

Ensino Superior em Fisioterapia: os (des)caminhos da construção da docência universitária

Higher Education in Physiotherapy: the (mis)paths in the construction of university teaching

Maria Marina Dias Cavalcante
Romina Andrea de Arruda Mourão
Maria Julieta Fai Serpa e Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Fortaleza-Brasil

Resumo

A expansão do ensino superior em fisioterapia, ocorrida nos últimos anos, tem suscitado instigantes debates acerca da docência superior. Novos cursos foram ofertados, permitindo o ingresso de fisioterapeutas na docência. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi compreender como os fisioterapeutas constroem sua docência. Para tanto, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, apresentando como método a pesquisa bibliográfica e a de campo por meio de entrevista com cinco professoras fisioterapeutas de um Centro Universitário em Fortaleza. A análise dos dados se deu mediante análise de conteúdo. Esta investigação concluiu que a docência é construída na ação refletida, configurando-se como um processo formativo de natureza social, em que interagem em harmonia as dimensões pessoal, profissional e institucional.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação docente; Fisioterapia.

Abstract

The expansion of higher education in physiotherapy, which has taken place in recent years, has given rise to intriguing debates about higher education. New courses were offered, allowing the entrance of physiotherapists in teaching. In this sense, the aim of this study was to understand how physical therapists build their teaching. Therefore, a qualitative study was carried out, using bibliographical and field research as a method through interviews with five physical therapist teachers from a University Center in Fortaleza. Data analysis was carried out through content analysis. This investigation concluded that teaching is built on reflected action, configuring itself as a training process of a social nature, in which personal, professional and institutional dimensions interact in harmony.

Keywords: Higher Education. Teacher Training. Physiotherapy.

1. Introdução

Este artigo trata de uma discussão acerca da docência vivenciada no âmbito do Ensino Superior, como via de acesso a uma apropriação crítica do contexto atual. Conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2008), em face da massificação do ensino superior ocorrida nos últimos anos, aspectos ligados ao contexto educacional tornaram-se temas de discussões, em especial o campo da docência superior. O censo da educação superior realizado no ano de 2020, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelou que houve uma evolução do número de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998 a 2019, assim como cresceu o número de ingressantes em cursos de graduação. Isto posto, houve um aumento das instituições de Ensino Superior, o que não significa um aumento das condições de efetiva qualidade de ensino. Segundo Pimenta e Anastasiou (2008), na composição do quadro de professores, existem muitos profissionais que exercem a docência dissociada da reflexão, apresentando lacunas quanto ao conhecimento pedagógico do fazer docente.

Quando nos referimos à docência, em seu sentido mais amplo, reportamo-nos às atividades relacionadas ao magistério. Entretanto, cumpre destacar que as práticas desenvolvidas pelos professores transcendem o chão de sala de aula. É salutar que haja um embasamento teórico-prático sobre os componentes curriculares, bem como acerca do contexto e das demandas dele provenientes, o que envolve, sobretudo, um olhar sensível para esses profissionais e suas condições de trabalho.

De acordo com Zabalza (2004), são atribuições dos professores universitários o ensino, a pesquisa e a administração em vários setores. Veiga (2006), por seu turno, acrescenta ainda a função de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses. Logo, assumimos que o ensino, a pesquisa e a extensão são aspectos inerentes à docência superior, pois articulam, para tanto, os componentes curriculares, considerando um arcabouço metodológico alinhado com a realidade social na qual ocorrem, com o intuito de aprimorá-la, de mãos dadas com os indivíduos com quem constituem vínculos de ensino-aprendizagem. Pensando assim e reconhecendo a universidade como instituição social, a prática docente é reconhecidamente social e implica um fazer baseado na reflexão crítica (SOARES, 2020).

Portanto, falar na docência exercida por fisioterapeutas, levando em consideração suas especificidades, implica considerar a identidade específica desse profissional, bem como as peculiaridades de sua profissão. Assim, considerando a docência universitária exercida por

fisioterapeutas, vislumbramos como esses profissionais (re)elaboram conhecimentos, experiências e saberes para responder às demandas do magistério superior no contexto do ensino em fisioterapia. Portanto, o objetivo geral do presente estudo é compreender como os fisioterapeutas constroem sua docência. Os objetivos específicos são: 1) Identificar experiências e saberes que apontem para uma reflexão sobre a prática de professores fisioterapeutas; 2) Caracterizar os significados atribuídos à elaboração da docência na perspectiva do professor fisioterapeuta; 3) Analisar caminhos para a consolidação de vivências docentes que apontem para o exercício de práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Superior.

No que se refere ao percurso metodológico, esta investigação ampara-se na abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2016), trata-se de um estudo que lida com o universo das subjetividades humanas, pormenorizando a realidade investigada e instigando o ato interpretativo. Para tanto, como método, procedemos a uma pesquisa bibliográfica e de campo através de entrevista. Consoante Oliveira (2016), a pesquisa bibliográfica possibilita um mergulho nas profundezas de um arcabouço teórico, composto por livros, periódicos, resenhas, ensaios, documentos e outras possibilidades de textos científicos, oportunidade em que os pesquisadores podem expressar suas singularidades ao interpretar com autonomia o acervo epistemológico acessado, resultando numa análise que se comunica com sua história de vida e com as circunstâncias do meio e do tempo em que estão situados.

