúde e Fis** 2020; 7 (13): e071304.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Curso de Graduação em Fisioterapia proposta de diretrizes curriculares**, 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br> Acesso em: 11 nov 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Legislação, **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br> Acesso em: 17 nov 2020.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Rev. Brasileira de Educação**, v.15, n.44, maio/ago, 2010, 282-299.

COLARES-MENDES, Maria Aparecida. **Docência no Ensino Superior: Uma construção permanente**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2004. 168p.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL - COFFITO. **Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia**, 2020. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br> Acesso em: 11 nov. 2020.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e apráxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p.1-14, 2019.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: Educere, XI Congresso Nacional de Educação, 2015, Paraná. **Anais do V Seminário Internacional sobre Profissionalismo Docente: PUCPR, 2015, p. 31001-31010**. Disponível em: <http://WWW.googleacademico.com.br>; acesso em Setembro de 2019.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O Impacto do neoliberalismo na Educação Brasileira. In: Educere, XII Congresso Nacional de Educação, 2017, Paraná. **Anais do VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente: PUCPR, 2017, p. 10986-10998**. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar>; acesso em Setembro de 2019.

FAISSAL, Reinaldo et al. **Atração e Seleção de Pessoas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FERNANDES, Catiane Raquel Sousa et al. A construção da identidade docente por bacharéis no ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 26-41, ago. 2017. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1725>. Acesso em: 17 nov. 2020. doi:<https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p26-41>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ano digitalização: 2002. Disponível em: <http://www.sabotagem.revolt.org> acesso em Maio de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 89-101.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Paulo Gomes. Pesquisa Qualitativa: Bases Históricas e Epistemológicas. **Ensaio Pedagógico**. Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. Vol.2. nº1jan/abr,2018. p.5-17. ISSN:2527-158X.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. Memórias de professores: Uma experiência de pesquisa na formação de professores de ensino superior. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p.89-98, set./dez.2006.

MACHADO, Marcos. **A desconstrução das práticas de ensino dos bacharéis docentes**. Santos: [s.n], 2012. 117f.; (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MARÃES, Vera Regina Fernandes Silva; MARTINS, Emerson Fachin; JUNIOR, Gerson Cipriano; ACEVEDO, Ana Carolina; PINHO, Diana Lúcia Moura. Projeto pedagógico do curso de Fisioterapia da Universidade de Brasília. **Fisioter Mov**, Curitiba, v. 23, n. 2, p. 311-21, abr/jun, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Rosana Niederauer; GIORDANI, Estela Maris; FREITAS, Deisi Sangoi. Formação pedagógica do docente de estágio curricular supervisionado no curso de fisioterapia como fator de responsabilidade social. **Atos do Congresso Responsabilidade e Reciprocidade**

– Fundação Antônio Meneghetti & Faculdade Antônio Meneghetti – Recanto Maestro, 2011. Disponível em: [/http://www.reciprocidade.org.br](http://www.reciprocidade.org.br)

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Educação**, Santa Maria, v. 30 – n.02, p. 27-42, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>

MILANESI, Irton. Estágio Supervisionado: Concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.46, p. 209-227, out/dez, 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar> acesso em Setembro de 2019.

NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: IBRASA, 1993.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do Ensino: uma introdução**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1981.

NOVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NUNES REIS, Wannessa Aquino. **Saberes e práticas docentes como construção da identidade do Curso de Direito da UNIMONTES**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2021.

OLIVEIRA, V.S; SILVA, R. F. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior**. **Revista HOLOS**, Ano 28, Vol 2, 2012, p. 193-205, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549265017>.

ORO, Maria Consoladora Parisotto; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. **Docência Universitária e a Formação Pedagógica dos Professores Bacharéis**. ECS, Sinop/MT, v.4, n.1, Edição Especial, p. 113-123, jun. 2014.

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças Porto. **Educação na Primeira República (1889-1930)**. Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. Da Educação. Vitória da Conquista, Ano I, n. 1, p.23-32, 2003.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Dever e Direito à formação continuada de professores**. Rev. Profissão Docente, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago/dez. 2007.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

PRYJMA, Marielda Ferreira. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da**

educação superior. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2009.

