

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED

IVNA MARIA MELLO SOARES

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
FISIOTERAPEUTA PROFESSOR: desafios implícitos – retratos e relatos**

Teresina
2013

IVNA MARIA MELLO SOARES

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
FISIOTERAPEUTA PROFESSOR: desafios implícitos – retratos e relatos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Estado do Piauí como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Teresina

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S676d Soares, Ivna Maria Mello

Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor: desafios implícitos-retratos e relatos / Ivna Maria Mello Soares -Teresina: 2013.

129 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

1.Docência Universitária. 2.Formação de Professores. I. Título.

IVNA MARIA MELLO SOARES

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO
FISIOTERAPEUTA PROFESSOR: desafios implícitos – retratos e relatos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Estado do Piauí como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 17/01/2013

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Orientadora (UFPI/CCE)

Profa. Dra. Maria Eliete Batista Moura
Examinadora (UFPI/CCS)

Prof. Dr. José Augusto Carvalho Mendes Sobrinho
Examinador (UFPI/CCE)

Prof. Dra. Josânia de Lima Portela Carvalhêdo
Examinadora suplente (UFPI/CCE)

Dedico este trabalho aos fisioterapeutas professores

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Autor de mim, a Deus, minha fortaleza, meu refúgio, minha esperança concreta, um Pai tão misericordioso que me concede as graças que nem mesmo eu sei como necessárias ao meu estado, meu Mestre Muito Obrigada!

A Nossa Senhora das Graças, minha protetora, minha mãezinha espiritual.

A minha Santa de devoção e padroeira do meu mestrado, minha amiga Santa Teresinha do Menino Jesus, sempre está comigo intercedendo e rogando pela minha felicidade.

Ao Saulo, pelo amor puro, pelo cuidado, pelo incentivo constante, o carinho, a amizade, a nossa harmoniosa convivência.

A minha Mãe, mesmo morando em cidades diferentes, sempre sinto sua presença forte ao meu lado, o seu desejo pela minha vitória, pelo meu sorriso é tão sereno que a sinto onde estiver.

Ao meu Pai, por sempre acreditar em seus filhos e hoje está colhendo os frutos de sua confiança, a minha realização e a dos meus irmãos.

Aos meus irmãos, Igor, Claudio Neto, Tânia e Caio, meus melhores amigos, amigos de todas as horas.

Ao tio Luís Carlos e à tia Socorro, anjos que Deus bondosamente colocou na minha vida, somente Ele poderá retribuir tamanha gratidão.

À professora Maria da Glória Soares Barbosa Lima, por sua atenção e cuidado nas orientações, mais que isso, pela humanidade capaz de entender os

obstáculos e as necessidades do outro. Orientadora que, na doação do seu saber supera a definição de orientação.

À Genyvana Cryscia e Lúcia Leal, pelo apoio e companheirismo nessa caminhada, a presença de vocês tornou esse percurso mais interessante, pela cumplicidade e amizade que construímos.

Ao professor José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho e à professora Lia Batista Moura, pelas ricas contribuições, agradeço pela presença e por compartilharem comigo seus saberes e conhecimentos.

Aos fisioterapeutas professores da FACIME, que se disponibilizaram a participar da pesquisa tornando possível o desenvolvimento desse estudo.

Como é grande o poder da oração! É como uma rainha que em todo o momento tem acesso direto ao rei e pode conseguir tudo o que lhe pede.

Santa Teresinha do Menino Jesus

RESUMO

Esta pesquisa, com o tema “Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor: desafios implícitos, retratos e relatos”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, com viés discursivo sobre formação de professores e desenvolvimento profissional docente. Tece reflexões críticas e criativas na perspectiva de fomentar a necessária discussão em termos de saberes e práticas inerentes a esse fazer docente. Nesse sentido, dispõe que o seu fio condutor/objeto de estudo é a docência universitária e o processo de desenvolvimento profissional docente do fisioterapeuta professor, do bacharel atuante no ensino superior. Trata a docência universitária enquanto exercício profissional que exige do professor competências diversificadas, notadamente na sua área específica de conhecimento, associada a outros referentes ao trato pedagógico da matéria ensinada e ao exercício da profissão. Sua importância se evidencia na viabilização de estudo sobre a atuação pedagógica do bacharel professor. Delineia como objetivo geral: investigar os desafios na docência superior que mobilizam fisioterapeutas professores a investirem em seu desenvolvimento profissional docente (MASETTO, 2003; GARCÍA, 1999; VEIGA, VIANA, 2010; FREIRE, 1996). Como objetivos específicos propõe: caracterizar o fisioterapeuta professor no ensino superior; identificar os desafios implícitos no desenvolvimento profissional do professor de ensino superior; analisar os investimentos do fisioterapeuta professor em seus percursos de desenvolvimento profissional. Caracteriza-se como uma investigação qualitativa narrativa, tendo a História de Vida como abordagem metodológica (CHIZZOTTI, 2006; ABRAHÃO; SOUZA, 2006; BERTAUX, 2010; EISNER, 1998), colocando em realce relatos de experiência pessoal de seus interlocutores, os quais registram fatos significativos de sua formação e, em decorrência, de seu desenvolvimento profissional na docência superior. Com esta abordagem perspectiva compreender momentos peculiares da história de vida dos sujeitos, pela praticabilidade da reflexão, da exposição dos fatos, considerando que não apenas os descrevem, mas, simultaneamente, exercita a reflexão sobre dada situação vivida, seja no passado remoto, seja no passado recente. Define como lócus de seu desenvolvimento a Universidade Estadual do Piauí, de modo mais preciso a Faculdade de Ciências Médicas (FACIME) / Curso de Fisioterapia. Para tanto, seleciona 4 (quatro) professores da referida IES. Para a coleta de dados, emprega o questionário e a entrevista narrativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Utiliza como procedimento de análise de dados a técnica denominada análise de conteúdo (BARDIN, 1994). Aponta como resultados principais, à luz das análises empreendidas, que o fisioterapeuta professor, na construção de sua profissionalidade, recorre aos saberes oriundos da prática e da teoria, assim como narra compreensivamente sobre investimentos em seu desenvolvimento profissional, que por extensão têm estreita conexão com os processos de formação continuada e, extensivamente, com o exercício docente universitário que requisita criatividade, flexibilidade e competências sempre renovadas daquele que o assume profissionalmente.

Palavras-chave: Docência Universitária. Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional. Bacharel Professor. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

This research, with the theme "University teaching and professional development of the Physiotherapist teacher: implicit challenges, portraits and reports", developed with the Program of Post-Graduation in Education in the Research Line Teaching, Teacher Training and Pedagogical Practices, with discursive bias about teacher training and teaching professional development. It weaves critical and creative reflections in view of promoting the necessary discussion in terms of knowledge and practices inherent in that teaching act. In this sense, it disposes that its object of study is the university teaching and the process of professional development of the physiotherapist teacher, the bachelor acting in higher education. It treats the university teaching as professional practice that requires several skills of the teacher, especially in their specific area of expertise, associated with other concerning the pedagogical treatment of the subject taught and the exercise of the profession. Its importance is evidenced in the enabling of studies on the pedagogical action of the bachelor teacher. It outlines as general objective: To investigate the challenges in higher teaching that mobilize physiotherapist teachers to invest in their teaching professional development. (MASETTO, 2003; GARCÍA, 1999; VEIGA, VIANA, 2010; FREIRE, 1996). As specific objectives, proposes: to characterize the physiotherapist teacher in higher education; identify the implicit challenges in the professional development of the teacher of higher education, analyze the investments of the physiotherapist teacher in his professional development course. It characterizes as a qualitative narrative research having life history as a methodological approach (CHIZZOTTI, 2006; ABRAHÃO; SOUZA, 2006; BERTAUX, 2010; EISNER, 1998), placing emphasis on reports of personal experience of the research participants, who record the significant facts of their training and, consequently, of their professional development in higher education. With this approach the perspective is to understand peculiar moments of the life history of the subjects, by the practicability of the reflection, the exposition of the facts, considering that not only describe them, but simultaneously, exercise reflection on lived situation, whether in the remote past, whether in the recent past. It is defined as the locus of development the State University of Piauí, more precisely the Faculty of Medical Sciences (FACIME) / Physiotherapy Course. To this end, selects four (4) teachers of that IES. To the data collecting, uses questionnaires and the narrative interview (MOREIRA; CALEFFE, 2008). It uses as a procedure of data analyzes the technique called content analysis (BARDIN, 1994). It shows as preliminary results, based on the analyzes undertaken, that the physiotherapist teacher, in building their professionalism, uses knowledge derived from practice and theory, as well as comprehensively narrates about investments in their professional development, which by extension has a close connection with the processes of continuing education and, extensively, with the university teaching exercise that requires renewed creativity, flexibility and skills from those who assume it professionally.

Keywords: University Teaching. Teacher Training. Professional Development. Bachelor Teacher. Narrative Research.

LISTA DE SIGLAS

ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ABF	Associação Brasileira de Fisioterapia
ABRAFISM	Associação Brasileira de Fisioterapia na Saúde da Mulher
AESPI	Associação de Ensino Superior do Piauí
AVC	Acidente Vascular Cerebral
CCBA	Centro de Ciências Biológicas e da Agricultura
CCECA	Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CDRH	Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos
CES	Curso de Ensino Superior
CESSP	Centro de Ensino Superior do Piauí
CEUT	Centro de Ensino Unificado de Teresina
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFFITO	Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
CPTE	Centro de Pesquisa e Tecnologias Educacionais
CTI	Centro de Terapia Intensiva
CTU	Centro de Tecnologia e Urbanismo
FACID	Faculdade Integral Diferencial
FACIME	Faculdade de Ciências Médicas
FADEP	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí
FIC	Faculdade Integrada do Ceará
FUESPI	Fundação Universidade Estadual do Piauí
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NOVAFAPI	Nova Faculdade do Piauí

OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
SOBRAFIR	Sociedade Brasileira de Fisioterapia Respiratória
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UnB	Universidade de Brasília
UNIVAP	Universidade do Vale do Paraíba
WCPT	World Confederation Physical Therapy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - A METODOLOGIA E SUA EDIFICAÇÃO: HISTÓRIA DE VIDA/NARRATIVIDADE	21
1.1 A pesquisa e sua caracterização	23
1.2 História de vida	24
1.3 O lócus do estudo	26
1.4 Descrevendo os interlocutores	29
1.5 Situando a produção dos dados	34
1.5.1 Entrevista	34
1.5.2 Questionário	36
1.6 Definindo a análise dos dados	37
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO SUPERIOR EM FISIOTERAPIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS	40
2.1 Advento do curso superior de Fisioterapia	45
2.2 Contextualizando aspectos do ensino no Curso de Fisioterapia	46
2.3 A formação do profissional fisioterapeuta	51
CAPÍTULO III - CONFIGURAÇÕES TEÓRICAS SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	54
3.1 Docência superior e suas especificidade	56
3.2 Construção do ser professor e desafios implícitos	65
3.3 Formação e desenvolvimento profissional: focalizando o fisioterapeuta professor.....	67
CAPÍTULO IV - FISIOTERAPEUTAS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: DIÁLOGOS, NARRATIVAS E ANÁLISES	74
4.1 Narrativas docentes: compreensões e ressignificações sobre o ser professor	76

4.1.1 Eixo Categorical 1 - Iniciação à docência no Curso de Fisioterapia	77
4.1.2 Eixo Categorical 2 - Fisioterapeuta professor: aprendizagens e desenvolvimento profissional	89
4.1.3 Eixo Categorical 3 - Tornar-se professor universitário: concepções e desafios.....	99
ENTRELAÇANDO FIOS: CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	109
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE (S)	123
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	126
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: ROTEIRO ORIENTADO	128
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	129



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Pela narrativa, os homens tornam-se os próprios personagens de suas vidas e dão a elas uma história. (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Nosso estudo acolhe em seu seio uma investigação a respeito da docência do professor bacharel, nessa tessitura mergulhamos na trajetória do desenvolvimento profissional do professor fisioterapeuta mediante discussões acerca de seu exercício profissional docente. Caracteriza-se como estudo sobre docência superior desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, inserido na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Trilhamos um caminho a partir da apreensão da prática de fisioterapeutas enquanto professores do ensino superior, condição em que estão continuamente se formando, uma vez que durante a graduação não tiveram a convivência com disciplinas que orientassem para a aquisição e utilização de conceitos pedagógicos, práticas pedagógicas. Nesse segmento nos questionamos a partir de quais subsídios professores bacharéis compõem e delineiam sua trajetória de formação. Durante sua experiência inicial docente como observa como desenvolve esse processo que se encontra intimamente ligado aos aprendizados construídos dentro da condição de ensinar, indicando, sobretudo para assimilação de como um professor sem praticamente conhecimentos pedagógicos prévios construiu/constrói saberes que, cotidianamente, se refletem em sua atuação no contexto docente profissional?

Gradativamente a docência na universidade e a formação de professores se tornam centro das discussões educacionais, num entendimento crítico e na perspectiva da edificação da profissão docente na universidade. Nesse sentido, fica

visível a exigência no mercado de trabalho de ações e condições ajustadas, capazes de acompanhar as inovações geradas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação tornando o acesso às informações algo cada vez mais ágil, para professores e demais profissionais.

O cotidiano universitário do professor bacharel, a rigor, caracteriza-se pela busca de sua marca identitária com a condição professoral, ou seja, suas singularidades e suas complexidades, o que supõe a necessidade de transitar entre saberes e vivências próprias do ser professor, próprias do meio acadêmico docente.

O bacharel que assume a docência como profissão, em geral, apresenta algumas dificuldades, seja pela lacuna que traz consigo de ser um professor apenas com formação técnica, seja pelo desafio de ainda não estar afinado com questões relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, estes são, entre outros, os que mais fortemente se evidenciam como os desafios implícitos vivenciados pelo bacharel professor. É bem verdade que esta é a compreensão que temos segundo teóricos como Pimenta e Anastasiou (2005) e Masetto (2001, 2003), que, nesta ordem, consideram acerca do conhecimento da ciência pedagógica e de seus múltiplos vieses: das dificuldades inerentes ao fazer docente e dos caminhos de como superá-las e que o só o domínio cognitivo em dada área é muito pouco, faz-se necessário conhecimento de práticas profissionais atualizadas, bem como experiência com pesquisa.

Compreender esse quadro que se encontra estabelecido, descrevê-lo, assinalando e discutindo suas peculiaridades e necessidades é o que nos conduz à produção de pesquisa neste campo. É o que nos move a discutir a docência universitária, a tecer reflexões críticas e criativas na perspectiva de fomentar a necessária qualidade em termos de saberes e práticas inerentes à docência nesse âmbito do ensino superior.

Nesse sentido, fundamentado em Veiga e Viana (2009), assumimos a compreensão sobre a docência superior enquanto uma experiência em construção, dado que a universidade não forma, até agora, esse professor, exceto em cursos de pós-graduação, nos mestrados e doutorados, como previsto no artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

A propósito, cabe ressaltar que a contemporaneidade, particularmente no atual momento histórico, depara-se com um movimento mundial em torno da educação e da formação do professor e da qualidade desse processo e, em

decorrência, depara-se com questões relacionadas à docência superior e ao desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um debate acerca do ser professor universitário e dos saberes docentes desses profissionais no caso especial quando assumem uma segunda profissão, a de ser professor universitário, na área de sua graduação acadêmica, no formato bacharelado. Ressaltamos, ainda, que neste aspecto, facilmente identificamos no cotidiano das instituições o cuidado na comprovação de capacidades na área em que esses bacharéis atuam certos de que essa condição seja afirmação de competências em todos os âmbitos profissionais, sendo que essa cautela perpassa, em particular, no que se refere à educação formal.

O certo é que a formação de professor para o ensino universitário no Brasil não está amparada em forma de curso específico, a exemplo do que acontece com a formação para outros níveis de ensino, entretanto, na realidade nacional brasileira, no campo da educação e da formação de professores, presentifica-se, muitas vezes, que a universidade não trabalha a questão da formação do bacharel-professor, nas diversas áreas, mesmo sabendo-se que, inevitavelmente, parte desses se tornarão professores na sua área de formação, de modo que tem sido prerrogativa para acessar a docência superior apresentar o domínio do conhecimento específico (saberes disciplinares) e a comprovação de ter cursado especialização, mestrado ou doutorado.