Este estudo foi desenvolvido na cidade de Fortaleza, em específico numa instituição de ensino superior (IES), e a aproximação com o objeto pesquisado se deu no curso de graduação em Fisioterapia com professores fisioterapeutas desta IES. A opção por essa instituição se deu em razão de nela trabalhar e do desejo de contribuir com a qualidade do ensino tendo em vista o bem comum, com a finalidade de construir um olhar sensível acerca da formação docente de profissionais que nela atuam.

Definimos como critério de inclusão para participação nesta pesquisa os professores fisioterapeutas que tivessem formação de mestrado e/ou doutorado (*stricto sensu*) – por desejarem obter maior aprofundamento teórico-prático para o exercício da docência, já que não possuem uma formação de base pedagógica – e que apresentassem no mínimo cinco anos de experiência como docentes do referido curso. Ficaram excluídos de nosso planejamento os professores fisioterapeutas com formação em nível de especialização (*lato*

senso), e que tivessem menos de cinco anos de atuação na docência universitária neste mesmo curso.

O trajeto investigativo teve início em janeiro de 2022 com o levantamento bibliográfico acerca da temática que compreende a docência superior, destacando autores como Zabalza (2004), Veiga (2006), Cunha (2008), Isaia e Bolzan (2008), Pimenta e Anastasiou (2008), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta (2012), Therrien (2012) e Melo (2018).

Destarte, elaboramos um projeto de pesquisa e apresentamos ao grupo de professores numa reunião de colegiado do curso de Fisioterapia da referida instituição no mês de janeiro de 2022, e nesta oportunidade oito professores se voluntariaram, porém somente cinco docentes mulheres atenderam aos critérios de inclusão, constituindo dessa maneira o rol de interlocutoras dessa pesquisa.

Com ênfase no aspecto ético que norteia as pesquisas envolvendo seres humanos, e vislumbrando obter respaldo e resguardar as docentes participantes de nosso estudo, submetemos nosso projeto no início do mês março de 2022 ao CEP da referida instituição universitária e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ainda no mesmo mês, recebemos a aprovação do CEP para a realização da pesquisa, uma carta de anuência – Parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética, registrado sob a seguinte numeração CAAE: 56486222.1.0000.5049, conforme estabelece a Resolução do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde número 466/2012 e número 511/2016 –, condição esta que possibilitou a pesquisa de campo com as cinco professoras.

Apoiando-nos no arcabouço de Gil (2008) e de Lüdke e André (2018), procedemos à realização de entrevista do tipo semi-estruturada com questões abertas, que aconteceu em ambiente tranquilo, sem ruídos, para evitar ao máximo interferências externas que pudessem eventualmente dificultar a escuta e posterior transcrição das falas. As entrevistas ocorreram de forma presencial na instituição na qual as docentes possuem vínculo empregatício.

Outrossim, apresentamos a cada entrevistada o roteiro de perguntas, e destacamos a essencialidade da relação de parceria colaborativa, onde cada pessoa teria espaço para argumentar, levando em consideração a liberdade de expressar sua opinião. Com o devido zelo para analisar e interpretar os dados oriundos das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo com amparo em Minayo (2014), motivo pelo qual mapeamos as narrativas e subdividimos as falas em categorias temáticas.

No que diz respeito ao perfil das participantes deste estudo, cumpre registrar que se trata de cinco professoras universitárias, três com o título de Doutorado e duas de Mestrado. Destarte, sua experiência no âmbito docente varia entre 8 e 16 anos na instituição com a qual possuem vínculo empregatício. A fim de preservar suas identidades, essas docentes foram caracterizadas com nomes fictícios - Ana, Antônia, Francisca, Maria e Sara.

A relevância dessa investigação reside na possibilidade de suscitar reflexões acerca da necessidade de haver uma formação pedagógica específica que considere as reais carências formativas dos professores fisioterapeutas para o exercício da docência superior, além de contribuir com pesquisas tanto na área da fisioterapia como também da educação, por envolver um olhar sensível aos fenômenos de ensino-aprendizagem.

2. Contextualizando a Fisioterapia e os fisioterapeutas

De acordo com o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), a fisioterapia é uma ciência da saúde que estuda, previne e trata os distúrbios cinético-funcionais, intercorrentes em órgãos e sistemas do corpo humano, gerados por alterações genéticas, traumas e doenças adquiridas, e que fundamenta suas ações em mecanismos terapêuticos próprios, sistematizados pelos estudos da biologia, das ciências morfológicas, das ciências fisiológicas, das patologias, da bioquímica, da biofísica, da biomecânica, da cinesiologia, da sinergia funcional e da cinesiopatologia de órgãos e sistemas do corpo humano e as disciplinas comportamentais e sociais.