RAYS, Oswaldo Alonso. **A relação teoria e prática na didática escolar crítica.** Didática: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 35-52.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência:** processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RIBEIRO, Isamar Gonçalo de Sousa. **A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior.** Dissertação (Mestrado – Mestrado em Educação) 117p. Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.4, n.3, Pub.5, Julho 2011. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar> acesso em Agosto de 2021.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 61, p.379-389, mar 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões Pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Caminhos da Profissionalização do Magistério.** 2.ed. Campinas-SP: Papirus, 1998, p.123-136. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, João Marcos Leitão. Educação na Paraíba Colonial: O Período Holandês. **Mnemosine.** Vol 01. Num 01. Jan/Jun de 2010, p. 54-72.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos et al. Formação de Professores: Uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio.** Vol 08. Num 01. Julho de 2006. P. 1-13. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar> acesso em Agosto de 2019.

SHIGUNOV NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O Ensino Jesuítico no Período Colonial Brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n.31. Curitiba; UFPR, 2008, p.169-189.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; STRIEDER, Dulce Maria; SILVA, André Coelho da. A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. **Tendências Pedagógicas**, 33, 117-126. doi: 10.15366/tp2019.33.009.

SIGNORELLI, Marcos Cláudio; ISRAEL, Vera Lucia; CORRÊA, Clynton Lourenço; MOTTER, Arlete Ana; TAKEDA, Sibebe Yoko Mattozo; GOMES, Anna Raquel Silveira. Um projeto político-pedagógico de graduação em Fisioterapia pautado em três eixos curriculares. **Fisioter Mov.**, Curitiba, v. 23, n. 2, p. 331-340, abr/jun. 2010.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de

conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, vol. 7, num. 1, 2005, p. 70-81. Universidade Federal de Lavras.

SILVA, Leonardo Dantas. Brasil Holandês: Os caminhos do conhecimento. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.30, n. 1, p. 115-140, jan./jun., 2002.

SILVA, Francyyelly Galdino da; SILVA, Fábio Bernardo da. A necessidade da formação contínua para a prática docente. **Saberes Docentes**, Juína/MT/Brasil, v. 3, n. 3, Jan/Jun. 2017.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da Silva. **A Educação no Brasil Holandês (1630-1654):** As influências da religião cristã reformada. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas.

SOUSA, Gabrielle Barbosa de. **Formação continuada de professores do ensino superior:** composição organizativa da identidade docente. 2013. 154p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós Graduação em Educação, 2013.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs). **Educação como prática social, didática e formação de professores:** contribuições de José Carlos Libâneo [livro eletrônico] – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. 361 p.; Ebook [PDF]

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TONET, Helena et al. **Desenvolvimento de equipes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. 2.ed. Campinas-SP: Papyrus, 1998, p. 75-98. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior:** Projeto Político Pedagógico. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VILLELA, Heloisa de O.S. O Mestre-Escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
Centro de Ciências Humanas – CCH
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE
Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais

Apêndice I

ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSORES BACHARÉIS EM FISIOTERAPIA

Prezados (as) Professores (as),

Meu nome é **Giselle Athayde Xavier Coutinho**, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e também coordenadora do Projeto de Pesquisa intitulado “**A formação continuada do professor bacharel como construção pedagógica da profissão docente**”, que tem por objetivo o de analisar o processo de formação continuada como princípio pedagógico dos professores bacharéis em fisioterapia e sou orientada pela Profa. Dra. Francely Aparecida dos Santos.

Dessa forma, peço-lhe (s) a colaboração, participando desta entrevista semiestruturada e garanto que as informações prestadas serão utilizadas exclusiva e unicamente para a pesquisa com o devido rigor e cuidado ético.

IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome completo _____
- 2) Ano de nascimento _____
- 3) Formação acadêmica:
Graduação/ões (ano/os) _____
Pós-Graduação/ões
(ano/os) _____
- 4) Tempo no Ensino Superior _____
- 5) Tempo de trabalho na IES atual _____

QUESTÕES NORTEADORAS

- 1) A sua formação acadêmica é em Fisioterapia. Pode nos contar como que você se transformou em professor universitário?
- 2) Sendo a sua formação em um curso bacharelado, quais fatores incentivaram a sua atuação docente?
- 3) Como aconteceu o início da sua atuação na carreira docente?
- 4) Você exerce a docência e também a Fisioterapia?

- 5) Se sim, você consegue conciliar as duas atividades? De que forma?
- 6) Quais são os saberes e as práticas pedagógicas que fazem parte de sua identidade de professor bacharel?
- 7) Como esses saberes e essas práticas influenciam seu planejamento de aulas?
- 8) Qual a sua opinião em relação à formação continuada de professores?
- 9) Quais são as atividades de formação continuada que têm feito parte de sua vida profissional de professor bacharel?
- 10) Você apresenta alguma dificuldade em sala de aula em relação ao processo de ensino e aprendizagem? Quais?
- 11) Se apresenta alguma dificuldade, como tem conseguido vencê-las?
- 12) Você buscou de forma individual alguma formação com princípios pedagógicos?
- 13) Se sim, pode nos dizer por quais motivos?
- 14) E se não, também nos dizer os motivos?
- 15) Se sim, em que essa formação te ajudou em sala de aula?
- 16) Quais atividades de formação continuada você participou dentro de sua IES de trabalho?
- 17) Dentre essas atividades, pode nos dizer quais tiveram um aspecto pedagógico?
- 18) Quais procedimentos metodológicos você acredita favorecer o ensino e a aprendizagem em sala de aula, pelos acadêmicos?
- 19) Os seus planos de ensino têm influência de algum embasamento teórico para elaboração?
- 20) Quais aspectos você gostaria de aprimorar com a formação continuada de professores?
- 21) Com o aprimoramento dos aspectos mencionados, você acredita que pode alterar o processo de ensino e de aprendizagem?
- 22) Como você descreve a sua atuação docente no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula?
- 23) Quais outras contribuições você pode me oferecer nesta entrevista para que minha pesquisa seja ainda melhor?

Muito obrigada pela participação. Sua contribuição é de extrema relevância para que esta pesquisa se concretize. Além de levantar informações acerca da formação continuada de professores bacharéis, desejamos analisar esse processo de formação continuada com princípios pedagógicos.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
Centro de Ciências Humanas – CCH
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE
Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais
Apêndice II

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL - PLANOS DE ENSINO

Prezados (as) Professores (as),

Meu nome é **Giselle Athayde Xavier Coutinho**, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e também coordenadora do Projeto de Pesquisa intitulado “**A formação continuada do professor bacharel como construção pedagógica da profissão docente**”, que tem por objetivo o de analisar o processo de formação continuada como princípio pedagógico dos professores bacharéis em fisioterapia e sou orientada pela Profa. Dra. Francely Aparecida dos Santos.

Dessa forma, peço-lhe (s) a colaboração, fornecendo uma cópia de cada Plano de Ensino dos últimos dois semestres letivos relativos às disciplinas que foram ministradas e garanto que as informações prestadas serão utilizadas exclusiva e unicamente para a pesquisa com o devido rigor e cuidado ético.

- 1) Ano.
- 2) Semestre/semestres.
- 3) Disciplinas por semestre.
- 4) Carga horária de cada disciplina.
- 5) Ementa de cada disciplina.
- 6) Apresentam objetivos gerais? Específicos? Ou não apresenta essa diferença?
- 7) Os objetivos elaborados apresentam características pedagógicas? Quais?
- 8) Processo metodológico/procedimento didático apresentado.
- 9) Recursos didáticos apresentados.
- 10) Processo avaliativo apresentado nos Planos de Ensino.
- 11) Referências contidas nos Planos de Ensino: quantas dos últimos 10 anos/ dos últimos 20 anos/ de mais de 20 anos.
- 12) Relação entre a ementa e os objetivos elaborados.
- 13) Relação entre os objetivos elaborados e processo metodológico/procedimento didático.
- 14) Relação entre o processo metodológico/procedimento didático e os recursos didáticos.