Assim, quando egressos da universidade tornam-se professores veem-se na obrigação de compreender e desenvolver práticas pedagógicas e outros ordenamentos didáticos para as quais nem sempre tiveram sequer uma orientação. A compreensão que se evidencia é que os alunos precisam durante a graduação cursar disciplinas que possam habilitá-los para atuar na docência, para que se orientem para fazer um bom ensino do específico, se for essa sua escolha, norteado pelo conhecimento pedagógico.

Esse entendimento nos conduz a reafirmar que o fisioterapeuta professor é um profissional que, em princípio, necessita de preparo técnico-pedagógico para identificar e superar os possíveis desafios no cotidiano da sua prática pedagógica, para instruir seus alunos a desenvolver de maneira eficiente suas atividades como futuros fisioterapeutas, ou seja, no preparo dos futuros profissionais no campo da fisioterapia.

Na realidade, o professor universitário acredita que somente a especificidade em termos de saberes lhe garante o necessário para um bom aproveitamento na sala de aula. No entanto ao ingressar na docência se dá conta que uma sala de aula é, na verdade, um mundo à parte, onde conviverá com um conjunto de pessoas com diferentes formações pessoais. Nesse momento o professor busca sua identidade docente, seu jeito de ser professor, na construção do objeto de estudo do trabalho: o desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor.

Os cursos da área de Ciências da Saúde têm no ensino a formação particular do profissional com um conhecimento técnico específico da área, sua matriz curricular não contempla disciplinas que visem à formação de um bacharel que atue na docência superior. Nesse sentido fica disposto que o fio condutor dessa pesquisa, isto é o seu objeto de estudo é: docência universitária e o processo de desenvolvimento profissional docente do fisioterapeuta professor.

A docência superior na condição de um exercício profissional exige do professor o domínio/vivência de aspectos tais como: competência em determinada área de conhecimento (domínio de conhecimento básico, experiência profissional, compromisso com a pesquisa e outros); domínio da área pedagógica (domínio/compreensão do processo ensino-aprendizagem, percepção de currículo e suas peculiaridades, relação professor/aluno e aluno /aluno, entre outros); exercício da dimensão política (visão de homem, de mundo, de sociedade, entre outros). E o desenvolvimento profissional enquanto um processo que se estende ao longo da vida em termo de desenvolvimento de conhecimento e competências em uma nova compreensão de si mesmo e em termos de uma visão do desenvolvimento do professor como uma mudança ecológica (FORMOSINHO, 2009).

A presente pesquisa se justifica, pela importância significativa de se produzir discussões sobre este tema no cotidiano da formação profissional do fisioterapeuta professor. Sua importância se evidencia, ainda em decorrência de viabilizar estudos sobre a atuação pedagógica do bacharel professor, no caso específico o fisioterapeuta professor. A rigor, a literatura no campo da formação e da atuação do professor tem registrado lacunas nos processos de ensinar e aprender proveniente do quesito referente à transposição didática dos conteúdos para a real produção do saber dos alunos e, portanto, para concretização bem sucedida do processo ensino-aprendizagem.

Esse fato em questão, associado ao número crescente da demanda de docentes advindos do diversos bacharelados para a docência superior, muitas vezes, sem o devido preparo pedagógico para exercer a função de professor, faz avultar a necessidade de se pensar e de se propor demandas de estudo e pesquisa no entorno da formação desses profissionais que assumem a docência universitária, razão por que esta pesquisa tem como objeto central de estudo a docência universitária e o desenvolvimento profissional docente do professor bacharel, cuja formação acadêmica de origem é o bacharelado, mas que pelas necessidades da profissão adentrou ao campo da docência superior.

Diante desse propósito para o conhecimento desse professor bacharel atuante no ensino superior, e com a pretensão de fazer parte de um ensino no curso de Fisioterapia com políticas transformadoras voltadas para o docente e seus desafios, e na certeza de que a formação de futuros professores fisioterapeutas cabe ao docente atuante agora na sala de aula, guiamos nossa pesquisa pelo seguinte objetivo geral: investigar os desafios na docência superior que mobilizam fisioterapeutas professores a investirem em seu desenvolvimento profissional docente, do qual decorreram objetivos específicos assim delineados: caracterizar o fisioterapeuta professor no ensino superior; identificar os desafios implícitos no desenvolvimento profissional do professor de ensino superior; analisar os investimentos do fisioterapeuta-professor em seus percursos de desenvolvimento profissional.

Compreendemos o desenvolvimento profissional do professor bacharel como um percurso difícil, complexidade que se encontra dentro do corpo das instituições, onde encontramos organizações sólidas e inflexíveis. Na verdade desenvolver-se profissionalmente implica na busca contínua de investimentos que possam acrescentar aos professores possibilidades de conhecer a si mesmo dentro da profissão, contribuindo para sua capacidade de crescimento, investimento que vai se consolidando pelos caminhos da formação continuada.

Buscando configurar os meandros da pesquisa e seus resultados, estruturamos esta dissertação em quatro capítulos, contando, ainda, com introdução e considerações finais. No Capítulo I, intitulado **A metodologia e sua edificação: história de vida/narratividade** descrevemos detalhadamente a trajetória metodológica empregada para dar apoio a seu desenvolvimento. Nesse sentido, contém a natureza do estudo, o lócus da pesquisa, seus interlocutores,

descrevendo, ainda, os instrumentais empregados para produção de dados em formato de narrativas, bem como a sistematização utilizada para a análise de dados.

No Capítulo II, denominado **Formação superior em Fisioterapia: aspectos históricos e contemporâneos** construímos breve reconstituição do ensino da Fisioterapia no Brasil, compreendendo desde as primeiras escolas ao momento atual.

No Capítulo III, intitulado **Configurações teóricas sobre docência universitária e desenvolvimento profissional**, registramos as considerações teóricas, demarcando apontamentos sobre docência universitária, formação e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor, ressaltando aspectos relativos aos desafios implícitos na construção do ser professor.

No Capítulo IV, **Fisioterapeutas docentes universitários: diálogos, narrativas e análises**, procedemos à análise de dados e trazemos seus consequentes resultados, situando-os em consonância com a docência, com formação e com o desenvolvimento profissional, mediante as narrativas docentes, acomodando a tessitura narrativa em eixos categoriais, o que didaticamente contribui para sua edificação.

Entrelaçando fios: considerações conclusivas, contemplamos um olhar retrospectivo e sucinto sobre o estudo empreendido, pondo em realce seus principais achados/ constatações.



CAPÍTULO I

A METODOLOGIA E SUA EDIFICAÇÃO: HISTÓRIA DE VIDA/NARRATIVIDADE

CAPÍTULO I

A METODOLOGIA E SUA EDIFICAÇÃO: HISTÓRIA DE VIDA/NARRATIVIDADE

Recordar é, então, precisamente não lembrar acontecimentos de forma isolada. É ser capaz de formar sequências narrativas com sentido. Em nome de um determinado compromisso narrativo tenta-se integrar fenômenos isolados, ou estranhos, num único processo unificado (CONNERTON, 1999).

Iniciamos este capítulo registrando um breve panorama da pesquisa narrativa na condição de uma tipologia investigativa que coerentemente acessa aos aspectos pessoais e humanos dos interlocutores sem necessariamente recorrer a descrições quantitativas, visto que a narrativa preenche a virtual necessidade de dados numéricos. Por meio dos textos de campos entrelaçados, das histórias de vida das escritas autobiográficas, das escritas de diários, de memoriais, cartas pessoais ou das entrevistas de histórias orais, entre outros formatos possíveis no campo da pesquisa narrativa, que oportunizam uma mais clara compreensão das trajetórias/percursos de formação e de desenvolvimento profissional dos professores colaboradores da pesquisa ao revelarem suas experiências de vida julgadas importantes na composição de suas oralidades narrativas na contação de suas histórias pessoais e profissionais, de modo que a narrativa aflore das margens para o centro do discurso acadêmico.

Após a determinação do problema orientador do nosso estudo assim como os objetivos, traçamos o percurso metodológico, apontando o método utilizado, delineamento e aplicação dos instrumentos, bem como a organização e análise dos dados, vislumbrando responder nosso principal questionamento e ponto de partida da nossa pesquisa: Que desafios, na docência superior, mobilizam o fisioterapeuta professor a investir em seu desenvolvimento profissional docente? Que aponta para

o desvelamento da docência superior e o processo de desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor no curso de graduação de Fisioterapia da UESPI.

1.1 A pesquisa e sua caracterização

Para que haja uma melhor assimilação do nosso objeto de estudo com os objetivos almejados foi avaliada a melhor forma de abordagem, assumindo-se a pesquisa qualitativa associada ao viés narrativo próprio das histórias de vida, como a mais apropriada para a nossa pesquisa. Nela podemos nos relacionar com o mundo das relações humanas e dos significados, por seu intermédio tem-se a possibilidade de captar aspectos que seriam imperceptíveis em outras abordagens. Na perspectiva de Tesch (1990), o foco dos pesquisadores da pesquisa qualitativa está em: descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a visão dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal qual são expressas por eles mesmos.

A abordagem qualitativa tem como objetivo mergulhar nas experiências e vivências de cada uma dos interlocutores, para que se tenha a possibilidade de avaliar as ações de um determinado grupo social mediante as mais diversas situações, avaliando suas formas de lidar em determinadas situações e de como agregar os fatos ocorridos em suas vidas. É definido como singularidade fundamental do estudo qualitativo a sua aplicação ao contexto, onde o conhecimento humano adentra em lugares e conexões particulares, de forma que, acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos precisamente se são separados de outrem.

Na pesquisa qualitativa sua composição é natural, está feita, não é construída nem modificada. O investigador prioriza sua atenção em âmbitos naturais, procurando respostas para suas indagações dentro de um mundo real. Tem-se ainda um grande valor cumulado a esta abordagem, a de o investigador estar presente e de ser um instrumento chave no curso da pesquisa, o que seria o “*eu como instrumento*”, através da experiência reunida na realidade e da coleta dados, este instrumento envolve uma formação especial do pesquisador, abastado de um nível teórico e metodológico condicionante a tratar questões experienciais

com sensibilidade e intuição. Em Eisner (1998, p. 129) pinçamos a seguinte passagem sobre esta percepção:

Os pesquisadores devem observar o que tem diante de si, tomando alguma estrutura de referência e algum conjunto de intenções. O eu é o instrumento que entrelaça a situação e lhe dá sentido [...]; a capacidade para ver o que conta é um dos traços que diferenciam os professores principiantes dos experientes [...] o experiente sabe o que rejeitar. Saber o que rejeitar significa ter um sentido do significativo e possuir uma estrutura que torne suficiente a busca do significativo.

O caráter interpretativo é um traço característico do estudo qualitativo. A interpretação passa a ter dois sentidos, segundo Eisner (1998), por um lado o investigador qualitativo trata de justificar e integrar em um meio teórico as suas descobertas, noutro contexto o investigador almeja a fala espontânea dos sujeitos, aproximando-se da vivência própria, dos significados e da perspectiva de mundo que possuem.

1.2 História de Vida

Dentro da pesquisa qualitativa como abordagem metodológica optamos pela História de Vida que se trata de um relato da experiência pessoal de alguma pessoa, que em sua descrição conta os fatos mais significativos de sua vida seu desenvolvimento profissional, em que os sujeitos interlocutores da pesquisa registram suas falas através do relato falado. Nesta abordagem pretende-se compreender os momentos mais peculiares da história de vida dos sujeitos, pela praticabilidade da reflexão, da exposição dos dados, pois a partir do momento em que o interlocutor reconta suas passagens ele não apenas as descreve, mas exercita a reflexão sobre dada situação vivida, seja no passado remoto, seja no passado recente. Nesta condição, como referido por Eisner (1998), o “eu como instrumento” deverá acatar a opinião do sujeito como também acreditar nos seus relatos.

Na realidade a aplicação do método História de Vida tem progredido como técnica em consonância com a progressão célere do tempo histórico-social. Assim é que, por volta dos anos 20, nos Estados Unidos, nasceram as histórias de vida do confronto entre os imigrantes e os nacionais antes instalados. Ao entrarem nesse

novo mundo os migrantes, de certo modo afastaram-se de todo o seu passado, sendo que, posteriormente sentiram que era preciso guardar indícios, marcas dessa existência antiga tão distante da nova. Após o impacto entre as duas realidades sem unidade uma com a outra, surgiu à necessidade, no continente europeu de recolher esses relatos, de se recontar essas histórias, seja como atos de recordação, seja como atos de reinvenção de si.

Inserida na academia em 1920 pela Escola de Chicago e desenvolvida por Znaniescki, na Polônia, em meados dos anos 60, procurou constituir as estratégias da análise do que foi vivido, conduzindo-se como um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais, assim fica subentendido que as histórias de vida não dialogam sozinhas, é preciso que estejam infiltradas em uma contextura para que prosperem, avaliando assim, um repertório de significações que organizam a vida cotidiana (CHIZZOTTI, 2006, p. 101).

Autores como Denzin e Lincoln (2006) e Bertaux (2010), caracterizam a história de vida como *life history* relacionada aos relatos ou narrativas de vida, empregando neologismo distintivo as “estórias de vida” para definir contos livres dos interlocutores que narram espontaneamente os acontecimentos vividos. A história de vida, além dos relatos dos sujeitos, acolhe ainda outras fontes de informação, como a documental e entrevistas com outras fontes que possam guardar esse conhecimento. O saber edificado sobre essa abordagem recolhido por meio de diversos instrumentos, tem como finalidade entender uma biografia ou parte dela, objetivando desenrolar e recompor fatos vividos pelos sujeitos.

O interlocutor ao falar sobre si possibilita contato com o seu interior, com particularidades ao dispor-se como ação formadora porque conduz o interlocutor para um lugar de aprendiz, investigando suas singularidades através de vários modelos de registros mediante suas aprendizagens experienciais. Logo, narrar sobre o “eu” baseado em experiências vividas qualifica-se como processo de formação, visto que esses sinais estão marcados nas vivências de uma vida e de transformações próprias dos meios de formação e crescimento.

A narrativa de formação requer um projeto de investigação e formação acopladas, em que os pesquisadores e sujeitos quando necessário devem estar envolvidos e, ao mesmo tempo, distanciados desse processo, a fim de ultrapassar as limitações intrínsecas da linguagem e das particularidades da abordagem aplicada. Os interlocutores ao identificarem dentro de suas experiências as mais

relevantes, são levados a mais claramente compreender os conhecimentos constituídos ao longo da vida, na tentativa de desvelamento de seu eu, no plano pessoal, no plano profissional:

A arte de evocar, narrar e de atribuir sentido às experiências como uma “estranheza de si” permite ao sujeito interpretar suas recordações em duas dimensões. Primeiro, como uma etapa vinculada à formação a partir da singularidade de cada história de vida e, segundo, como um processo de conhecimento sobre si que a narrativa favorece. (ABRAHÃO; SOUZA, 2006, p. 144).

A pesquisa (auto)biográfica tem como peculiaridade reforçar a comunicação entre o indivíduo e o sociocultural, pois destaca a maneira com que cada pessoa incita seus conhecimentos, seus traços particulares, para a construção de uma identidade dialogando em um contexto.

1.3 O lócus do estudo

Escolher um espaço adequado de pesquisa bem como assegurar aspectos como confiança entre pesquisador e participantes dos grupos faz parte de uma configuração essencial para o delineamento proveitoso da pesquisa. Para o desenvolvimento da nossa pesquisa optamos como lócus da investigação a Universidade Estadual do Piauí, de modo mais preciso a Faculdade de Ciências Médicas e ao Curso de Fisioterapia.

A definição pela FACIME como universo da nossa pesquisa se dá, por ser a que apresenta o curso de Fisioterapia como o mais antigo do nosso estado, e por ser uma pesquisa com docentes, temos a possibilidade de encontrar professores atuantes desde a sua criação como também professores com poucos anos de docência superior.

FIGURA 1 - Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí.



Fonte: Exatas10.com.br (2012).