De acordo com Rebelatto e Botomé (1999), a fisioterapia surgiu, pela primeira vez, na metade do século XIX, no contexto da Europa, e, somente no final do século XX, passou a fazer parte da chamada *área da saúde* (grifo nosso). Sua evolução no decorrer do tempo relacionou-se a recursos e formas de atuação com ênfase no atendimento dos indivíduos doentes - acometidos por alguma espécie de patologia - e foi justamente nesse período que houve a universalização dessa profissão. Dois marcos contribuíram para o avanço da fisioterapia em escala global: as duas grandes guerras mundiais, porque tiveram como consequência direta um expressivo número de mutilados, trazendo a necessidade de readaptação desses sujeitos lesionados às suas atividades laborais, bem como sua reinserção na sociedade. Merece destaque outro marco decorrente do processo de industrialização, os acidentes de trabalho, que demandaram tratamentos fisioterápicos, e, ainda, as epidemias, como a poliomielite, que causaram graves sequelas incapacitantes.

Outrossim, as atuais exigências profissionais nessa área caminham em direção a uma prática integral em saúde menos focalizada em doenças e incapacidades, rompendo, assim, com o modelo biomédico - o qual examina os sujeitos sem levar em consideração as condições emocionais e socioambientais, focalizando, unicamente, no aspecto da doença e dos fatores biológicos - e ensejando uma atuação profissional mais voltada para a adoção de medidas preventivas, assistenciais e de reabilitação fincadas em parâmetros que privilegiam o coletivo, no bojo de condutas humanizadas.

No entanto, essa caracterização da fisioterapia para atender à demanda e às exigências das práticas em saúde nos dias atuais nem sempre teve esse significado. Segundo Capra (2012), a formação acadêmica e as habilidades técnicas não acompanharam, de modo fidedigno, as mudanças e os avanços na organização do sistema de saúde brasileiro. Não havia a intencionalidade de promover uma formação de cunho consciente e atrelada ao saber, reconhecendo a potencialidade de suas condutas. Ainda no ponto de vista de Capra (2012), o fisioterapeuta, de forma geral, tem passado por um modelo de formação caracterizado por um processo de ensino-aprendizagem baseado em um conhecimento fragmentado, o que leva, conseqüentemente, a uma formação profissional frágil, reduzida ao nível informativo, sem gerar mudanças profundas, criando um perfil de profissional baseado em uma visão de mundo cartesiana e mecanicista, influência do pensamento cartesiano-newtoniano.

Ao considerarmos esses profissionais no exercício da docência, percebemos a existência de dificuldades no desenvolvimento de uma visão holística do processo formativo de professores além da técnica, as quais envolvem, especialmente, uma consciência social, como pondera Rios (2010). Nas palavras de Pimenta (2018), a docência é uma prática que envolve a coletividade, está circunscrita ao universo dos humanos, e, portanto, impregnada por intencionalidades, motivo pelo qual exige uma fluida interlocução com os sujeitos, para cumprir sua finalidade de construir práticas de recíprocos saberes, encontrando sua razão de ser na partilha. Em vista disso, constatamos que há lacunas na formação dos fisioterapeutas para o exercício da docência, as quais se tornam evidentes pelas singularidades de situações da rotina em que esses profissionais vivenciam a dinamicidade e a complexidade do contexto pedagógico de ensino-aprendizagem.

3. Contextualizando a Docência Superior em Fisioterapia

Com o propósito de promover uma discussão acerca da docência superior na seara da fisioterapia, consideramos ser imprescindível entender as circunstâncias do período em que

surgiu, unindo passado e presente ainda que de forma sucinta, destacando aspectos que analisamos serem essenciais a essa compreensão de maneira lúcida e fidedigna.

Nessa linha, realçamos como um marco a Reforma Universitária de 1968 - situada no período da Ditadura Militar do Brasil. Consoante Martins (2009), a princípio houve tentativas de modernizar e expandir as instituições públicas de forma qualitativa. Posteriormente, emergiram potentes articulações para a privatização do ensino superior na sociedade brasileira, e em decorrência disso as ideias iniciais reivindicadas e então introduzidas nas universidades federais não deram conta da crescente demanda por matrículas.

Em tempos atuais, em que pese as tensões e contradições existentes nas políticas de ampliação do acesso à educação, houve um aumento na procura por graduações em cursos de nível superior e, conseqüentemente, a expansão do número de matrículas, levando a consideráveis mudanças no contexto das Instituições de Educação Superior (IES) do País. De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2016, quase três milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação; desse total, 82,3% em instituições privadas (BRASIL, 2018).

Outro ponto que destacamos é o fato de as políticas públicas não estabelecerem, de forma objetiva, orientações direcionadas para a formação pedagógica dos professores universitários, a exemplo da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a qual, em seu art. 66, anuncia que os docentes do nível superior serão preparados prioritariamente nos programas de Mestrado e Doutorado - ou seja, desarticula da formação inicial universitária o foco no desenvolvimento para o magistério. Veiga (2006) ressalta que os programas de pós-graduação comumente voltam-se para a formação de pesquisadores em campos específicos e sem qualquer exigência quanto a uma formação de cunho pedagógico para professores - ou seja, lidando com uma ideia que dissocia o ensino da pesquisa, como se a docência não estivesse atrelada a consultas investigativas que requerem dos docentes e dos estudantes a construção de uma identidade pautada no reconhecimento da reflexão perene e na união entre o espaço de realização da prática profissional e a universidade - em parceria colaborativa, capaz de desvelar renovadas formas de conceber os propósitos das ações fisioterápicas -, um vínculo proveniente do diálogo entre os seres humanos que atuam nessas

duas esferas com um potente arcabouço epistemológico e com eles mesmos, considerando suas trajetórias de vida.