- 15) Relação entre o processo metodológico/procedimento didático e o processo de avaliação.
- 16) Saberes e práticas apresentados nos Planos de Ensino.
- 17) Indicações de formação continuada apresentada nos Planos de Ensino.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
Centro de Ciências Humanas – CCH
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE
Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais

Apêndice III

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA – TCLE

Título da pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR BACHAREL COMO CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFISSÃO DOCENTE

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Patrocinador: Patrocínio/Recursos próprios da coordenadora/pesquisadora

Coordenadora: Mestranda Giselle Athayde Xavier Coutinho

Atenção:

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1 – Objetivos

- Analisar o processo de formação continuada como princípio pedagógico dos professores bacharéis.
- Identificar o processo de formação continuada oferecido pelas Instituições de Ensino Superior, aos professores bacharéis.
- Estabelecer relações entre o trabalho pedagógico dos professores e a aprendizagem dos acadêmicos, narrados pelos próprios professores.
- Descrever as práticas e fazeres dos professores bacharéis no processo de sala de aula apresentados nos Planos de Ensino.
- Debater o processo de formação de professores bacharéis.
- Discutir a relação entre o processo de formação de professores com o de ensino e de aprendizagem.
- Identificar os fatores que incentivaram a atuação docente tendo em vista uma formação bacharelado.
- Apresentar as relações estabelecidas entre as narrativas dos professores e seus Planos de Ensino.

2 – Metodologia /Procedimentos

Esta pesquisa será predominantemente qualitativa pois valoriza novos achados integrando os sujeitos e o objeto deste trabalho, considerando que contextos estão sempre em construção, além de uma compreensão e interpretação mais próxima desse objeto (LIMA, 2018). A partir da revisão de literatura, faremos uma pesquisa de campo e os instrumentos de coleta de informações serão a entrevista semiestruturada a docentes que atuam nos cursos de graduação em Fisioterapia de duas instituições de ensino superior particulares e que tiveram sua formação inicial em bacharelado, na cidade de Montes Claros, localizada na região do Norte de Minas Gerais. Outro instrumento a ser utilizado será a análise documental dos Planos de Ensino, dos dois últimos semestres letivos, desses professores. É importante lembrar que os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE antes de iniciar a entrevista. Serão realizados pré-testes para que possamos verificar se os instrumentos estão coerentes com a temática e problemática ou se será necessário algum tipo de ajuste ou modificação. A análise de conteúdo será utilizada para definir categorias e analisar o conteúdo presente nas respostas dos participantes e também na observação realizada.

3- Justificativa

A problemática apresentada para esta pesquisa é a seguinte: os professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem têm buscado a formação continuada como princípios pedagógicos? O profissional que se capacita constantemente, além de aprimorar suas práticas, eleva sua autoestima e autoconfiança além de criar perspectiva de mudanças. Então, hipoteticamente, podemos afirmar que os desafios da docência dificultam a busca desse aprimoramento ou mesmo as instituições que possuem esses docentes bacharéis não têm conseguido promover essa formação pedagógica, mas os docentes, individualmente, têm procurado construir as condições acerca dessa formação e que, ainda assim, as dificuldades encontradas pelos acadêmicos são grandes, no processo de aprendizagem. Muitos professores bacharéis entram em sala de aula e constituem práticas pedagógicas idênticas às que tiveram quando eram alunos desde a Educação Básica ao Ensino Superior, porque sem formação pedagógica eles se espelham naqueles que para eles foram bons professores, confirmando de forma positiva a importância dos saberes experienciais (TARDIF, 2009). A curiosidade, a alegria e o entusiasmo que um novo aprendizado traz, incentiva e contagia o ambiente em que este indivíduo está inserido. A formação continuada é importante na docência, pois, quando o profissional atua no âmbito da prática com embasamento teórico, percebe as exigências, as dificuldades, bem como as necessidades apresentadas nas atividades em que está inserido.

4-Benefícios

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: agregar reflexões sobre a problemática apontada, aos professores em formação continuada, bem como possibilitar contribuições na discussão da necessidade das intervenções pedagógicas na profissionalização dos professores com formação bacharelado.