A UESPI teve seu início no ano de 1984, por meio da Lei Estadual nº 3.967 onde foi instituída a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP), entidade mantenedora dos Centros de Formação de Recursos Humanos para o ensino da rede pública estadual em nível superior. A Fundação tem em sua constituição os Campi: são unidades universitárias permanentes e os Núcleos: unidades descentralizadas, a sede da Fundação e o Campus sede da instituição o Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina. De acordo com o Art. 3º a UESPI tem por finalidade:

- I. Promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão integrados na formação técnica profissional e na produção científica, tecnológica, filosófica, artística e cultural;
- II. Participar na elaboração da Política de Desenvolvimento do Estado do Piauí, realizando estudos sistematizados da sua realidade;
- III. Manter intercâmbio cultural e científico com instituições congêneres, nacionais e internacionais, com vistas à universalidade de sua missão.

Integravam essa fundação o Centro de Ensino Superior do Piauí (CESP), o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH) e o Centro de Pesquisa e Tecnologias Educacionais (CPTE). A FADEP foi sucedida pela Fundação

Universidade Estadual do Piauí (FUESPI), entidade mantenedora da Universidade Estadual do Piauí.

Em 1985, pelo Decreto Federal nº 91.851, foi autorizado a funcionar o Centro de Ensino Superior, e um ano mais tarde em 1986, foi realizado o primeiro vestibular para os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério; Ciências Biológicas; Matemática; Letras/Português; Letras/Inglês e Bacharelado em Administração, fazendo um total de 240 vagas.

Com uma estrutura de cursos superiores em funcionamento, o Poder Executivo Estadual aprova a Lei nº 4.230/88 com objetivo de criar as condições necessárias para instalação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Em 1989 foi aprovado pelo Poder Executivo Estadual o primeiro Estatuto da Universidade Estadual do Piauí. Atualmente, conta com 18 Campi, instalados nos municípios de Barras, Bom Jesus, Campo Maior, Corrente, Curimatá, Floriano, Fronteiras, Luzilândia, Oeiras, Paulistana, Parnaíba, Picos, Piri-piri, São Raimundo Nonato, Teresina, Uruçuí e Valença, e com 8 Núcleos Universitários nas seguintes localidades: Água Branca, Altos, Amarante, Esperantina, Pedro II, Piracuruca, São João do Piauí e Uruçuí.

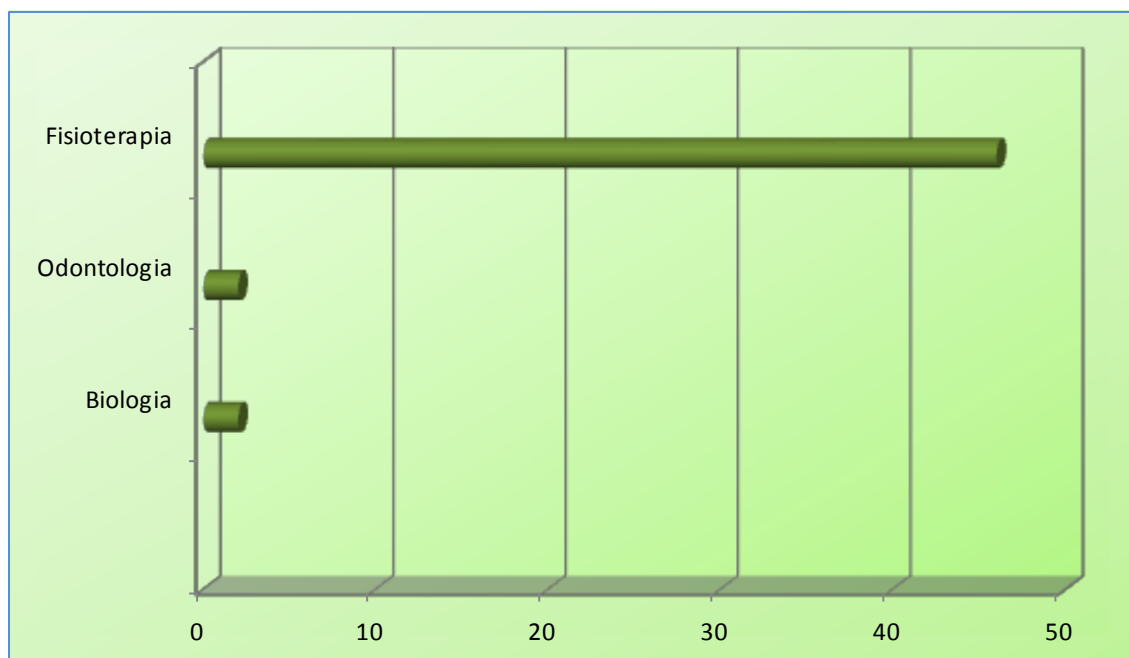
Incluindo-se nesse formato estrutural, o curso de Fisioterapia da UESPI foi instituído, em termos legais, agrupado à criação da Faculdade de Ciências Médicas – (FACIME), vinculado ao CCS, o qual, em sua constituição concentra o curso de Fisioterapia, Medicina, Enfermagem, Educação Física e Psicologia. Seu funcionamento ocorre em período de tempo integral, organizado em blocos de disciplinas semestrais, totalizando 10 (dez) períodos letivos.

Para ingresso nesse curso, anualmente são oferecidas, via seleção pública, 50 vagas, sendo 25 para o primeiro semestre e 25 para o segundo semestre; o ensino específico das disciplinas profissionalizantes ou específicas do curso é de responsabilidade exclusiva de Fisioterapeutas e não mais deixadas a cargo de outros formadores da área da saúde; as aulas teóricas e práticas devem respeitar o caráter pedagógico assentindo a seguinte proporção: 50 alunos para 1 professor em aulas teóricas, 15/1 em práticas laboratoriais, 6/1 para práticas clínicas, e em práticas supervisionadas terapêuticas a quantidade de 4 alunos para um docente.

1.4 Descrevendo os interlocutores

O corpo docente do curso de fisioterapia da FACIME tem na sua composição professores oriundos das diversas formações na área de saúde, como fisioterapeutas (maior concentração) odontólogos e biólogos, como expressos no Gráfico 1:

GRÁFICO 1 - Professores do curso de graduação em Fisioterapia por área de formação



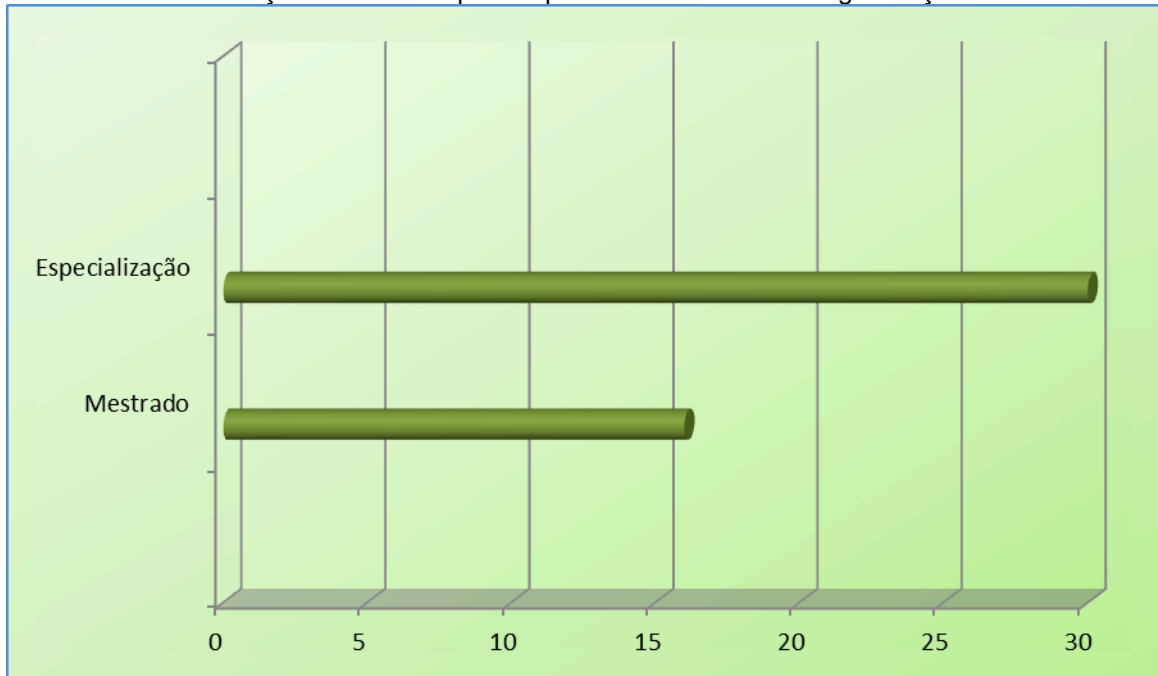
Fonte: Dados da pesquisa (2012).

O Gráfico 1 mostra que, dentre os 50 (cinquenta) professores, 46 (quarenta e seis) são fisioterapeutas o que manifesta maior concentração docente nessa área formativa, e 4 (quatro) possuem outras formações: 2 (dois) são biólogos e os outros 2 (dois) são odontólogos.

O corpo docente do Curso de Fisioterapia da FACIME é composto de 50 (cinquenta) professores, deste total, 22 são efetivos, 28 substitutos, estes últimos são professores selecionados para atuarem temporariamente (dois anos) na instituição. Em termos de formação continuada 4 (quatro) dos professores efetivos encontram-se afastados, cursando doutorado em IES de outros Estados. Quanto à titulação, do total de professores com formação básica em Fisioterapia, 30 (trinta) possuem Especialização, 16 (dezesseis) têm título de mestre. Esses dados

correspondem ao semestre 2012.1, período em que tivemos acesso a essas informações, conforme disposto no Gráfico 2 a seguir:

GRÁFICO 2 - Titulação dos fisioterapeutas professores do curso de graduação da FACIME.



Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Quanto ao gênero, 33 (trinta e três) professores são do sexo feminino e 17 (dezesete) do sexo masculino, o que caracteriza uma profissão em sua maioria exercida por mulheres, considerando-se particularmente o caso da FACIME.

Após a primeira triagem, observando-se a formação dos interlocutores, definimos o perfil do interlocutor da presente pesquisa: o docente deve ser portador de graduação em Fisioterapia, professor efetivo da FACIME assim como ter vínculo empregatício, com no mínimo 3 (três) anos de experiência docente no ensino superior, visto que essas condições permitem melhor compreender as etapas de vida presente e pregressa do fisioterapeuta professor, notadamente naqueles aspectos que apontam para a compreensão dos desafios impostos pela docência superior que mobilizam esse profissional a investir em seu processo de desenvolvimento profissional docente, na condição de um processo que entre outros benefícios proporciona a aquisição e atualização constante de conhecimentos nas

áreas específicas e de conhecimentos gerais, de igual modo proporciona condições de aperfeiçoamento e de crescimento profissional do professor.

Para tanto, foram selecionados 4 (quatro) professores da referida IES. A decisão pela participação decorreu de convite inicial, seguido de confirmação de aceite com leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em obediência à Resolução nº. 196/96 do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas nacionais com seres humanos. Nesse sentido, para garantir o anonimato dos sujeitos que, buscamos denominá-los utilizando uma abordagem figurada para apresentar cada um desses interlocutores que, no caso, são 4 (quatro), sendo 1 (um) professor e 3 (três) professoras.

Com inspiração em nomes de reconhecidos fisioterapeutas no contexto brasileiro, por conta de seu trabalho e de pesquisas que fortemente contribuem para a cientificidade da profissão, assim nomeamos, ficcionalmente, os fisioterapeutas professores, interlocutores do presente estudo: Baracho, Guirro e Moreno para o sexo feminino e Agnes para o sexo masculino.

Jones **Agnes** é fisioterapeuta atuante na área de eletroterapia nas disfunções físicas e estéticas, autor de diversos livros relacionados a este tema, circula o Brasil ministrando palestras e cursos em congressos e pós-graduações.

Elza **Baracho** atua principalmente nas áreas de saúde da mulher e da gestante, é coordenadora de curso de especialização em fisioterapia aplicada à Ginecologia e Obstetrícia, ocupa o cargo de vice-presidente da Associação Brasileira de Fisioterapia na Saúde da Mulher - ABRAFISM.

Elaine **Guirro** atuante nas áreas de Fisioterapia Dermato Funcional, Fisioterapia na Saúde da Mulher e Recursos Eletro-foto-térmicos, autora de livros na área de dermatofuncional.

Adriana **Moreno** exerce atividades no campo da Uroginecologia, autora de livros referente a este tema, viaja o Brasil ministrando cursos com ênfase na: Fisioterapia Ginecologia e obstetrícia, Recursos Terapêuticos Manuais, Fisioterapia em Ginecologia e Obstetrícia.

Para uma primeira aproximação com os interlocutores elaboramos de forma sintética um texto como perfil introdutório dos interlocutores, tendo como base as entrevistas de história oral, identificando cada um com a apresentação de seu nome ficcional, com já mencionamos nos parágrafos anteriores.

O perfil de Agnes

Graduado em Fisioterapia em 2004 pela Faculdade Ciências Médicas (FACIME), pós-graduado em Pneumologia Funcional Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Bioengenharia pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), Doutorando em Engenharia Biomédica Universidade do Vale do Paraíba. Professor no curso de Fisioterapia há 7 (sete) anos com carga horária de tempo integral, com 40h semanais. Exerce a docência em mais duas instituições de ensino superior em Teresina: NOVAFAPI e AESPI. Na FACIME leciona 2 (duas) disciplinas: tutoria e fisiologia humana. Atualmente é coordenador dos cursos de Fisioterapia da FACIME e da NOVAFAPI.

O perfil de Baracho

Graduada em Fisioterapia pela Faculdade de Ciências Médicas (FACIME), especialista em Dermato-Funcional Faculdade Integrada do Ceará (FIC), Mestre em Ciência da Motricidade Humana Universidade Castelo Branco. Cumpre regime de 40h semanais, dedicação exclusiva à FACIME, ministrando atualmente 4 (quatro) disciplinas: Fisioterapia Dermatológica, Bioética, Antropologia Física e Ciências Sociais Aplicadas.

O perfil de Guirro

Graduada em Fisioterapia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especialista em Saúde Pública Universidade Federal do Piauí, especialista em Docência do Ensino Superior Faculdade Diferencial (Facid). Seu regime atual de trabalho é de 40h semanais, ingressou na carreira docente em 2002. Além da FACIME, leciona na Facid e no CEUT. Ministra na FACIME a disciplina Estágio Supervisionado em Pediatria. Plantonista hospitalar há 10 (dez) anos.

O perfil de Moreno

Graduada em Fisioterapia pela Universidade Católica de Salvador-UCSal, especialista em Fisioterapia no tratamento da postura e dor Fundação para o Desenvolvimento das Ciências – Escola Baiana de Medicina, MBA em Administração Hospitalar na Instituição Centro Universitário Nilton Lins, Mestre em Biologia Urbana Centro Universitário Nilton Lins. Dedicção exclusiva à FACIME com carga horária de 40h semanais. Ministra atualmente a disciplina Estágio em Uroginecologia e Obstetrícia. É Tutora da Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade – UESPI.

Observando-se os dados relatados em cada perfil introdutório, verifica-se que o tempo de formação inicial de cada interlocutor, variou de 8 (oito) a 16 (dezesesseis) anos, sendo que a experiência na docência variou de 10 (dez) a 6 (seis) anos. Quanto à formação pedagógica desses professores, os dados mostram que todo o universo pesquisado teve algum tipo de orientação nesse sentido, quer fosse em cursos de especializações na área de conhecimento com algumas disciplinas desses cursos, como didática do ensino superior e metodologia da pesquisa, como também em curso de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde ou afim, e, participando de capacitações oferecidas pelas instituições as quais mantêm vinculação profissional.

1.5 Situando a produção dos dados

A produção de dados e seu feitiço em uma pesquisa qualitativa constituem aspectos que, em geral, dão mostra da capacidade de o pesquisador, com sabedoria, apreender a realidade do fenômeno constitutivo do objeto de estudo, a partir de um corpus representativo e adequadamente delimitado.

Nesta acepção, a coleta de dados tem papel fundamental em uma pesquisa científica, nesta fase conciliamos as principais contribuições para passarem pelo procedimento analítico a fim de interpretá-los. Em nossa investigação voltada para a temática em questão, determinamos as técnicas e os instrumentos utilizados e aplicados para a produção de dados. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentais: questionário e entrevista semiestruturada, mediante descritos a seguir.