Nessa cadência, a mencionada formação para a docência superior seria responsabilidade das iniciativas individuais e institucionais, sem qualquer compromisso efetivo das políticas públicas que possam desdobrar-se em mudanças paradigmáticas, com os chamados *cursos de capacitação* (grifo nosso) sem o viés investigativo a harmonizar-se com a sala de aula, com cada aprendente e com os pares, constituindo, por esta via, uma esfera coletiva de intensas e contínuas descobertas.

Para Isaia e Bolzan (2007), o trabalho em conjunto é fundamental na implementação de um projeto formativo em que tanto professores como suas respectivas instituições estejam engajados e analisam que somente dessa forma será possível consolidar caminhos pavimentados por uma identidade profissional que de fato aproxime-se do conhecimento. Nessa linha de raciocínio, está situado o envolvimento sensível com as singularidades de cada docente, em direção a um projeto genuinamente formativo, mesmo porque se atribui à docência a condução do processo de ensino e de aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Conforme Corrêa *et al.* (2011), alguns fisioterapeutas ingressaram na carreira docente na condição de bacharéis. Esses professores que são fisioterapeutas experienciaram um paradigma de formação inicial pautado em uma racionalidade técnica. Assim, mesmo com a titulação de Mestrado e/ou de Doutorado, em sua trajetória evidenciam-se lacunas no que se refere a uma formação pedagógica adequada para dar conta das sutilezas que tangenciam a docência no âmbito universitário, como este autor destaca:

Ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando ingressam na universidade, esses profissionais nem sempre apresentam atributos específicos, necessários e desejados para a vertente docente dessa profissão. Com isso, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior. (CORRÊA *et al.* , 2011, p. 80).

Nessa vertente, apoiando-nos em Melo (2018), porque acreditamos que para superar a *reprodução* (grifo nosso) da docência e a noção de que estar devidamente equipado de informações específicas é suficiente para garantir ensino e aprendizagem de modo justo e qualitativo, é essencial aliar teoria, prática e reflexão de modo crítico e intencional para desvelar o cenário de perene desvalorização da dimensão científico-pedagógica da docência. Isto posto, Melo (2018, p. 26) complementa:

Sendo assim, há no pensamento hegemônico, uma desconsideração da dimensão científica da docência, como se o trabalho docente fosse uma consequência natural do conhecimento geral que possuem os professores. O foco para o exercício da docência universitária é no domínio de conteúdos oriundos dos campos científicos específicos, entretanto desprovidos da dimensão didático-pedagógica.

Pimenta e Anastasiou (2008) concordam com esse entendimento e anunciam que, em grande parte das instituições de ensino superior, embora os professores sejam considerados experientes em suas áreas específicas de atuação, persistem dificuldades para a concretização de processos de ensino-aprendizagem em uma dimensão crítica. Diante desse quadro, percebemos ser fundamental que os professores trilhem pela dimensão pedagógica da docência.

Isaia e Bolzan (2008), por seu turno, afirmam que o trilhar nessa dimensão requer uma pedagogia universitária, com atenção específica para esse nível de ensino. Em seu raciocínio, há um caminho capaz de promover reflexões pertinentes à docência superior, reflexões estas que mobilizam um olhar singular que alcance as especificidades da turma, de cada aprendiz, do meio e de si, com uma postura de parceria e, especialmente, de escuta atenta às possibilidades de cada ser no que tange à formação para propiciar o conhecer (FREIRE, 2018). Segundo Pimenta e Anastasiou (2008, p. 109), a pedagogia universitária “constitui um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”, ou seja, uma pedagogia de cuja didática suscite questionamentos acerca da realidade do ensino na sociedade contemporânea, contemplando uma formação de profissionais que supere o fazer técnico - a técnica pela técnica, sem a intencionalidade de transformar por meio de estratégias metodológicas humanizantes.

Destarte, Severino (2017, p. 27) concorda com o exposto e acrescenta: “o ensino/aprendizagem na universidade não se trata de se apropriar e de armazenar produtos, mas de apreender processo”; trata-se, então, de buscar medidas que aliem um repensar o planejamento das práticas pedagógicas. Consideramos, portanto, que a atividade docente envolve um processo que se constrói ao longo da trajetória formativa dos sujeitos, continuamente. Logo, tendo em vista essas colocações, pensar nos professores fisioterapeutas requer compreender as reais dificuldades que fazem parte de sua jornada ao exercer a docência cuja formação configura-se em uma ciranda de idas e vindas, questionando e recriando planejamentos e metodologias por meio das vivências que se materializam com

o ensino e a pesquisa ao longo da carreira. Esta ciranda inspira-se na inquietude que envolve o imaginário de professores, e que imprimem à docência uma identidade investigativa, científica. Aqui compreendemos a docência como um constante vir a ser.