5-Desconfortos e riscos

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de desconforto e risco para o participante, nesta pesquisa o risco pode ser o do campo psicológico e na quebra de sigilo no que diz respeito à publicação, isto é, a quebra do anonimato dos participantes envolvidos direta ou indiretamente. Com vistas a sanar e/ou minimizar tais riscos, prezar-se-á pela confidencialidade e privacidade das informações, assegurando-se que os dados colhidos não serão utilizados para o prejuízo e/ou estigmatização das pessoas ou comunidades, de maneira que, quando divulgada, a presente pesquisa terá cautela o suficiente para que a descrição dos participantes e/ou instituições envolvidas prevaleçam.

6- Danos

Em relação aos danos, podemos indicar que, para alguns participantes, responder a uma entrevista pode causar alguma inquietude ou ansiedade, psicologicamente falando, causando algum tipo de *stress* ou cansaço. Nesse caso, a pesquisadora entregará com antecedência, a cada participante, todos os instrumentos que serão utilizados para coletar informações e só realizará a entrevista semiestruturada com o mínimo de desconforto ou dano que for possível.

7-Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis

Como metodologia ou procedimentos alternativos disponíveis, apresentaremos como técnicas de coleta de informações o questionário aos participantes.

8-Confidencialidade das informações

Sua forma de participação consiste em responder às questões descritas no roteiro de entrevista, isto é, verbalizando a sua opinião acerca do que lhe será perguntado. É importante informar que seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato e confiabilidade, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

9-Compensação/indenização

Não será cobrado valor monetário para a execução desta pesquisa, pois não haverá nenhum tipo de gasto para os participantes, não havendo previsão de ressarcimentos ou indenizações financeiras. No entanto, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização e as despesas serão cobertas, sob a responsabilidade da coordenadora da pesquisa e não da instituição a qual ela presta serviços.

É preciso deixar claro que sua participação é voluntária e que, se em qualquer tempo, você recusar a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, a sua vontade deverá prevalecer e você não terá nenhum tipo de penalização e de nenhum prejuízo.

10-Outras informações pertinentes

Esclareço ainda que a contribuição do presente trabalho no âmbito científico poderá levar a reflexões e transformações acerca da formação continuada de professores, tanto para as instituições participantes, quanto para

a pesquisadora e professores com formação bacharelado.

11- Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

_____	_____	_____
Nome do participante	Assinatura do participante	Data

_____	_____	_____
Nome da testemunha	Assinatura da testemunha	Data

_____	_____	_____
Nome do coordenador da pesquisa	Assinatura do coordenador da pesquisa	Data

Mestranda Giselle Athayde Xavier Coutinho

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
Centro de Ciências Humanas – CCH
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE
Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais

Apêndice IV

Termo de Anuência Institucional - TAI

Eu, _____,
responsável institucional pela _____, autorizo a
Pesquisadora GISELLE ATHAYDE XAVIER COUTINHO, mestranda do PPGE da
Unimontes, a realizar a coleta de informações nesta instituição, relacionada à pesquisa intitulada
“A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR BACHAREL COMO CONSTRUÇÃO
PEDAGÓGICA DA PROFISSÃO DOCENTE”.

A coleta de informações ocorrerá utilizando as técnicas de entrevista semiestruturada aos
professores que ministram aulas nos cursos de graduação superior e que tenham formação
bacharelado.

Esclareço que o projeto de pesquisa foi apresentado, analisado, discutido na instituição
antes de ser autorizada a coleta de informações. Informo que a devolutiva para a instituição será
realizada em forma de explanação oral, com a pretensão de apresentar os resultados e discussão
da pesquisa.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileira, em especial as Resoluções nº
466/2012, 510/2017 e 580/2018 do Conselho Nacional de Saúde –CNS. Esta instituição está
ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante no presente projeto de
pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da
pesquisa nela voluntários, dispondo de infraestrutura necessária para garantir de tal segurança
e bem-estar.

Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

Montes Claros, _____ de _____ de 2020.