1.5.1 Entrevista

Na perspectiva de captação de narrativa autobiográfica definimos a entrevista semiestruturada com o intuito de levantar dados sobre a prática pedagógica do fisioterapeuta professor na docência superior, sobre seus percursos e incursões em torno de seu desenvolvimento profissional, como condição de qualificar sua ação docente nesse nível de ensino.

A entrevista como instrumento de pesquisa vem sendo aplicada nas pesquisas qualitativas como recurso para um mergulho nos significados e temas intrincados, difíceis, às vezes, de serem averiguados por modelos fechados. Para Lakatos e Marconi (1993), neste instrumental, são averiguados conteúdos, fatos, opiniões sobre esses fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos para opiniões e sentimentos. Nos diversos campos de pesquisa, a entrevista vem sendo usada amplamente, com o intento de prover uma aproximação entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado), com o propósito de adquirir dados sobre determinado tema, apoiando-se em um diálogo de caráter profissional.

A entrevista para Minayo (2007, p. 64) é, acima de tudo, “uma conversa a dois, ou entre vários sujeitos, realizada com iniciativa do entrevistador, com o objetivo de obter informações pertinentes para determinado objeto de estudo, e abordadas pelo entrevistador por temas apropriados” com vistas à consecução dos objetivos propostos.

Por ter a natureza de interação social, a entrevista se submete às circunstâncias normais de qualquer comunicação face a face em que o grau de contato entre os envolvidos na pesquisa pesa tanto no percurso como nas informações que são obtidas. Nesta perspectiva, o objetivo de uma entrevista é, então, entre outros:

[...] averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar, pelas respostas individuais, a conduta previsível em certas circunstâncias; descobrir os fatores que influenciam ou que determinam opiniões, sentimentos e condutas, servindo para comparar a conduta de uma pessoa no presente e no passado, para deduzir seu comportamento futuro. (ANDRADE, 2003, p.146).

Assim fundamentado/orientado teoricamente, o procedimento de coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, que combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação previamente formulada, como assim considera Minayo (2007).

A primeira etapa de coleta de dados teve início em fevereiro de 2011 com término em abril de 2012. Tivemos inicialmente uma aproximação com os interlocutores com a finalidade de explicar o tema do estudo e elucidar seus

objetivos, relevância da pesquisa, justificativa e critérios para escolha dos sujeitos. Nessa oportunidade, elaboramos uma agenda para nossos próximos encontros para efetivação das entrevistas. Inicialmente apresentamos a todos eles o documento denominado Termo de Consentimento, garantindo o anonimato, a partir de então fomos autorizadas a gravar as narrativas, bem como divulgar os resultados obtidos ao final do estudo.

Produzimos um roteiro de entrevista que privilegiasse o caráter dialógico entre pesquisador e colaboradores, que se caracterizasse como uma conversa do tipo face a face, viabilizando a produção razoável de informações tais como: ingresso na docência, demandas/investimentos no processo de desenvolvimento profissional, desafios implícitos ao bacharel que se torna professor de ensino superior, informações acerca dos saberes e fazeres docentes. Contribuições capazes de dar suporte ao traçado figurativo das categorias de análise do estudo.

Desse modo, optamos trabalhar na produção de dados com entrevistas orais reflexivas, produzindo categorias convergentes com os objetivos propostos nesta pesquisa. A partir, pois, do emprego da entrevista semiestruturada na condição de “[...] uma conversa com um propósito [...]”, segundo Hitchcock e Hughes (1995 apud MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 166).

As gravações das entrevistas se efetivaram por meio do aparelho em MP3, realizadas em data, local e horários indicados pelos sujeitos. Minayo (2007, p. 65), ressalta que em todas as formas de abordagem devem ser usados instrumentos adequados para registro das falas e debates, pois, para o registro fidedigno, e se possível “ao pé da letra” de entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para uma boa compreensão da lógica interna de um relato.

1.5.2 Questionário

Em meio aos diversos instrumentos para a coleta de dados, está entre os mais utilizados o questionário. Apresenta como papel levantar informações a respeito de grupos sociais. Os dados advindos do questionário concedem a possibilidade da observação das peculiaridades de cada sujeito ou mesmo do grupo de pessoas. Conforme Richardson (2008, p. 189), “os questionários cumprem pelo

menos duas funções: descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

Pautados nestes aspectos, elaboramos um questionário com perguntas fechadas, contendo perguntas ou afirmações dispostas em categorias ou alternativas de perguntas fixas e anteriormente preestabelecidas, sendo que a utilização dessa modalidade deriva de variados aspectos, dos quais citamos dois: primeiro, considera-se que os sujeitos tenham conhecimento do tema abordado; e segundo, o entrevistador deve ter um grau de conhecimento do grupo de pesquisa, assim antecipa, de certo modo, o tipo de resposta a ser dada.

Desse modo, a aplicação do questionário teve como função a caracterização dos sujeitos da pesquisa de modo a ser traçado o perfil desse grupo. Este instrumento foi aplicado antes da entrevista em nosso primeiro encontro com os interlocutores.

1.6 Definindo a análise dos dados

Esta é a etapa da pesquisa dedicada a encontrar respostas para as questões abordadas em nosso estudo. É, como refere Castro (2006), o núcleo central da pesquisa, razão por que deva ser pensada e executada com o rigor científico que merece. Concluída a fase da coleta de dados passamos para a etapa seguinte: a análise dos dados, iniciada através das leituras e releituras do material obtido com o propósito de catalogar e relacionar os dados, efetivando as organizações categoriais. Organizar e analisar dados implica a efetivação de um processo que requer atenção e sistematização, visto que seu principal objetivo é ampliar a compreensão desses materiais, de modo que ao serem apresentados publicamente, tanto à comunidade científica, quanto à não científica, estas possam se apropriar de seu entendimento.

Reafirmamos, à luz de Bogdan e Biklen (1994, p. 205), que é papel da tarefa analítica, conforme seja a técnica empregada para tanto, “[...] interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos [...]”.

Mediante essa compreensão, para análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo, procedimento analítico, proposto por Bardin (1994, p. 42), como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A mensagem na análise de conteúdo é considerada ponto inicial por ser capaz de expressar um significado e um sentido. Datada do início do século XX, a análise de conteúdo, essa corrente psicológica com influências do positivismo, propagava as descrições com o máximo de rigor e cientificidade. Na perspectiva de Minayo (2004), ao se trabalhar com essa técnica pode-se ressaltar duas funções; a primeira função: verificando hipóteses e questões se tem a possibilidade de encontrar respostas para as questões lançadas, confirmando-as ou não; a segunda função: sinalizando aspectos no tocante aos achados presentes nas entrelinhas dos conteúdos expostos, garantindo ao pesquisador ir mais adiante daquilo que está sendo visivelmente transmitido.

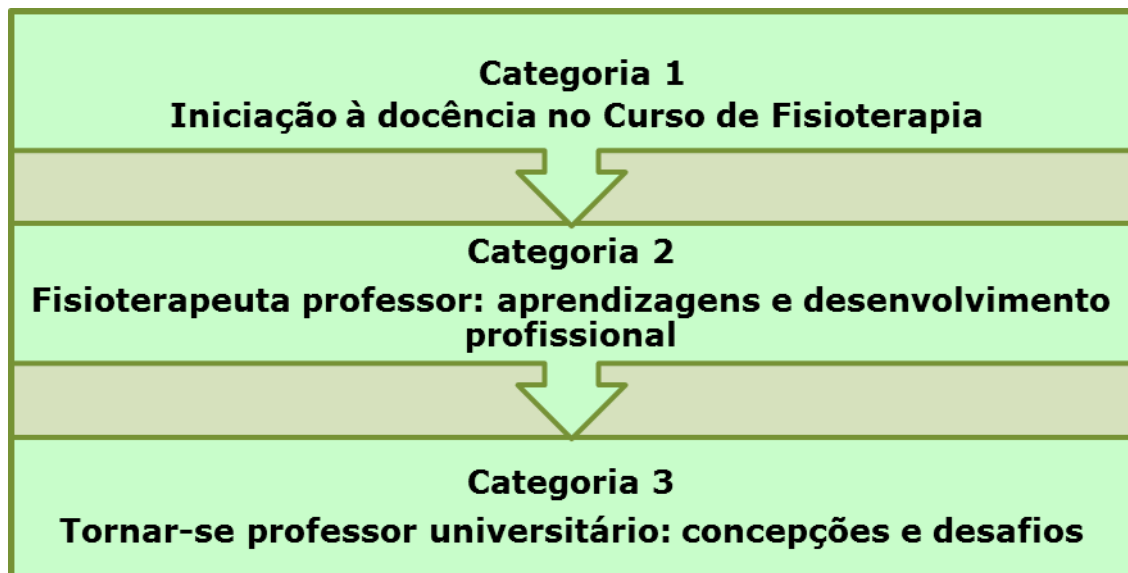
A fase organizacional propriamente dita é a pré-análise, esta etapa envolve três incumbências: escolha documental submetida à análise; formulação de hipóteses/objetivos; elaboração de indicadores que assentem a interpretação final (BARDIN, 1994).

A primeira fase consistiu na organização e sistematização das informações obtidas. Através da leitura flutuante selecionamos os questionários e as entrevistas transcritas com o intuito de nos situarmos em torno das perguntas e das respostas contidas nos respectivos instrumentos. Baseamo-nos no estabelecimento de conexões dos documentos a serem analisados e no propósito de reconhecer nos textos as mensagens nele incluídas, conforme as palavras de Bardin (1994, p. 96) “[...] pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos”.

No segundo momento realizamos a exploração dos documentos, foram codificados dados, pondo em realce as informações pertinentes para nossa pesquisa. Assim, mergulhamos no conteúdo das narrativas para análises mais profundas, uma vez que se fez necessário estabelecer relacionamento com os objetivos propostos em nosso estudo, estabelecendo-se, em decorrência, os eixos categoriais.

A terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados, na qual categorizamos e interpretamos as narrativas, definimos as que mais ressaltaram das falas dos professores. Buscamos, a partir do aprofundamento das interpretações, relacionar os resultados atingidos com o referencial teórico da pesquisa. Com apoio nos pontos expostos, construímos o Quadro configurando os eixos categoriais de análise.

QUADRO 1 - Eixos Categoriais



Fonte: Dados da pesquisa (2012).

O presente Quadro contém, como já anunciamos, o resultado do esforço que empreendemos com a finalidade de estabelecer pontes norteadoras que, aqui, denominamos de eixos categoriais, contendo, em seu interior, as categorias em número de três. Essas categorias sinalizam para a análise e interpretação daqueles excertos narrativos que mais dizem respeito a nosso objeto de estudo, no que concerne à busca de sua compreensão e, de igual modo, no que concerne aos objetivos do estudo.



CAPÍTULO II

FORMAÇÃO SUPERIOR EM FISIOTERAPIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO SUPERIOR EM FISIOTERAPIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

O desenvolvimento profissional no ensino depende ou vai unido – como parece óbvio, embora nem sempre reconhecido – do desenvolvimento profissional, que por sua vez é indissociável da trajetória biográfica. (BOLÍVAR, 2002).

Neste capítulo temos a pretensão de fazer um resgate da história da Fisioterapia no Brasil, incluindo nesse registro sua forma de ensino com a passagem dos anos. Para o melhor conhecimento desse conteúdo apoiamos-nos em artigos de fisioterapeutas precursores do ensino no Brasil, em documentos oficiais que determinaram os primeiros cursos de formação, nessa área e, ainda nos documentos oriundos dos conselhos de classe da Fisioterapia.

De acordo com Rebelatto e Botomé (1999), a Fisioterapia teve como berço de nascimento o continente europeu. Aproximadamente na metade do século XIX as primeiras escolas surgiram na Alemanha, depois na Inglaterra onde alcançaram um grande avanço pelos trabalhos de massoterapia. Na América do Norte, mais precisamente nos Estados Unidos, a Fisioterapia chegou na primeira década do século XX, na Universidade de Havard. No Brasil, sua vinda está datada do começo do século passado, em 1919, quando o médico e professor Raphael de Barros, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, fundou o Departamento de Eletricidade Médica, dando ênfase às terapias combinadas à eletroterapia, uma modalidade terapêutica que se tornou amplamente valorizada durante os primeiros passos da Fisioterapia, sendo esse um dos recursos mais utilizados, surgindo a configuração de símbolo oficial da profissão, com a imagem de um raio (Figura 2), o

raio representa a eletricidade e as serpentes representam o poder, a ciência, a sabedoria e a transmissão do conhecimento compreendido de forma sábia. O símbolo das duas serpentes, a direita e a esquerda, são de aspecto simbólico com o diurno e o noturno, o benéfico e o maléfico.

FIGURA 2 – Símbolo oficial da Fisioterapia.



Fonte: Fisiobrasil.com.br (2012).

Prosseguindo esta configuração histórica, registramos que dez anos adiante, em 1929, também na cidade de São Paulo, novamente um médico, Waldo Rolim de Moraes, instalou o serviço de Fisioterapia no Hospital Central da Santa Casa de Misericórdia. Na década de 30, São Paulo e Rio de Janeiro já contavam com os serviços fisioterapêuticos, idealizados por médicos, profissionais que traziam consigo posturas diferentes, inovadoras, que buscavam, além de minimizar as sequelas de seus pacientes, ir ao encontro de uma recuperação física que os tornassem aptos a voltar a atuar profissionalmente, no caso, no mercado de trabalho.

Existia, então, cuidado e preocupação com a qualidade de vida das pessoas, esse tipo de função e trabalho distinguiam esses médicos. Com a repercussão de

um tratamento reabilitador utilizando métodos conservadores, ou seja, sem agentes invasivos ocasionou numa procura ampliada desses profissionais, em muitos casos devido à demanda, houve a necessidade do auxílio de técnicos para que executassem em prática as condutas prescritas por esses médicos que, posteriormente passaram a ser conhecidos como médicos da reabilitação.

Conforme Gava (2004), na década de 50, os casos de indivíduos atingidos por poliomielite, por exemplo, ultrapassaram as estatísticas daquela época deixando de legado alto número de pessoas com sequelas graves, muitas delas motoras, fator agravante associado à ausência de serviços voltados para a reabilitação com o fim de amenizar as consequências desta doença. Neste mesmo período era crescente o número de operários lesionados em acidentes de trabalho, estas pessoas necessitavam de um acompanhamento reabilitador para que voltassem a produzir. Guiando-se por estes fenômenos fica manifesto que a criação da Fisioterapia no Brasil ergueu-se de incapacidades ocasionadas por sequelas patológicas e acidentes de trabalho.

A partir de então, segundo Rebelatto e Botomé (1999), sentiu-se a necessidade de qualificar teoricamente os técnicos que anteriormente auxiliavam os médicos nas aplicações de técnicas e tratamentos. Com este intuito o médico Dr. Waldo Rolim criou o primeiro curso Técnico de Fisioterapia no Brasil, com duração de 1 ano, e acessível a alunos com 2º grau completo, onde este tinha a duração de um ano em período integral.

O corpo docente desse curso era integrado por médicos do Hospital das Clínicas de São Paulo, local onde o curso foi instalado. Ao final do curso os alunos eram submetidos a uma prova teórica e uma avaliação teórico-prática, sendo avaliados e supervisionados por enfermeiras e médicos do Serviço de Fiscalização Profissional do Estado de São Paulo, serviço este que emitia os certificados de conclusão do curso (MARQUES; SANCHES, 1994). O curso técnico em referência teve uma grande importância, social e educativa, formou uma grande quantidade de técnicos em fisioterapia, tendo perdurado em funcionamento até o ano de 1958.

No ano de 1954 foi criada a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), na faculdade de Ciências Médicas do Rio de Janeiro, dois anos depois ministrou o Curso Técnico em Reabilitação. As primeiras turmas desse curso formaram os técnicos que estavam em consultórios e clínicas auxiliando os médicos aplicando exercícios e técnicas prescritas.

No contexto internacional, citamos, a exemplo, o continente europeu, nesta mesma época contava com faculdades de Fisioterapia, a realidade do curso no Brasil era bastante diferente, nos cursos brasileiros os alunos eram ensinados a ligar e desligar aparelhos, reproduzir técnicas e condutas, profissão estritamente auxiliar sem autonomia. A estes alunos não eram oferecidos conhecimentos de diagnósticos, mecanismos funcionais e patológicos bem como ainda não se encontravam capacitados, para formalmente, traçarem um plano de tratamento.