Considerando o inacabamento como característica humana vinculada a uma percepção de que sempre é tempo de aprender e de ressignificar nossos conceitos, é possível pensar a docência enquanto aprendizagem constante, um movimento, um processo que acontece no decorrer de vivências ora demandadas pelos próprios sujeitos, ora pelo contexto vivido (FREIRE, 2018). Assim, as atividades humanas realizadas no chão da sala de aula não se restringem a ela e alcançam o âmago dos sentimentos, das intencionalidades e consolidam-se na memória, deixando marcas das ações ocorridas no decorrer de seu desenvolvimento. Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p. 53) sublinham que essa esfera reflexiva deve permear continuamente a jornada docente, como a razão de ser do processo educativo que intenciona formar em reciprocidade:

[...] a formação de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um processo caracterizado por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos, nos quais os formadores buscam manter coerência profissional. Para que isso ocorra, necessitam reconhecer seu inacabamento, ou seja, precisam conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional. É, portanto, fundamental que professores adentrem o mundo da docência, compreendendo suas possibilidades e limites, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino capazes de favorecer a reflexão acerca das atividades pedagógicas organizadas e desenvolvidas na prática cotidiana.

A docência, então, caracteriza-se como uma construção que envolve as trajetórias pessoal, profissional e institucional do professorado, as quais são permeadas pela dimensão pedagógica considerando, ainda, as especificidades de cada docente. As ações formativas desabrocham, também, das relações interpessoais com outros professores, com os alunos; são produto de contextos em que ocorrem. Como elucidam Pimenta e Almeida (2011, p. 26), a docência universitária, nessa linha, qualifica-se pelo exercício de atividades conscientes e intencionais: “O conjunto de ações que caracterizam a docência universitária pressupõe elementos de várias naturezas, colocando aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para afirmá-la como campo complexo de ação”. De acordo com Therrien (2012), a docência situa-se em um determinado campo disciplinar de formação e conhecimento científico. Segundo esse mesmo autor, o *saber ensinar* (grifo nosso) supõe o

domínio de outro campo, o campo pedagógico com fundamentação também em conhecimentos e saberes teóricos e práticos; desse modo, a formação específica necessária é voltada, primordialmente, para o domínio da relação intersubjetiva de mediação no acesso ao saber.

4. Os professores fisioterapeutas e a construção da docência: a voz das entrevistadas

Ao adentrarmos no campo da docência superior em saúde, percebemos a necessidade de haver pesquisas na área, as quais possibilitem situar os professores no contexto educativo formativo por meio de diálogos críticos constantes, que suscitem reflexões acerca do papel da categoria docente do ensino superior e que estejam fundamentadas em propostas teórico-metodológicas para corresponder às exigências apresentadas pelas transformações da sociedade que são pautadas na promoção de uma educação justa, com equidade e qualidade.

Nessa rota, idealizamos a construção de espaços para a aprendizagem problematizando situações sociais reais e significativas que possam verdadeiramente possibilitar a construção do saber em consonância com propostas pedagógicas, acadêmicas e curriculares justas e democráticas, favorecendo a construção de uma docência com base na humanização (FREIRE, 2018; MIRANDA; GOMES; CONTENTE, 2021).

Com o objetivo de abrilhantar este estudo agregando o posicionamento crítico de nossas entrevistadas e conferir-lhes protagonismo, discorreremos acerca de seus posicionamentos a partir da questão norteadora central: considerando sua formação inicial em fisioterapia e agora professor do ensino superior, como você constrói a sua docência? A par disso, elaboramos um roteiro de entrevista contemplando quatro questões, a saber: 1) Tendo uma formação inicial voltada para um modelo pautado no racionalismo técnico científico, como você enfrenta os desafios da docência superior? Cite algumas estratégias frente as demandas do ensino superior; 2) Como a formação durante o exercício da profissão docente favorece esse enfrentamento? 3) Quais modelos de formação proporcionam maior aproximação com a temática da docência universitária? 4) Qual o papel das inter-relações no âmbito da (auto)formação docente?

A fim de sistematizar os achados deste estudo, corroboramos Bolzan e Isaia (2010) ao afirmarem que a origem dos movimentos em direção à docência indica a existência de quatro processos: preparação para docência, entrada na carreira, influência da pós-graduação e autonomia docente.

No momento da análise interpretativa das falas das professoras, emergiram três categorias temáticas para a compreensão do movimento construtivo da docência superior em fisioterapia desenvolvida mediante o processo iniciado com a entrada na carreira, são elas: *A formação continuada; As (inter)relações e A reflexão sobre a prática*. Dessa forma, as vozes trazidas expressam a construção do processo formativo dos professores fisioterapeutas.

A formação continuada

A formação para a docência precisa levar em consideração três dimensões que asseguram sua especificidade: a pessoal, a pedagógica e a profissional. Entendemos que o principal desafio que perpassa a rotina dos professores fisioterapeutas consiste em perceber a docência como uma construção que envolve, simultaneamente, os conhecimentos pedagógicos - do campo educacional - e os conhecimentos de sua área específica. Melo (2018) enfatiza que, em sua ação, os professores deparam-se com a tarefa de criar uma nova cultura de ensino-aprendizagem que esteja entrelaçada com uma pedagogia crítica que venha contribuir para a formação inicial como um ponto de vista conscientizador do compromisso humano ao enaltecer os estudantes como sujeitos ativos e participantes de todo o processo, promovendo sua emancipação e autonomia, como pondera Melo (2018, p. 27-28) no exposto abaixo:

Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo científico da educação, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. A docência tem inúmeros compromissos, dos quais destaco a necessidade de contribuir, efetivamente, para que os estudantes sejam instados a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos em uma cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo. Fazer rupturas com essa cultura, implica criar contextos de ensino-aprendizagem que possibilitem a expansão do pensamento crítico, pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades, com a finalidade de construir processos formativos voltados para a emancipação e autonomia dos estudantes.