Neste mesmo ano foi criado e instalado o curso de Fisioterapia, cuja intenção primordial era proporcionar aos alunos do curso de Fisioterapia um padrão de treinamento internacional em reabilitação. Foi instituído como anexo à cadeira de Ortopedia e Traumatologia da Faculdade Medicina da Universidade de São Paulo, o Instituto de Reabilitação, por entre entendimentos com a Organização Panamericana de Saúde (OPAS), Organização Mundial de Saúde (OMS) e a World Confederation Physical Therapy (WCPT). O Instituto de Reabilitação promoveu diversas formações específicas para reabilitação, entre estas a formação dos técnicos em Fisioterapia, esse curso na verdade iria substituir o curso técnico que funcionou até 1958, como já mencionado. (REBELATTO; BOTOMÉ, 1999).

A partir desse momento o Curso de Fisioterapia passa por uma transformação, assemelhando-se aos cursos da América do Norte e da Europa, recebendo mudanças na sua duração, estendendo-se de um para dois anos integrais. As disciplinas eram pouco específicas e estavam centradas especialmente para a reabilitação. Segundo Rebelatto e Botomé (1999), durante todo o curso havia apenas sete disciplinas: Fundamentos da Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Ética e História da Reabilitação, Administração Aplicada, Fisioterapia Geral, Fisioterapia Aplicada, Terapia Ocupacional Geral, compreendendo a disciplina de: a) atividades terapêuticas e trabalhos manuais, e b) Terapia Ocupacional Aplicada.

Desse modo, os profissionais formados por esta nova situação do curso já apresentavam alguma autonomia, e pela primeira vez já decidiam os caminhos a ser trilhados pela profissão. O que logo mais geraria a fundamentação e criação da Associação Brasileira de Fisioterapeutas (ABF), no ano de 1959. A ABF nasce com a finalidade de gerar uma lapidação profissional, estabelecer parâmetros políticos e deontológicos para o exercício da profissão, unir a classe e debater a formação do fisioterapeuta. Essa associação por meio de lutas conseguiu que a classe fosse

respeitada e aos poucos foi dando aos profissionais brasileiros uma credibilidade, não só em um espaço como em várias partes do mundo.

2.1 Advento do Curso Superior de Fisioterapia

A fisioterapia ainda era subsidiada pela medicina tendo apenas uma modalidade fisioterapêutica, assim o Ministério de Educação e Cultura (MEC), através do Parecer 388/63, define que os Cursos de Fisioterapia deveriam ter a duração de três anos e estabelecia um currículo mínimo, caracterizando pela primeira vez os profissionais chamados de Técnicos em Fisioterapia, foi dada a primeira decisão oficial da ocupação do fisioterapeuta, definindo-o como auxiliar do médico. Esse mesmo parecer estabelecia, ainda, que a duração do curso seria de três anos, sendo que os formandos passariam a ser denominados Técnicos em Fisioterapia. Esse Parecer deixa claro em seus trechos principais:

1- [...] A referida Comissão insiste na caracterização desses profissionais como auxiliares médicos que desempenham tarefas de caráter terapêutico sob a orientação e responsabilidade dos médicos. A este cabe dirigir, chefiar e liderar a equipe de reabilitação, dentro da qual são elementos básicos: o médico, o assistente social, o psicólogo, o fisioterapeuta e o terapeuta ocupacional. (BRASIL, 1963).

No entanto, conforme registra o mesmo Parecer, a profissão ainda não havia conquistado a autonomia desejada:

Não compete aos últimos o diagnóstico da doença ou da deficiência a ser corrigida, cabe-lhes executar, com perfeição, aquelas técnicas, aprendizagens e exercícios recomendados pelo médico, que conduzem à cura ou à recuperação dos parcialmente inválidos para a vida social. Daí haver a comissão preferido que os novos profissionais paramédicos se chamassem Técnicos em Fisioterapia e Terapia Ocupacional, para marcar-lhes bem as competências e as atribuições. O que se pretende é formar profissionais de nível superior, tal como acontecem a enfermeiros, obstetrizes e nutricionistas. Diante disso, não há como evitar os nomes de Técnico em Fisioterapia e Técnicos em Terapia Ocupacional. (BRASIL, 1963).

O exposto deixa claro como a profissão de fisioterapeuta e as outras citadas continuavam atreladas às ordens médicas, em que os médicos pretendiam perante

os demais membros da equipe de saúde ter todo o controle, até mesmo por uma retenção no mercado de trabalho. Uma clara preocupação naquele momento era a grande quantidade de pessoas sem qualificação, sem nunca ter estado em uma sala de aula do curso de Fisioterapia, em pleno exercício da profissão.

Existia, neste caso, uma carência da regulamentação legal da profissão no propósito de resguardar os profissionais formados e de proteger a população de profissionais não qualificados. A Junta Militar que governava o país, à época, assinou o Decreto-Lei nº 938, de 13 de outubro de 1969, que regulamentava e reconhecia o fisioterapeuta e os cursos superiores de Fisioterapia, e determinava que o exercício da profissão tornava-se restrito a somente aos profissionais formados em cursos de nível superior. Até então, já havia tramitado no Congresso Nacional quatro projetos de lei com o intuito de regulamentar a profissão, no entanto nenhum deles alcançou seu objetivo.

2.2 Contextualizando aspectos do ensino no Curso de Fisioterapia

Iniciamos este tópico reportando-nos ao Decreto-Lei nº 938, de 13 de outubro de 1969, que pela sua importância, abriu muitas portas transformando a legislação do Curso de Fisioterapia. A partir do referido Decreto, a profissão se tornou fortalecida, pois, em suas finalidades, voltava-se na busca da autonomia profissional, o que conferia direitos ao fisioterapeuta para chefiar serviços como também para ministrar aulas. A partir de então, as salas de aulas se tornavam diferentes com o surgimento de fisioterapeutas ensinando a seus próprios colegas, dando uma visão a mais da profissão por meios das experiências vividas. (A fundação do primeiro mestrado em Fisioterapia, no México, foi um marco importantíssimo para o desenvolvimento da docência na profissão.).

Os fisioterapeutas então perceberam que para ter autonomia e respeito frente aos demais profissionais da área da saúde fazia-se necessário, além de possuírem os saberes e habilidades adquiridos na universidade por intermédio dos estudos acadêmicos, careciam exercitar a pesquisa. Mesmo com todas as mudanças, com o aumento das áreas de atuação, o currículo de 1963 continuava o mesmo até o início da década de 80. Depois de um demorado trabalho feito pelos órgãos representantes da classe, a Resolução nº 4, do CFE, de 28 de fevereiro de 1983, fixou o currículo mínimo aumentando inclusive sua carga horária para 3.240

horas/ aulas para serem cumpridas ao longo de quatro anos, como exemplificamos em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º O Ocupacional será dividido em quatro ciclos, a saber,
 I – Ciclo de Matérias Biológicas;
 II - Ciclo de Matérias de Formação Geral;
 III - Ciclo de Matérias Pré-Profissionalizantes;
 IV - Ciclo de Matérias Profissionalizantes;
 Parágrafo único. Com apenas complementações os ciclos I e II poderão ser usados como tronco comum para ambas às profissões.
 Art. 2º O ciclo de matérias Biológicas constará de:
 a) Biologia
 b) Ciências Morfológicas, compreendendo Anatomia Humana e Histologia;
 c) Ciências Fisiológicas, compreendendo Bioquímica, Fisiologia e Biofísica;
 d) Patologia, compreendendo Patologia Geral e Patologia de Órgãos e sistemas.

Esse currículo apresentava preocupação em tentar passar para o discente o máximo de informações compreensíveis, pelo considerável aumento dos conteúdos e de disciplinas ministradas.

Uma nova disciplina intitulada Metodologia e Pesquisa alcançaria um pedido feito pelos primeiros mestres fisioterapeutas, os professores Eugênio Sanches e Danilo Define, que acabaram trazendo do México, onde fizeram mestrado, a preocupação com a pesquisa para que fosse inserida na Fisioterapia, relacionada ao aprender a aprender. A propósito, para Demo (2006, p. 64), “o aprender a aprender, significa não imitar, copiar, reproduzir, uma vez que a verdadeira aprendizagem é aquela obtida com esforço próprio através da elaboração pessoal.” Assim, na disciplina em referência, começava-se a discutir a análise científica, a comprovação das práticas profissionais e o desenvolvimento científico da própria área. Em decorrência, o currículo aprovado em 1983 provocou, de certa forma, uma reviravolta na profissão, melhorando sua qualidade.

Entre as décadas de 1970 e 1980 do século XX, o número de Cursos de Fisioterapia no País aumentou de forma bastante significativa, não somente nas instituições públicas e confessionais como também nas instituições particulares. Neste novo panorama, a profissão se tornava forte e com profissionais qualificados, surgindo, pela primeira vez, no Brasil, uma obra que discutia de forma profunda a situação do ensino em Fisioterapia no País, assim denominada: Fisioterapia no

Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais, publicado em 1987, de autoria de obra de Rebelatto e Botomé (1999), contém uma análise da condição do curso e da problemática do ensino na Fisioterapia nas mencionadas décadas.

Nessa mesma ocasião, foi realizada uma comparação entre os currículos, os objetivos, e a bibliografia das disciplinas dos quinze Cursos de Fisioterapia que tinham destaque naquela época, assim como apontaram várias constatações importantes, associadas a comentários das disciplinas e acerca da dissipação dos professores em seus ensinamentos, como ilustramos a seguir:

Os objetivos das disciplinas consideradas relacionadas ao objeto de trabalho da Fisioterapia permitem algumas observações relativas àquilo que é proposto como aprendizagem característica do profissional. Inicialmente, chama a atenção o elevado grau de dispersão (ou ausência de homogeneidade) dos objetivos das disciplinas. Parece não existir uma proposta básica, um eixo central, em torno do qual se desenvolvam as aprendizagens necessárias para a formação do fisioterapeuta como profissional da área da saúde. Aquilo que os professores propõem, por meio de suas disciplinas, nos diversos cursos parece estar mais vinculado às concepções sobre o que é a Fisioterapia, particulares de cada instituição, ou dos profissionais que trabalham nela, do que a uma formação profissional voltada para as necessidades da população. A partir disso, é possível afirmar que as decisões sobre o que ensinar para os graduados de Fisioterapia parecem ser determinadas por interesses, aptidões ou ocupações circunstanciais ou individuais de cada professor (REBELATTO; BOTOMÉ, 1999, p.135).

Para os professores desta época ainda não havia uma ideia de projeto pedagógico que fosse traçado para dar caminhos ao curso, inclusive com a estruturação de uma proposta curricular. A classe ainda não havia estabelecido uma definição oficial sobre a Fisioterapia e sobre o fisioterapeuta que se pretendia formar. A esse respeito, registramos como exemplo, algumas definições de Fisioterapia utilizadas na disciplina de Fundamentos da Fisioterapia ministrada nos primeiros anos desses cursos:

Fisioterapia: essa é uma das profissões que imediatamente se associa com a reabilitação por sua conexão com a medicina física e a fisioterapia. Suas missões principais são a ajuda na avaliação da capacidade funcional do paciente, a administração de tratamentos para evitar a dor, corrigir ou minimizar as deformidades e melhorar a saúde geral do cliente (MORAGS, 1972, p.63).

Na concepção de Caviedes (apud LINDEMANN, 1970) a fisioterapia é definida, simbolicamente, comparada à mão direita do médico reabilitador na fase terapêutica ou cinesioterapeuta. Nesse sentido, essa compreensão deixa antever o entendimento de que Fisioterapia corresponde à ideia de um tratamento que se processa por meios físicos, o que, na verdade, segundo a compreensão desse autor, implica em visão conceitual que pode conduzir a erro, se se compara com o que hoje se entende por fisioterapia, ou seja, trata-se de terapia por intermédio do movimento, perspectivando a recuperação de funções comprometidas do sistema motor do homem e de outros animais.

De uma maneira geral, os autores que discutem este aspecto compartilham a visão de que a Fisioterapia não passa da utilização de meios físicos, dando foco principalmente para a Cinesioterapia, porém a ligação com a reabilitação continua sendo feita. Observamos que existe um forte empenho e preocupação em lançar a Fisioterapia para além da reabilitação, buscando assim uma ampliação do mercado de trabalho e a diversificação de atuação do profissional.

A Resolução nº 80 do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), entre outras resoluções delimita o papel e atuação do fisioterapeuta, atuando tanto na reabilitação como em outros trabalhos em diversificados campos:

Considerando que por sua formação acadêmico-profissional, pode o Fisioterapeuta atuar juntamente com outros profissionais nos diversos níveis assistência à Saúde, na administração de serviços, na área educacional e no desenvolvimento de pesquisas.

Esta colocação/entendimento coloca em evidência outras atuações do fisioterapeuta, entre elas como diretor e coordenador de cursos da área, e também de pesquisas relacionadas a seu campo. A Resolução nº 80 do COFFITO de 1987 revelou-se um acontecimento que marcou os caminhos da Fisioterapia, tanto na área do ensino como no círculo profissional. Com relação ao ensino, trouxe esclarecimentos sobre a escolha e o direcionamento dos conteúdos aplicados pelas disciplinas, que foram estabelecidas no currículo de 1983, de modo a tornar o curso mais uniforme e mais ajustado.

Na área de educação, a década 1990, especialmente na segunda metade foi marcada pela aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, que veio trazer várias mudanças à educação brasileira, em seus diversos níveis e modalidade, especialmente ao Ensino Superior. Com o advento dessa Lei, define-se uma estrutura mais flexível em relação à criação de cursos e os processos que envolvem o seu desenvolvimento, trazendo maior autonomia aos procedimentos e decisões, e mais rigidez dos resultados obtidos realizados por uma avaliação criteriosa do Estado.

A propósito dessa Lei, seu artigo 52, o último a ser destacado, diz: As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por: [...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; [...]. Este inciso atingiu em grande parte os professores fisioterapeutas, visto que, neste período, os cursos de pós-graduação ainda eram poucos. Logo, o que era esperado de um professor naquele momento era sua experiência prática e seu sucesso profissional, em decorrência, houve uma grande demanda em busca de programas de pós-graduação nas áreas médicas, da psicologia e da educação.

No início da década de 90, do século passado, a profissão finalmente se consolidou do ponto de vista legal, ganhando respaldo na sociedade. O fisioterapeuta agora tem um lugar na sociedade, legalmente reconhecido, complementado pela exposição que vinha tendo na mídia, principalmente pela área da Fisioterapia Desportiva, que estava vinculado ao futebol. Outro fator a ser ressaltado foi o tratamento que pessoas de conhecimento público procuravam, por terem sofrido Acidente Vascular Cerebral (AVC), Traumatismos Encefálicos e Raquimedulares.

A presença do profissional de Fisioterapia no período noturno e durante os finais de semana começava a se tornar algo comum nas clínicas, nos hospitais e nos Centro de Terapia Intensiva – CTI, o serviço foi se tornando tão útil e indispensável que a Associação de Medicina Intensiva Brasileira passou a recomendar que todas as unidades de Terapia Intensiva contassem com o serviço de Fisioterapia 24 horas por dia. O desenvolvimento da Fisioterapia Respiratória levou à criação da Sociedade Brasileira de Fisioterapia Respiratória - SOBRAFIR,

essa sociedade dentre outras especialidades se destaca por ser uma das mais atuantes, crescendo em atuação e em número de associados.

Todos estes fatores juntos prestaram-se para aumentar a demanda por Cursos de Fisioterapia, com esta acessão dos cursos, cresceu a busca por gestores acadêmicos e por professores para ministrarem as disciplinas específicas dos cursos e dos estágios supervisionados, precisando de preceptores. Daí surgiu a necessidade do aperfeiçoamento docente dos fisioterapeutas que buscavam seguir carreira acadêmica, em vista disso os programas de pós-graduação Lato Sensu se disseminaram, ocorrendo também que professores de instituições públicas tiveram o ingresso em programas Strictu Sensu.

Desse modo e diante desse cenário, instala-se o primeiro curso de mestrado em Fisioterapia no Brasil, que entra em vigor no ano de 1996. A partir de então, o surgimento de novos cursos nessa modalidade foi se expandindo, mesmo assim, não se mostraram suficientes para dar conta da elevada procura de aperfeiçoamento pelos fisioterapeutas com o desejo de se titularem na área. Mas a busca não fica somente para áreas específicas da Fisioterapia, hoje em dia muitos profissionais já tem uma visão mais ampla, e a consciência de que uma profissão bem fundamentada precisa ter um conhecimento multidisciplinar, o que faz com que não só a Fisioterapia se torne cada vez mais solidificada em vista de novos conhecimentos que possam atravessar barreiras que porventura existam no âmbito dessa profissão.

2.3 A formação do profissional fisioterapeuta

A década de 1990, na segunda metade, especialmente o ano de 1996, foi de grande importância na área educacional, marcada pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. Promulgada em 20 de dezembro de 1996, trouxe mudanças, sobretudo ao ensino de nível superior. Com esta nova Lei, ocorre uma organização de maior flexibilidade no que alude para o estabelecimento de novos cursos e procedimentos posteriores ao seu desenvolvimento, traz, nesse sentido, maior rigor no que se refere aos resultados e produtos obtidos, merecendo, nesse aspecto, uma acurada análise do Estado.

Com a nova Lei extinguindo os currículos mínimos para as graduações universitárias, as IES foram conduzidas a instituir Currículos Plenos dentro da

realidade regional, nortearo seus cursos em concordância com as diretrizes gerais da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação para cada profissão. Diante deste novo entendimento das profissões, as instituições passam a ter como incumbência dar condições aos egressos do Curso de Fisioterapia a formação de um profissional “generalista, humanista, crítico e reflexivo, capacitando-o a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual. É requisitado, por conseguinte, que detenha uma visão ampla e global, respeitando os princípios éticos/bioéticos, e culturais do indivíduo e da coletividade” (BRASIL, 2002). Para tanto, as faculdades e universidades devem comprometer-se com encaminhamentos que proporcionem aos discentes experiências práticas e convívio com outro ser humano na condição de paciente.

De acordo com as Diretrizes do Curso de Fisioterapia, esses profissionais devem se inserir profissionalmente nos diversos níveis de atenção à saúde, atuando em programas de promoção, manutenção, prevenção, proteção e recuperação da saúde, sensibilizados e comprometidos com o ser humano, respeitando-o e valorizando-o. Devem estar aptos, portanto, a atuar multiprofissionalmente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente com extrema produtividade na promoção da saúde baseado na convicção científica, de cidadania e de ética, segundo prevê a Resolução CNE/CES nº 4, de 19 de fevereiro de 2002.

No que concerne às Diretrizes Curriculares para o Curso de Fisioterapia estas requerem um profissional generalista afinado com contextos julgados necessários para o eficaz exercício da profissão. Nesse sentido, a elaboração e implantação dos currículos neste âmbito, devem contemplar conteúdos das ciências biológicas e humanas em vários aspectos, assim como aplicações e demandas com o intuito de assegurar para esses profissionais espaços de ação e reflexão acerca de sua atuação profissional. Quanto aos conteúdos curriculares recomendados pelas Diretrizes para o Curso de Graduação em Fisioterapia estas devem abranger, entre outros:

- a) Ciências Biológicas e da Saúde – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos.
- b) Ciências Sociais e Humanas – abrange o estudo do homem e de suas relações sociais, do processo saúde-doença nas suas

múltiplas determinações, contemplando a integração dos aspectos psico-sociais, culturais, filosóficos, antropológicos e epidemiológicos norteados pelos princípios éticos. Também deverão contemplar conhecimentos relativos as políticas de saúde, educação, trabalho e administração.

- c) Conhecimentos Biotecnológicos - abrange conhecimentos que favorecem o acompanhamento dos avanços biotecnológicos utilizados nas ações fisioterapêuticas que permitam incorporar as inovações tecnológicas inerentes a pesquisa e a prática clínica fisioterapêutica.
- d) Conhecimentos Fisioterapêuticos - compreende a aquisição de amplos conhecimentos na área de formação específica da Fisioterapia: a fundamentação, a história, a ética e os aspectos filosóficos e metodológicos da Fisioterapia e seus diferentes níveis de intervenção. Conhecimentos da função e disfunção do movimento humano, estudo da cinesiologia, da cinesiopatologia e da cinesioterapia, inseridas numa abordagem sistêmica. Os conhecimentos dos recursos semiológicos, diagnósticos, preventivos e terapêuticos que instrumentalizam a ação fisioterapêutica nas diferentes áreas de atuação e nos diferentes níveis de atenção. Conhecimentos da intervenção fisioterapêutica nos diferentes órgãos e sistemas biológicos em todas as etapas do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2002).

É notória, pois, a compreensão de que os fundamentos e princípios vigentes nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Fisioterapia capacitam as IES na prática de sua autonomia, para que tenham condições de elaborar e organizar projetos educacionais, configurando métodos e estratégias em suas diversas maneiras de efetivá-las.



CAPÍTULO III

CONFIGURAÇÕES TEÓRICAS SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CAPÍTULO III

CONFIGURAÇÕES TEÓRICAS SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A força do mestre é uma responsabilidade assumida. Responsabilidade para com os outros, pois o mestre descobre que ele tem responsabilidade de alma. [...] todo mestre também é, num certo sentido, um mestre artesão que soube primeiro ganhar-se a si mesmo através de uma conquista metódica [...]. (GUSDORF, 1995)

A docência universitária no panorama da política educativa contemporânea tem se mostrado como um campo investigativo que tem merecido um leque substancial de estudos em seu entorno, sobremaneira com o intuito de realizar reflexão crítica acerca do papel do professor que atua nesse nível de ensino. Assim, questões relativas a processos de formação de professor, a processos de ensino-aprendizagem são os mais recorrentes na literatura que discute este campo temático, notadamente como Masetto (2000, 2001, 2003); Carline e Scarpato (2008), Cunha (2007, 2011), Pimenta e Anastasiou (2005), entre outros.

A discussão, portanto, sobre docência universitária e seus desdobramentos tem se edificado com mais vigor pelo intermédio de pesquisa acadêmica-científica que tem vindo a construir conhecimento sobre práticas, saberes e fazeres de professores universitários, assim como sobre sua formação e trajetórias formativas, sobre pedagogia universitária e conhecimento didático. Entre todos os aspectos mencionados, entendemos, contudo, que o maior desafio docente, seja na universidade, seja no ensino básico, será sempre como refere Enricone (2004, p. 154) “[...] aprender a responder às necessidades distintas de aprendizagens dos alunos [...]”.

É como reforça a autora sobre a docência universitária, porque é desafiadora, justamente porque no período acadêmico o professor está lidando com a formação profissional e com o desenvolvimento pessoal de seus alunos. Implica dizer da complexidade que abrange o aprender a ensinar, que inclui aspectos “cognitivos [...], afetivos, éticos e metodológicos” (ENRICONE, 2004, p. 154). Um professor, por conseguinte, necessita operar a construção e a desconstrução de conceitos e, somando a essa questão, necessita portar um conhecimento disciplinar específico, aliado a um conhecimento (saber) pedagógico necessário ao ser professor de profissão.

Cabe, desse modo, realçar que o processo de aprendizagem de habilidades sociais/relacionais, de construção do desenvolvimento profissional tem tudo a ver com o ofício docente, que, por seu turno, tem a ver com a ideia de formação ao longo da vida. Nesse emaranhado complexo dos saberes, fazeres e discussões sobre formação situa-se nosso objeto de estudo: a docência universitária e o desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor. Neste capítulo, portanto, registramos o recorte teórico que fundamenta o presente estudo.

3.1 Docência superior e suas especificidades

O termo docência tem sua origem no latim *docere*, com o significado de ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Formalmente, docência é o trabalho dos professores, na verdade, é como dizem Veiga e Viana (2009), estes profissionais executam um conglomerado de funções capaz de ultrapassar a responsabilidade de ministrar aulas. Espera-se do docente, na atualidade, uma competência capaz de propor inovações e de se envolver com questões relativas à problemática social (LEITE; RAMOS, 2007).

Não há objeção alguma de que a composição primordial do avanço da docência universitária reside nos professores. Os docentes do ensino superior apresentam um papel fundamental na sociedade, pois, se encontram na responsabilidade de preparar profissionais nas áreas exigentes de formação especializada. Essa atribuição não fica restrita somente às aptidões essenciais de cada profissão, ela se estende ainda para a formação de um profissional que atue baseado na ética e com noção da responsabilidade do exercício de sua profissão. Nesse sentido, comporta citar Silva (2005, p. 25):

O professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade: ele constrói e é construído por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por eles.

O ensino superior no Brasil teve seu início datado a partir do ano de 1808, antes disso, os brasileiros que desejavam ingressar nas universidades teriam que se deslocar para países europeus. O desenvolvimento da educação propriamente dito veio juntamente com a chegada de D. João VI e da corte portuguesa. Naquele momento já era apontada a negligência com o professor universitário incluindo sua formação, concentrada na compreensão do conteúdo a ser lecionado.

Desde o advento da escola de ensino superior a precaução tem sido quanto à formação profissional, análogo ao modelo “francês-napoleônico”, priorizava a constituição de profissionais liberais perdurando até a década de 30. Com a passagem dos anos, o ensino no Brasil passou por modernizações onde começou a perceber a necessidade de melhorias na capacidade científica, com a maturação pedagógica foram explorados os currículos científicos buscando a qualificação de professores, muito embora a perspectiva da docência tenha sido distanciada. (SOUZA, 1991).

Desde a implantação das universidades e faculdades observamos os currículos fechados para os cursos com disciplinas voltadas diretamente para o exercício de determinada profissão, onde o interesse era instruir e formar profissionais com competência e conhecimento em determinada área. A contratação de professores estava condicionada ao sucesso obtido em suas atividades profissionais, as instituições de ensino superior avistavam nesses docentes uma ponte transferível deste mesmo êxito profissional.

O ocorrido demonstra um fato corriqueiro ainda nos dias atuais no ensino superior, onde apenas a experiência profissional na área de formação os faz serem bons professores. Essa condição é colaboradora de uma depreciação da importância da habilitação pedagógica para o exercício do magistério. Mediante esta compreensão, Pimenta e Almeida (2011, p. 8) nos mostram a acepção existente por parte de professores bacharéis sobre o território da docência:

Para muitos professores, o território da docência é do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula

se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor.

A docência no ensino superior está norteada pela exigência de um aporte de competências específicas por parte do professor para o seu exercício, a exemplo de como Masetto (2000), nessa perspectiva, as define: o professor deve ser competente em uma determinada área de conhecimento; deverá ter domínio da área pedagógica; compreensão do exercício da dimensão política na docência universitária. Assim, com essas prerrogativas, o professor que usufruir destas competências tornará mais assegurado à tarefa de ser professor.

O ensino de graduação no Brasil segundo Pimenta e Almeida (2011, p. 22)

Encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, configurando o que alguns autores denominam um processo de *fast-foodização* da universidade. Cujas características são: uma imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo apenas o suficiente para obter créditos e diplomas. [...]. A carreira acadêmica destes tem primazia em relação à formação dos estudantes; e as culturas da academia e dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível.

O curso de bacharelado em Fisioterapia ainda não contempla de ensino pedagógico específico que possa instruir os profissionais para atuar em sala de aula, esses profissionais adentram na docência sem saber quais meios didáticos utilizar e que percursos seguir. Daí vem à ideia de que no bacharelado sabe ensinar quem tem experiência, pois para os bacharéis esta é a única forma de adquirir estes conhecimentos tão específicos do magistério. Como afirma Guarnieri (2005), realmente uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício, em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.

Ao exercer o ofício magisterial múltiplos conhecimentos são desvendados com a intenção de consentir ao educador a habilidade de ponderar sobre a própria atividade e identificar em sintonia com a ação os fatores limitantes do seu desempenho. O docente sem o necessário preparo específico se vê diante de inquietações e questionamentos de como será conduzido seu ensino, seja ele

referente aos métodos, aos recursos, aos planos de ensino, seja referente a estratégias de aprendizagem, processos de avaliação, bibliografia utilizada, dentre outras atividades inerentes à constituição do ser professor.

No ensino superior é necessária uma articulação de saberes peculiares a docência, essas práticas exigem do docente a imersão e movimentação como condição do exercício de sua prática. Através do trabalho em conjunto com seus pares permite aos docentes o desuso do saber simples, impulsionando a edificação de uma compreensão crítica e científica como baluarte fundamentador. O conhecimento particular de cada profissão, o saber que se ensina, tem figura balizadora, pois, é a partir do saber específico norteado pela teoria que esses profissionais garantem o confronto da prática.

Profissionais bacharéis muitas vezes ingressam na docência sem se dar conta sobre o exercício de ser professor, têm em mente que para ser um bom professor é necessário apenas conhecimento do conteúdo e ministrar a disciplina. Ao começar sentem o “choque da realidade” tão bem caracterizado por Huberman (1984 apud NÓVOA, 1992) como a primeira fase do ciclo de vida profissional do professor “consiste em o professor dar-se conta da distância entre o idealizado enquanto aluno do curso de formação e a concreta condição de trabalho”. Nesta disposição fica bem colocado por Vasconcelos (2000, p. 122):

Desde o início, a preocupação central de nossos questionamentos voltou-se para o ‘amadorismo pedagógico’, permitido ao docente do 3º grau com base na opinião, quase consensual, de que, para ser um bom professor, basta o conhecimento do conteúdo específico, a prática profissional vivenciada e certo ‘dom’ para dar aulas.

Existe nas instituições de ensino o chamado para os profissionais atuar mediante as provas que possam medir seus conhecimentos sobre a sua área específica, pois “quem sabe automaticamente sabe ensinar”, a formação, no entanto não deve ser limitada a transmissão do conhecimento já perdurado, é também através da criação de processos que propiciem a concepção de novos conceitos teóricos e práticos Freire (1996) diz ensinar não é unicamente transferir conhecimento.

Estes profissionais que ainda não possuem uma habilitação irão fazer do seu magistério uma arena de reproduções de seus antigos professores, o que vai

fazer com que o ensino em áreas não afins da educação se torne pouco ou nada inovador. Para Goldberg (1995), inovação pode ser entendida como processo planejado de desenvolver uma mudança no sistema, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento.

No ensino superior é fácil encontrar um vazio nos docentes, o professor é especialista na sua área de graduação, para sua contratação basicamente esta é uma das únicas exigências mais relevantes. No entanto este professor não tem conhecimento da área educacional, não tendo nem uma visão vasta do assunto geral nem do instantâneo. Não se quer de maneira alguma dizer com isso que se devam diminuir as exigências das atribuições que o professor deve ter com relação aos seus conhecimentos na sua área de formação, o que seria necessário e que traria um grande crescimento para estes profissionais é a produção de conhecimento através da pesquisa e extensão, como uma configuração contínua de atualização.

Concluindo o curso de graduação, a maioria dos egressos não tem conhecimento adequado sobre a realidade educacional, seus obstáculos e suas consequências em face de uma atuação docente sem preparo no processo de formação dos futuros profissionais. Nesse raciocínio, Imbernón (2004, p. 57) destaca que:

Nas últimas décadas fizeram-se muitas pesquisas sobre o conhecimento profissional dos professores. Sabemos que dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado, já que o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático, adquirindo a partir da experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional. A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado.

A formação no ensino superior no Brasil está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 66, estabelece que o preparo para o magistério superior “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. No entanto, é grande o número de docentes bacharéis não contendo tal titulação e, ao ingressarem na carreira docente, não

encaram como uma nova carreira que, tal como sua profissão de base, necessita de fundamentos, técnicas e compreensão da sua dimensão pedagógica.

Recentemente tem se observado um sentimento de mudança nos professores universitários onde eles já trazem conscientização da necessidade de aprimoramento pedagógico, pois como qualquer profissão para seu exercício é necessário à capacitação própria e específica, o docente precisa além da sua formação ter competência pedagógica. Um dos pontos mais necessitados dos professores é sem dúvida a ausência pedagógica, em alguns por acharem que não seja essencial para sua atividade de ensino, já outros nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área.

Culturalmente, a formação pedagógica do professor fisioterapeuta tem sido deixada para os cursos de pós- graduação, a Resolução n. 12/83, do Conselho Federal de Educação (CFE), que regulamentou a oferta de cursos de pós-graduação determina em seu artigo 4º: “Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente” e no parágrafo 1º fica estabelecido: “Pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa”.