O cuidado consigo e com o outro é a tônica deste raciocínio e traduz o estado de espírito coletivo e emancipatório que apontam caminhos para superar os currículos de formação inicial comumente firmados em uma racionalidade técnica. Uma vez cientes acerca das lacunas no que concerne à dimensão pedagógica no exercício da docência superior e considerando as demandas impostas para a atuação no magistério superior, professores fisioterapeutas reúnem condições de buscar amparo em conhecimentos para além dos saberes técnicos, no intuito de se aproximarem da dimensão pedagógica que principia a evolução de todos os atores que vivenciam o chão da sala de aula.

Nessa linha que disserta sobre a formação docente, na relação que cada profissional do magistério estabelece com o meio acadêmico, o que inclui o diálogo com sua trajetória formativa, o qual tenta captar de que modo percebem a realidade em que atuam e o que ela requer para a construção da docência, evidenciamos os seguintes trechos de nossas entrevistadas:

[...] Senti necessidade de buscar cursos de pós-graduação voltados para a área educacional. Cursei mestrado e doutorado em Educação, e, dessa maneira, consegui uma melhor aproximação com a realidade que vivencio. (Maria).

[...] A formação docente se dá através de contínua capacitação em temas direcionados para metodologias de ensino, de avaliação discente e de autoavaliação. (Francisca).

[...] Como professora, estou sempre tentando fazer cursos, formações, me aprofundando em determinados assuntos, participando de congressos, trazendo o que eu achava de mais interessante e o que tinha de novidades. (Antônia).

Estas falas direcionam-nos à compreensão dos professores como pessoas que procuram formas alternativas de atuar com respaldo e autoconfiança como meio de promover tanto sua formação, como a formação do público-alvo a quem destina seu planejamento - os estudantes e a sociedade em geral. Ainda, registram a responsabilidade de, continuamente, rever os passos dados, constituindo, desse modo, condição para que ocorram transformações em seu desenvolvimento intelectual, objetivando lidar com uma diversidade de aspectos que fazem parte da vida docente. Pimenta (2012) menciona que o processo de ensino-aprendizagem é aperfeiçoado nos diferentes níveis de ensino cada vez que os saberes advindos das vivências educacionais, das áreas de conhecimento e das histórias de vida emergem e são problematizados.

Cunha (2008) aponta que, apesar de a universidade constituir-se em espaço de formação por excelência, a ela, entretanto, não se restringem as possibilidades para a sua plena concretização. Segundo esta mesma autora, nem todas as instituições preocupam-se com a formação continuada de seus professores, tampouco com as especificidades que circunscrevem sua docência, atribuindo unicamente aos professores a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas práticas. Em contrapartida, Sara, uma das entrevistadas, ressalta que a instituição de nível superior da qual faz parte investe na formação continuada de seus docentes, iniciativa esta dificilmente encontrada nos espaços de formação acadêmica,

segundo o relato anterior. Para Sara, “[...] a instituição na qual ensino oferece a cada semestre um ciclo de capacitações voltadas para a área pedagógica, o que favorece a nossa construção da docência”.

As (inter)relações

Therrien (2012) - ao responder à indagação *Para que atuamos: produzir aprendizagem?* - afirma que é na dialética dos confrontos que ocorrem espaços e tempos de aprendizagem, pois com o outro *dialogamos* (grifo nosso). Para tanto, a postura dialógica e a reflexividade permanente e coerente com os anseios do contexto configuram-se em ponto de partida e de chegada necessários para perceber e concretizar alternativas pautadas por vivências construídas colaborativamente - de forma solidária, crítica e engajada. Assim, a ação mediadora dos professores reúne o potencial de afetar, sensivelmente, os contornos da constituição dos sujeitos e da própria sociedade.

Nessa linha de raciocínio, a construção da aprendizagem para ser professor, portanto, é perpassada pelas relações entre humanos no bojo de um eixo colaborativo. Direcionando os olhares para o nível superior, essa aprendizagem realiza-se tanto na sala de aula quanto fora dela, no exercício de atuação cotidiana da universidade. Ana consente com essa compreensão e coloca que o aprendizado para a docência se vincula a uma ação social, compartilhada, fundamentada na partilha:

Ressalto ainda as vivências em sala de aula e também nas relações construídas com outros professores onde são compartilhados saberes e experiências no que concerne ao ensino e suas nuances. Ainda hoje, participo de um grupo de pesquisa voltado para leituras e publicações na área de educação. É assim que vou construindo minha docência. Sempre entendendo que é um processo. Não finda. É aprimorado diante de cada experiência.

A fala de Ana confirma que as relações entre esses professores nas universidades são capazes de suscitar reflexões, uma vez que principiam uma gama de possibilidades para se compartilhar e reconstruir conhecimentos por meio de experiências que são fundamentais para o processo de construção da docência e do entendimento de que as ações educativas nesta esfera universitária tratam-se de uma *construção* (grifo nosso), e que, por essa razão, comunicam-se com um arsenal de perspicácia humilde que reconhece nossa finitude e coloca em relevo a importância do coletivo (FREIRE, 2018).