Entretanto, essas disciplinas, que são: didática do ensino superior e metodologia da pesquisa, como visto, possuem carga horária de poucas horas, e são ministradas por professores advindos de outras formações, seria de grande valor a inserção de profissionais bacharéis fisioterapeutas com conhecimento e formação das disciplinas pedagógicas, pois, pelo estudo específico da graduação se tornará mais fácil à compreensão das dificuldades dos alunos, e relevar os conteúdos de maior uso pelos fisioterapeutas e, nesse sentido ocorrerá uma condição de maior aprendizado e de interesse.

[...] até hoje a docência universitária colocou sua ênfase no *processo de ensino*. Por isso, a *organização curricular* continua fechada e estanque, as disciplinas são maximamente conteudísticas e só são oferecidas as concernentes aos assuntos técnicos e profissionalizantes dos cursos, com pouca abertura para outras áreas de conhecimento, quase nenhuma para a interdisciplinaridade ou para temas transversais. (MASETTO, 2003, p. 36).

A formação do docente não se limita a uma aprendizagem mecânica de estratégias de ensino via cursos rápidos de capacitação. O domínio de seu saber sobre o conteúdo da sua profissão é a maior condição para seu ensino, pois é a partir da transformação desse conteúdo de profissão no seu conteúdo de ensino que se forma na e para a docência.

Lecionar no ensino superior exige competências intrínsecas, e ao serem desenvolvidas trazem uma nova visão para si, como o profissionalismo, tirando aquela conotação que se ensina por boa vontade, pelo almejo do título de professor universitário, para preencher o tempo que restou da primeira profissão ou ainda como a segunda profissão que irá complementar o salário. Ensinar é ao mesmo tempo aprender. Nem só a experiência, não só o conhecimento teórico ou, apenas praticismo. Ensinar é complexo e mobiliza conhecimentos gerais e específicos, profissionais e pedagógicos, habilidades que se homogeneízam no docente aprendiz.

Na construção do perfil de um fisioterapeuta não existe na maioria das vezes qualquer referência que o leve a refletir sobre o que caracteriza o ser professor do ponto de vista profissional. [...] para o exercício da docência nos cursos de *lato e stricto sensu*, o profissional liberal que assim desejar deverá buscar o preparo os quais têm seu foco preferencialmente voltado para a formação de especialistas e pesquisadores, e não para a formação de docentes com habilidades específicas de mediação do processo de ensino-aprendizagem. (PERPETUO, 2005, p. 71).

Nesse sentido, conforme Tardif (2003), esses profissionais possuem forte tendência a reproduzir os comportamentos e atitudes que constituem a essência do papel institucionalizado de professor na visão tradicional cujas raízes estão na sua história escolar anterior pela qual concebem o ensino a partir de sua experiência como alunos.

Em estudo realizado por Garanhani et al (1999) foi evidenciado que os professores da área da saúde sentem as dificuldades e as especificidades da prática pedagógica. Os autores citam como principal desafio, nas reformas curriculares, a falta de domínio pelos professores de novos conceitos, como interdisciplinaridade, metodologias ativas de ensino-aprendizagem, educação multiprofissional, parcerias e trabalho em rede.

A sequência de ensino-aprendizagem presente nos cursos de graduação tem como efeito fim a constituição de um aluno ajustado com as proficiências do exercício da profissão em curso. Quer dizer que, a transformação de um aluno incluindo o seu desenvolvimento, para tanto, é condicional a concepção constante do conhecimento próprio, garantindo a estes sujeitos a autonomia acrescentada por meio de conceitos, comportamentos moral e crítico defronte os fatos vividos. A construção e a orientação dessa prática de formação impõem ao professor a posse de habilidades e competências alicerçadas na experiência adquirida no processo de saber ensinar. Para Pimenta e Anastasiou (2005):

Mesmo que os professores universitários tenham experiências significativas na área de atuação, ou mesmo considerável embasamento teórico, há predominância de um despreparo e até um desconhecimento sobre o que é processo de ensino e aprendizagem.

A docência na universidade implica em um agrupamento de ações que a caracteriza, são componentes de várias esferas, colocando o professor como agente responsável por uma série de demandas que requerem que seja portador de competências variadas.

Nesse caso, vários autores indicam as dimensões presentes na formação docente, Pimenta e Anastasiou (2005) citam: a dimensão profissional, *“onde se aninham os elementos definidores da atuação”*, esta dimensão está intimamente ligada às questões da formação, aos requisitos profissionais a serem respeitados; dimensões pessoais, nesta perspectiva são desenvolvidos os elos que compreendem o comprometimento com a docência, assim também, as percepções a cerca das práticas profissionais e aos episódios aparecem ao longo vida docente; a dimensão organizacional *“são estabelecidos às condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional”*.

Masetto (2001), por exemplo, indica que uma das competências específicas para a docência superior é o domínio na área pedagógica, sendo essencial que se dominem, no mínimo, quatro eixos do processo ensino-aprendizagem: conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básica da tecnologia educacional.

Partindo dessas concepções teóricas, entendemos que, para o fisioterapeuta assumir o papel de professor precisa possuir conhecimentos da sua área específica, bem como do processo educativo, pois a formação pedagógica é essencial no planejar, organizar do processo ensino-aprendizagem, implica dizer, nesse sentido, que o trabalho do fisioterapeuta professor deve ter como principal característica a união de vários pressupostos teórico-práticos, diferentes com o objetivo de atender as necessidades e expectativas dos alunos do contexto educacional contemporâneo. Como registra Vasconcelos (2000, p. 10), os desafios de ser professor exigem que esse profissional:

Conheça profundamente o campo do saber que pretende ensinar, detentor, no entanto de necessário senso crítico e conhecimento da realidade que o cerca, para fazer uma análise criteriosa do conteúdo a ser transmitido e suficientemente preparado para, com base neste mesmo conhecimento e amparado na complementaridade da perícia de seus pares, ser capaz de produzir um novo conhecimento, inovando e criando.

Para Perrenoud (2002), a postura reflexiva deve ser inserida no campo profissional de professores, primeiramente para livrá-los do trabalho prescrito, ou seja, para convidá-los a construir seus próprios conhecimentos a partir dos alunos, da prática, do ambiente, dos recursos e limites próprios de cada instituição, assim como dos obstáculos e desafios encontrados na sua ação.

As novas tendências apontam para a necessidade da formação de um professor reflexivo, capaz de repensar continuamente sua prática, resignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento, o pessoal, o profissional e o organizacional. (BRZENZINSKI, 2002, p. 146).

O entendimento é que para Masetto (2001) as instituições de ensino necessitam de um professor que apresente um papel que permita ao aluno aprender, que seja atuante como elemento motivador e incentivador do desenvolvimento discente, que seja vigilante com o intuito de constantemente mostrar o crescimento desse aluno, assim como, para advertí-lo quando necessário.

3.2 Construção do ser professor e desafios implícitos

O espaço universitário da docência, lugar, por natureza, de produção e circulação da ciência, é também o lócus onde os professores geram as concepções com que operam em cada situação que se mostram desafiadoras no seu caminhar na docência superior. Assim, questiona-se: Que perfil docente construiu nessa caminhada? Foi desafiador ou o contrário? Como foi acessar a esse nível de ensino? Que prestígio tem conquistado, que credibilidade nesse entorno? Esses aspectos são fundamentais no exercício da carreira docente, seja em qual nível se opere, posto que se trata de um agente de transformações sociais/educacionais.

Pensar, portanto, o professor de ensino superior, que nesta condição desempenha um papel singular, seja pelos saberes que deve portar, pela diversidade cultural que diuturnamente atende, seja pelos diversos papéis que o cotidiano educacional/acadêmico lhe impõe vivenciar. São esses e outros tantos desafios com que o professor se depara, desafios típicos do momento atual, em que o professor e a própria IES se deparam e precisam encontrar formas de superá-los, a exemplo das aceleradas mudanças no mundo contemporâneo, da realidade educacional que gravita em torno de um mundo globalizado, multiétnico e multicultural, exigindo do professor (e dos profissionais em geral) um domínio de saberes e de tecnologias em constante inovação. Todas as questões mencionadas, como refere Loureiro (2004, p. 20), “emergem da sociedade e pressionam a escola, em seus diversos aspectos, exigindo reformulação e atualização de seus projetos, de seus objetivos e da própria formação dos educadores”.

Nesta seção, portanto, realçamos acerca dos inúmeros desafios com que se deparam os professores, traçando retratos e relatos vivenciados por esses profissionais fisioterapeutas que optaram pela docência superior como profissão. De modo que, dentro dessa intencionalidade tratamos acerca de sua edificação nessa carreira, sem desprezar os desafios implícitos à condição professoral assumida por alguém que, a princípio, não recebeu formação pedagógica específica para tanto.

É desafiante, pois, para todos os professores compreender a realidade educacional contemporânea, com suas vicissitudes, incertezas e indeterminismos. Nesse caso, Moraes (2005, p. 25) alerta que esse se mostra momento favorável a mudanças educacionais no modo “como concebemos a escola, a educação, a aprendizagem e a compreensão da própria dinâmica da vida”.

Nesta condição, o professor universitário tem entre seus mais visíveis desafios a incumbência de conduzir uma ação docente que leve o aluno a aprender a pensar, objetivando solucionar problemas, a exercer uma postura questionadora no intuito de melhor compreender e aceitar a verdade das coisas, ao contrário de aceitá-las passivamente como verdades absolutas, como certezas plenas (MORAES, 2005).

Delimita-se, por conseguinte, a perspectiva de inovação, de adoção de novas concepções pela necessidade imposta pelo atual contexto social, incluindo o acadêmico, que, nesta acepção, acena para as necessidades de mudanças metodológicas, mas também de outras mudanças, a exemplo do que defende Freire (1996), como a incorporação do diálogo epistemológico vinculado ao componente objetivo, ou como defender Moraes (2005) pelo compromisso docente de fomentar a produção intelectual, assim como a discussão de práticas sociais significativas para melhoria de vida do homem.

Evidencia-se desse modo, que ser professor, a escolha e a decisão, não são tarefas fáceis, visto que requerem desse profissional um atestado de competência e, conseqüentemente, uma atuação docente significativa. Em linhas gerais essa exigência em relação ao professor e à sua atuação está pautada em três âmbitos formativos, que ajudam a diversificar o ensino, tornando-o mais apropriado à experiência usual do sujeito em formação, nesta acepção, referimo-nos ao campo das experiências, ao campo das competências (modo de agir) e ao campo do interesse - atitudes produtivas do professor. (RUÉ, 2003).

Na verdade esses desafios (nem sempre só implícitos), não podem ser resolvidos somente pelo empenho do professor bacharel, ou só pelas demandas da IES, mas principalmente por meio da conjugação desses esforços associados a políticas públicas que atinjam esse contingente profissional formado pela comunidade de bacharéis que necessariamente tem que assumir a docência superior em suas áreas específicas de formação e de atuação.

Desafiador é compreender o ser professor, a aula universitária, o mundo acadêmico e seus sujeitos (o alunado), onde, como diz Perrenoud (2001), muitas vezes, somos incitados a agir na urgência e decidir na incerteza, se considerarmos que somos parte de um todo, que não agimos isoladamente é, nesse caso, comporta apreender, simbolicamente falando, sobre “[...] o colorido do que podemos

ser na diversidade dos tempos e lugares de nossa existência”. (PERRENOUD, 2001, p. vi).

Compreender o tornar-se professor implica em um olhar compreensivo global que envolve competências: teórica, pedagógica, profissional e pessoal. Entendendo-se competência segundo o pensamento de Lima (2003, p. 55):

A noção atual de competência em seus usos sociais e científicos, à luz das transformações da realidade, caracteriza-se multidimensional, isto é, envolve ângulos particulares da vida profissional do sujeito, no que se refere a aspectos contextuais e organizacionais, socioculturais e até processuais.

Portanto, falamos dessa competência que traz em si o sentido compreensivo de saber fazer bem o dever, saber fazer bem aquilo a que se propõe como tarefa profissional, incluindo-se o entendimento de “fazer bem feito” um componente técnico uma dimensão política que marcam a condução da prática pedagógica do professor, assim como um componente estético sinalizado pela sensibilidade profissional e ainda por um viés ético no que concerne aos princípios que orientam sobre respeito, justiça e solidariedade coletiva.

3.3 Formação e desenvolvimento profissional: focalizando o fisioterapeuta professor

A terminologia desenvolvimento profissional traz consigo vários significados entre eles a profissionalização, crescimento profissional, exercício docente e suas circunstâncias, mas o que queremos referir em nosso estudo é para a categoria dos processos de formação do professor em seu início e na formação continuada.

Considera-se desenvolvimento profissional “como uma evolução progressiva da função docente face aos modos e situações de maior profissionalismo que se caracterizam pela profundidade do juízo crítico e sua aplicação na análise global dos processos implicados nas situações de ensino para atuar de maneira inteligente”, (CRUZ, 2006). Ou seja, entre as circunstâncias de profissionalização, presentifica-se uma formação concreta acrescentada à aquisição da autonomia própria e coletiva.

Esse processo encontra-se alicerçado na docência, na pesquisa e na extensão (VEIGA; VIANA, 2010), por meio desses percursos e com o incremento da

autonomia docente essa classe passa a recusar o acolhimento acrítico de hábitos institucionais e de reformas pedagógicas.

A magnitude deste processo de desenvolvimento é ocasionada pela condição de proporcionar o vínculo de linhas de formação, e, por conseguinte a interação de múltiplas facetas relacionadas aos ciclos da profissão e as áreas de domínio teórico, viabilizando um constante processo de aquisição de conhecimentos. Desta forma, gera características relacionadas às linhas de transformação, aperfeiçoamento e conseqüentemente ao crescimento aplicado. De modo que, fica imperioso ao professor bacharel, o investimento na formação continuada na perspectiva de alargar, incentivar e modificar funções concernentes ao desenvolvimento profissional docente.

A incorporação dessa postura exige do professor uma base sólida dos conhecimentos relacionados à realidade local, regional, global, cultural, bem como uma vontade profissional (BRZEZINSKI, 2002).

A rapidez das transformações de concepções, e de informações, tornou substancial a formação permanente do professor, formação que, precede uma movimentação contínua, produzida no diapasão da atividade cotidiana do professor. O desenvolvimento profissional passa por uma evolução experiencial com integração coletiva, é uma ação em conjunto.

No ensino superior o desenvolvimento profissional sempre esteve desamparado, entretanto, presentemente recebe um novo olhar dos professores, pela urgência sentida da formação pedagógica julgada necessária com o propósito de tornar o ambiente da sala de aula mais proveitoso, como também de adequar-se as exigências dessa categoria de ensino, com a ativação desse processo os professores desfazem uma autodidaxia já própria do ensino superior.

Em nossa cultura social existe um requisito em que, cada profissão deve ter o conhecimento específico que possa distingui-lo em cada segmento profissional. No caso dos professores não seria diferente, principalmente para aqueles que assumem a docência como seu segundo ofício. Este professor no caso bacharel em Fisioterapia precisa de uma maestria dos saberes que são construtivos da profissão docente como: curriculares, experienciais, pedagógicos, e ainda precisa enxergar neles a evolução do seu trabalho docente.

Para os fisioterapeutas o seu desenvolvimento profissional na docência será almejado principalmente através da formação continuada, conforme Pimenta e

Anastasiou (2003), desenvolver-se profissionalmente no âmbito da docência superior implica investir em sua formação continuada, incluindo revisões constantes na prática pedagógica, reflexões constantes e sistemáticas acerca da ação docente.

Nesta circunstância o desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor ocorrerá em um processo de contínua evolução e capacitação, não apenas através dos cursos de especialização e pós-graduação, se torna uma edificação em conjunto com seus pares onde existe uma conexão teórico-prática em vários planos, sendo preciso ter atenção sobre o que ele investe diariamente no seu aprimoramento através de ações reflexivas.

O modelo de desenvolvimento profissional através dos cursos de formação submete os docentes a conquista de saberes e de capacidades por meio da orientação centrada, seja no coletivo ou em conexões formais. Para Formosinho (2009, p. 246), o elemento substancial deste modelo está focado em:

1-Comportamentos e técnicas que, pela sua eficácia comprovada pela numerosa investigação sobre práticas de ensino eficazes, vale a pena serem replicadas; 2- Os professores podem aprender a replicar comportamentos e, assim melhorar os seus comportamentos de ensino; 3- [...] a aprendizagem de muitas competências de ensino requer apenas que os professores observem uma só demonstração do seu uso ou tenham uma oportunidade de prática com feedback de um observador competente.