Ao fazer referência à participação em grupo de pesquisa, o trecho narrado por Ana interage com o destaque feito por Maria, em que se ressalta o percurso de desenvolvimento da docência como uma construção que é colaborativa:

Eu estou sempre fazendo cursos, sempre lendo livros de diversas áreas da saúde para aumentar a importância da multiprofissionalidade e participando de congressos e conferências, para, dessa forma, ouvir outros profissionais.

Constatamos, diante desses relatos, que a possibilidade e a necessidade de construção da docência pressupõem um processo reflexivo individual e em grupo, caracterizado pela troca de experiências, integrando um movimento (cíclico) de aprender a ser professor. Assim, a abordagem colaborativa apresenta-se como especial perspectiva de formação. Isaia e Bolzan (2010, p. 14) concordam e acrescentam a essa compreensão que “a reflexão individual e coletiva, as relações intersubjetivas e interdiscursivas e o conhecimento pedagógico compartilhado se consubstanciam no ato de aprender a ser professor”; de aprender a ser um eterno aprendiz do labor na docência e da vida.

A reflexão sobre a prática

Grillo (2000) afirma que quando o professor reflete sobre as próprias ações, este pode descrevê-las e explicá-las, desenvolvendo, assim, a reflexão na ação. Segundo este autor, há momentos que requerem desses profissionais uma pausa para que possam pensar e reorganizar o próprio pensamento, mesmo quando houver intempéries oriundas de fatos inesperados ou outras espécies de situações problemáticas, comprometendo-se, então, o rigor e a isenção necessários para uma análise mais racional. E, ainda, ao aprofundar a reflexão na busca de significados para decisões à luz de teorias, estarão esses sujeitos realizando a reflexão sobre a ação.

No que diz respeito à ideia de buscar alternativas no sentido de aprimorar-se e evoluir para uma práxis pedagógica que venha emancipar os sujeitos envolvidos nas relações entre ensino e aprendizagem, tentando responder às possíveis contingências geradas por situações advindas da realidade da sala de aula, seguem os relatos das professoras entrevistadas:

Aprendo, constantemente, com as experiências do dia a dia, com os questionamentos dos alunos, com a experiência de como lidar com os conteúdos, porque, muitas vezes, aquela aula planejada com determinada metodologia não é suficiente, com os recursos que estão disponíveis e com a formação continuada. (Ana).

Penso que, constantemente, fui construindo novas ideias e propostas de acordo com a necessidade que eu via de ressignificar determinados conteúdos. (Antônia).

Percebo como uma necessidade constante de manter-me atuante, desenvolvendo habilidades e competências no campo da docência que possam ser compatíveis e flexíveis às exigências que continuamente surgem. (Francisca).

Encontrando o significado de minha docência em novos conhecimentos; procurando novos cursos e novas abordagens. Lendo o máximo possível sobre áreas próximas à minha área, para que toda informação passada para os novos profissionais, os nossos alunos, seja da melhor qualidade possível, para que cada vez mais os novos profissionais sejam mais capacitados. (Sara).

Diante disso, inferimos que as iniciativas pronunciadas por esses professores emergem de reflexões (grifo nosso) acerca do exercício da docência no cotidiano da prática, o que anuncia sinais de esperança por novos rumos sociais, principalmente pelo fato de os discursos enaltecerem a intencionalidade de tal grupo docente de buscar, ciclicamente, novas estratégias a fim de promover o conhecimento, em que pese os desafios do contexto que obstaculizam o livre expressar de opiniões e juízos de valor, e, comumente, não instigam o mergulho para si, com a sensibilidade de buscar no trajeto percorrido as especificidades das atitudes envolvidas e o movimento de repensar o planejamento e abrir espaço para uma autoavaliação, analisando, com serenidade e compromisso, os passos dados, para, então, reconfigurar as práticas pedagógicas e, assim, unir, de modo ético, teoria e prática (FREIRE, 2018).

Por seu turno, a fala de Ana aponta características inerentes a uma dimensão pedagógica constituinte da formação docente, que compreende formas de conceber e de desenvolver a docência, incluindo uma organização de estratégias pedagógicas que leve em consideração a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e consequente aplicação (BOLZAN, ISAIA e MACIEL, 2013).

Ao abordarmos o tema docência na perspectiva de atuação por meio de professores fisioterapeutas, reportamo-nos a Pimenta e Anastasiou (2008), quando situam a docência no ensino superior. As autoras apontam que as características da docência são, a saber: a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade. Nessa toada, afirmam, também, que tais características promovem um embate com a racionalidade técnica, principalmente por parte de professores que, havendo

experenciado a formação inicial em diferentes áreas em que predomina essa racionalidade (no caso deste estudo, os fisioterapeutas), podem estar utilizando-a como modelo básico de sua ação docente sem considerar as dimensões humanas da docência.

Ressaltamos que, ao analisarmos as falas dos sujeitos docentes, levamos em consideração que a concepção de docência presente nas vivências de professores fisioterapeutas emerge por meio de dinâmicas em que processos reflexivos e práticas efetivas articulam-se. Tal dinâmica ocorre em um contínuo ao longo do exercício da docência, constituindo, portanto, um espaço em que se perpassa a dimensão técnica do fazer do magistério.

Sob essa ótica e em consonância com nossos achados e nossas subjetividades, percebemos que a docência tem como objetivo promover o conhecimento, e, portanto, é permeada não somente por informações e técnicas, mas também pelas relações interpessoais, processos reflexivos na prática e sobre elas, e experiências de natureza afetiva, valorativa e ética, concebendo saberes humanizadores e emancipatórios.

5. Considerações finais

Considerando o fisioterapeuta no exercício da docência em nível superior e levando em consideração nossas inquietações no que diz respeito à formação inicial como espaço privilegiado para tecer reflexões e seu potencial para a formação de profissionais comprometidos com a evolução social de forma justa, democrática e qualitativa, questionamos como esses profissionais poderiam (re)elaborar conhecimentos, experiências e saberes para responder às demandas do magistério superior e das singularidades do meio e de cada ator desse cenário formativo.

Os achados desse estudo mostraram que a construção da docência tem como ponto de referência o percurso feito pelos professores. Ou seja, ocorre no entrelaçamento das trajetórias dos docentes a suas histórias de vida e de formação; ocorre sobremaneira nas reflexões que se debruçam acerca dos limites e possibilidades apresentados durante a prática, e que impulsionam a busca por conhecimentos na tentativa de preencher espaços vazios quanto à dimensão pedagógica da docência. Os resultados apontaram, ainda, a condição do professor como sujeito de sua formação.

Nessa linha, concluímos que a construção da docência de professores fisioterapeutas desenvolve-se enquanto processo contínuo de reflexão sobre suas práticas e consolida-se na

medida em que saberes e experiências são compartilhados, caracterizando, assim, um processo interpessoal de cunho colaborativo-formativo.

Destarte, os movimentos constitutivos da docência por meio do relato de professores fisioterapeutas ocorrem no chão da universidade, na rotina das aulas; configuram-se trajetórias de formação que têm início ao assumirem a docência no ensino superior, ao trazerem a marca de cursos, capacitações e pós-graduação; ao estabelecerem, com seus pares, inter-relações promotoras de disseminação de conhecimentos e saberes acerca da prática docente e ao refletirem sobre suas ações abrindo perspectivas a perenes ressignificações dessas práticas.

Portanto, a docência corresponde a um percurso investigativo, permeado por momentos de ruptura, inovações, tomadas de decisão, autonomia intelectual, desafios e reconstrução que aparecem no cotidiano da prática e são responsáveis pelo surgimento de tantos outros percursos a serem trilhados. Nesta via de investigação, a docência coaduna-se a um processo formativo de natureza social, em que, consciente e intencionalmente, interagem as dimensões pessoal e profissional dos professores, para os quais devem direcionar-se olhares sensíveis, acolhedores e empáticos; o que não combina com a ideia de uma docência restrita ao “saber fazer”, como uma técnica dissociada de uma abordagem crítica, com uma pedagogia universitária que envolve e desenvolve o espírito coletivo em parceria colaborativa. Consideramos, pois, que, ao campo específico da fisioterapia, sejam proporcionadas vivências intensas e humanas no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender, tendo a pesquisa como princípio fundamental, a sua razão de ser.

Referências

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3043>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, n. 1, p. 160-173, 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/660>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria Aguiar de; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 49-68, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7817>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira**. Resumo Técnico: Censo do Ensino Superior 2020. Brasília, INEP, 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira**. Resumo Técnico: Censo do Ensino Superior 2016. Brasília, INEP, 2018.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

CORRÊA, Adriana Katia; BÓGUS, Cláudia Maria; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; LIGUORI NETO, Raphael; JOÃO, Sílvia Maria Amado; HAGE, Simone Rocha de Vasconcelos; PÜSCHEL, Vilanice Alves de Araújo; IAMAMOTO, Yassuko. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 15 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOITA, M. C. **Professor do ensino superior**: Identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2000. p. 75-80.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3043>. Acesso em: 17 set. 2021.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, v. 14, n. 26, p. 1-18, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424>. Acesso em: 18 set. 2021.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria

Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 161-177.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-28.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Jaine Fernanda Jaques; GOMES, Luan Sidônio; CONTENTE, Ariadne da Costa Peres. Ação docente: um olhar sobre as experiências. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4473>. Acesso em: 25 set. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018. p. 11-15.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

REBELATO, José Rubens; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais**. São Paulo: Manole, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de educadores: o movimento de ação-reflexão-ação e a participação como princípios formativos fundamentais. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 29, p. 528-545, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3392>. Acesso em: 20 set. 2021.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'AVILA, Cristina Maria D'Ávila; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior**—implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Sobre as autoras

Maria Marina Dias Cavalcante

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4443-4778>. E-mail: maria.marina@uece.br.

Romina Andrea de Arruda Mourão

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Coordenadora Geral do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8570-4482>. E-mail: romina.mourao@aluno.uece.br.

Maria Julieta Fai Serpa e Sales

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Mestre em Educação (UECE). Especialista em Psicopedagogia clínica, institucional e hospitalar (UNICHRISTUS). Graduada em Pedagogia (UECE). Bolsista CAPES em regime de Dedicção Exclusiva. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1786-1339>. E-mail: julieta.sales@aluno.uece.br.

Recebido em: 05/06/2022

Aceito para publicação em: 06/08/2023