Os professores devem apreender a autonomia em sua profissão para que paulatinamente tenham preparo e habilidade de traçar com segurança os processos de desenvolvimento profissional docente, com o objetivo de erguer ações educativas capazes de enriquecer a constituição de professores, quer seja como profissionais de decisões livres, e não fundamentados no modelo tecnicista, admitidos como simples cumpridores de ordens e decisões.

Pérez Gómez (1992) entende a relação teoria-prática aplicada nos cursos de formação de professores é provinda da racionalidade técnica, onde enxerga no trabalho do professor somente ações técnicas. Consequentemente, o exercício docente passa a ser visto como espaço de cumprimento de regras e métodos oriundo de teorias. Mesmo os moldes de formação ainda prevalecente nos processos formativos, é preciso ponderar que esta condição não se encontra imperiosa em totalidade nas disciplinas curriculares.

No decorrer da atividade professoral são elucidadas aptidões naturais do exercício, concedendo ao professor a avaliação pessoal do desempenho, subsidiando a identificação e solução das adversidades limitantes da sua prática, pois, a partir daí o docente se torna hábil para analisar as formações de teoria e acadêmica, como também a continuada.

A atividade docente é quesito substancial para alicerçar a condição de constituir-se professor, considera-se que o exercício da profissão conduz atribuições formativas vista unicamente na experiência do magistério.

Ocorre, no entanto que, a docência no espaço universitário é praticada por profissionais provenientes das diversas áreas de saber. O professor fisioterapeuta entra na configuração do professor bacharel atuante no ensino que leciona sobre seu conhecimento profissional, dividem a rotina entre o exercício do seu trabalho e o magistério.

Buscar por professores bacharéis para atuar no ensino vem da riqueza experiencial adquirida por estes na área de formação. Exatamente por manterem outra profissão, os professores bacharéis destinam poucas horas do seu dia para a docência, por conseguinte essa restrição faz com que haja um prejuízo na relação desse professor com a instituição, e com tudo que a envolve.

Ficam evidenciados os entraves profissionais, pois o título da sua profissão de base lhe confere aptidão para o exercício das suas práticas específicas, porém, o magistério está envolto de problemas nativos e que sua formação não confere capacitação para elucidá-los.

Julgava-se o domínio do assunto como competência basilar para a edificação e exercício docente. No entanto, exercer o magistério compreende o saber específico, a transposição desse saber, a elaboração de ações mediadoras de assimilação e a fixação do conteúdo, além da estruturação das avaliações dos resultados e processos de aprendizagem. Compreender esses papéis demanda uma instrução distinta e peculiar, que acrescenta e solidifica a formação de origem.

Desenvolver-se profissionalmente envolve um caminho aninhado de diferentes seguimentos. Além da sua ocorrência após a formação inicial e continuada, como também por meio de seminários, conferências, é igualmente obtido com análise de textos, confecção de planos de trabalho, autorreflexões práticas e na relação entre pares, alunos e com o meio em questão.

Docentes fisioterapeutas ingressantes nas instituições de ensino abstraídos de conhecimentos pedagógicos tem forte tendência de adotar a cultura já existente na universidade, conforme vai incluído nos costumes, na missão, no sistema, e aos valores representativos dessa cultura institucional. A preparação do bacharel para as atividades docentes é um caminho que se encontra em constante mudança, conforme o professor seleciona suas experiências e se estende, é capaz também de gerar conhecimentos coligando fundamentos teóricos e práticos a cerca de aprender e ensinar.

Nesse sentido, García (1999) afirma que o desenvolvimento profissional de professores é considerado um sistema contínuo, ordenado e autorreflexivo, envolvendo os caminhos percorridos pelos docentes desde a formação inicial a atividade continuada do ensino, correlacionado diversos recursos de aprendizagem vislumbrando subsídios para os professores serem produtores do conhecimento prático, estratégico e ainda ser possível aprender com a própria experiência.

Deste modo ao se considerar o elo teórico-prático, é observado que a prática é mediadora do vínculo professor e teoria, fazendo com que seja vencida a adesão aos paradigmas pedagógicos, assim como a teoria tem a função de intermediária da relação professor e prática. O aprendizado do professor vai derivar consoante o docente efetuar a real aliança entre a teoria, o espaço institucional e prática de professor.

O que tem se tornado um fato cada vez mais comum aos centros universitários é a docência sendo praticada por profissionais que em sua grande quantidade não tem em seu “eu” o ministério de ser professor, aqui se coloca novamente em frente à condição do fisioterapeuta-professor, não questionamos o seu necessário conhecimento específico e prático de cada disciplina ministrada, no entanto o conhecimento pedagógico não faz parte da sua formação. Zabalza (2004) narra a docência como:

[...] uma atividade profissional especializada que envolve conhecimentos, condições específicas e reciclagens permanentes, exigindo mais que experiência profissional e vocação; exige também capacitação pedagógica.

Nesta correlação, de acordo com García (1999), vimos que o processo de desenvolvimento profissional é um fenômeno complexo e diversificado, está

diretamente relacionado com a vontade de formação, não de forma independente, mas através do imbricamento dos sujeitos em diferentes contextos que beneficiam o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Assim, a formação de professores deve ser vista e entendida como tal, e não relacionada a treino ou ensino de métodos e técnicas pedagógicas.

Logo o professor se sente dentro daquele universo, incorporado àquelas rotinas acomodado para abster-se de divergências do paradigma inquestionável. Também é presenciado o professor que traz consigo conhecimento teórico um tanto definido, pronto para a transposição prática, esses docentes acreditam na qualidade do seu conhecimento, e no que alude a prática pedagógica vigente, passa a considerá-la inconveniente, inoportuna e como fator obstatante para a execução de uma ação duradoura.

Os mecanismos de formação tem o propósito de impedir que os docentes adotem a intuição como modelo único de trabalhar, ou utilizando novamente da reprodução de moldes já aprovados no ambiente de ensino. A formação pedagógica tem atribuição fundamental no percurso dos docentes universitários, no sentido das transformações paradigmáticas ocorridas ultimamente, onde tem se destacado uma formação disciplinar inconsistente e incompatível com a atividade docente.

O amadurecimento profissional vem da rotina como professor, onde diante de seus erros e acertos vai construir sua prática pedagógica. Esta situação se torna mais complexa e evidente quando, na contratação de professores, as instituições de ensino enfrentam o obstáculo da formação pedagógica, onde muitas vezes a solução é a contratação deste profissional sem instrução e, logo mais oferecer ao seu quadro uma preparação para atuação pedagógica na sala de aula, algo que vem se tornando cada vez mais comum de ser observado nas faculdades.

No meio dos professores, no caso bacharéis, ainda há o comportamento da condução reprodutora, em que os professores conduzem suas aulas com as mesmas práticas que receberam em sua formação. Essa situação faz com que haja uma paralisação do ensino, fazendo com que não mais sintam necessidade de mudanças necessárias para atender a sociedade que constantemente se transforma. Apesar dessa constatação, o que vem se tornando regra é a visibilidade de que o profissional da educação encontra-se cada vez mais aberto à formação contínua, e ciente das inovações e da extensão por ela apresentada. Esse processo de formação é dependente do desejo e interesse de cada professor, sem

essa consciência da relevância e da necessidade do desenvolvimento profissional, somente mudanças limitadas serão feitas.

A aprendizagem do saber ensinar para os bacharéis, no exercício da docência, exige do ensinante compreensão, apreensão e interpretação do objeto de ensino; exige reinventá-lo, recriá-lo, ressignificá-lo na sua ótica, a partir do seu olhar, carregado de significações e sentidos trazidos no bojo de sua história pessoal e profissional (GONÇALVES, 2010, p. 72).

No ensino de Fisioterapia é notório o aumento do número de vagas e a expansão de universidades e faculdades com o bacharelado ofertado. Este fato é resultante de uma visibilidade midiática da profissão, onde fisioterapeutas realizavam acompanhamento de pessoas que tinham um apelo na população utilizando tratamento reabilitador. Com este panorama houve uma grande procura por este curso, as universidades estavam ávidas em oferecer o curso pela grande procura, e para o preenchimento do quadro docente estavam em busca de profissionais qualificados para ministrar aulas. Naquele momento ainda não existia uma grande preocupação dos profissionais em construir uma formação pedagógica, havia o pensamento antigo de quem sabe atuar sabe ensinar.



CAPÍTULO IV

FISIOTERAPEUTAS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: DIÁLOGOS, NARRATIVAS E ANÁLISES

CAPÍTULO IV

FISIOTERAPEUTAS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: DIÁLOGOS, NARRATIVAS E ANÁLISES

Se a história de vida é uma prática autopoética, ela não pode ser excessivamente heterodeterminada. Encontrar a forma de expressão é indissociável do conteúdo a ser expresso. [...]. Como acontece com a prosa, muitos fazem história de vida sem saber. (PINEAU; LE GRAND, 2012).

Por que não se dão conta de que estão fazendo uma história? Com essa questão, reportamo-nos à expressão cunhada por Pineau e Le Grand, na epígrafe deste capítulo e dizemos que é justamente pelo fato de cada narrativa representar um enfoque singular, um percurso singular, sempre excepcional, por tornar [...] pertinentes e verificáveis formas de interação entre história individual e experiências coletivas [...]” (DOSSE, 2009, p. 403), por apreender no seio de cada relato de vida a configuração de dado momento histórico de sua atividade profissional e mesmo de seu percurso formativo, sem necessariamente configurar-se como uma cronologia. E aí reside uma parte importante da narrativa, que não encerra o discurso numa explicação fechada, deixando sempre a porta entreaberta, ou mesmo aberta, para revisitações possíveis, no percurso do tempo.

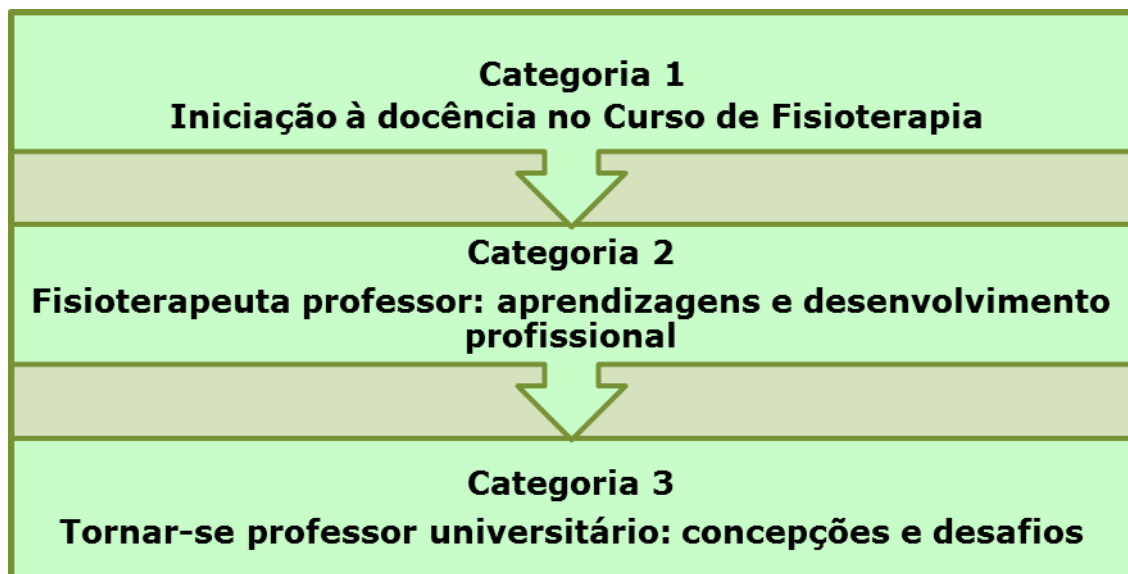
Com essa compreensão, neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados relativos à docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor, bem como os desafios implícitos que bacharéis professores encontram nesse exercício docente. Assim, procedemos a uma análise de dados que englobam o cotidiano do ensino de Fisioterapia, com vistas a compreender os processos, as concepções, experiências e vivências do bacharel professor em

Fisioterapia e os desafios implícitos ao trabalho docente. Para isso, foram analisados os dados obtidos através de entrevistas, onde lançamos interpretações mediante as narrativas dos sujeitos através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1994).

A análise de dados representa um conjunto de notas analíticas que orientam a presente seção. É uma atividade que requer reflexividade para chegar às similaridades conceituais e padronizações caso existam. Na verdade, analisar dados qualitativos mostra-se uma atividade eclética configurando como referem Moreira e Caleffe (2008) um verdadeiro artesanato intelectual.

Diante dessa compreensão, preliminarmente, os dados foram organizados e categorizados a partir das narrativas obtidas pelas entrevistas narrativas, chegando-se a um triplo formato categorial, por nós denominados: 1. Iniciação à docência no Curso de Fisioterapia; 2. Fisioterapeuta professor: aprendizagens e desenvolvimento profissional; 3. Tornar-se professor universitário: concepções e desafios, como ilustra o Quadro a seguir.

QUADRO 1 – Eixos Catoriais



Fonte: Dados da pesquisa (2012).

4.1 Narrativas docentes: compreensões e ressignificações sobre o ser professor

Falar sobre si mesmo fazendo uso da narrativa por meio do método da História de Vida oferece aos sujeitos uma repassagem em seus espaços

existenciais, fazendo-os conhecerem e refletirem sobre os significados construídos e desconstruídos ao longo da carreira docente. Esse procedimento coloca os interlocutores na convivência de papéis de produtores de uma narratividade que vislumbra assumir, resgatar e compreender experiências de si.

Nas entrevistas narrativas o sujeito, ao relatar sua história, revisita territórios adormecidos gerando o autoconhecimento. A condição do pesquisador está em “pastorear” a fonte para que, naturalmente, fale o que queremos ouvir. Com os relatos colhidos transitamos para uma leitura apurada, circunstanciada, necessária para a edificação da análise dos dados. Dessa forma, com esse propósito, passamos a analisar os 3 eixos categoriais, assim definidos: Eixo 1 – Iniciação à docência no Curso de Fisioterapia; Eixo 2 – Fisioterapeuta professor: aprendizagens e desenvolvimento profissional; Eixo 3 – Tornar-se professor universitário: concepções e desafios.

4.1.1 Eixo categorial 1 - Iniciação à docência no Curso de Fisioterapia

Neste primeiro eixo a análise se desenvolve tendo como parâmetro compreensivo analítico o pensamento de Masetto (2001, p. 50) ao tratar sobre o “intelectual público como criador de representações simbólicas e bens culturais [...], sem deixar de lado as questões sociais e políticas que envolvem o traçado pedagógico de seu trabalho, no caso deste estudo, falamos de docência universitária, portanto, falamos de seu objetivo e de seu compromisso com o desenvolvimento de práxis pedagógica comprometida com um fazer criativo de novas realidades e de sentidos novos comprometidos com o inacabamento pessoal e profissional.

Segundo Masetto (2001), o número de professores universitários vem crescendo rapidamente, dados indicam números acerca de nove novos professores por dia ingressantes na carreira docente. Este fator contribui, diz o autor, para o acesso de professores sem formação necessária para vivenciar o magistério, de modo que esses professores encontram fortes desafios sejam didáticos ou metodológicos carecendo de uma formação que os conduzam para o entendimento de que estão encarnando/vivendo a figura do “intelectual público”, o que implica o desenvolvimento de uma práxis que tenha horizonte o saber, o fazer e o ser, essenciais na edificação do professor e do saber ensinar.

O trabalho docente é uma atividade humana, em que o profissional concebe uma série de aptidões e capacidades vislumbrando, nesse ofício, o escopo da ação de educar. Para tanto, em sua atividade profissional, precisa elencar um repertório de competências e habilidades capazes de contemplar categorias humanas, teóricas e práticas com o objetivo da tomada de decisão constante cujo produto é o outro (BUSSMAN; ABBUD, 2002). Como vemos, estas breves considerações demarcam, por si sós, a complexidade da docência universitária, notadamente no que diz respeito ao início profissional do professor bacharel.

A rigor, todos os bacharelados se revestem de dado teor pedagógico necessário àqueles se tornarão professores, inevitavelmente nas diversas áreas do ensino superior. E neste quesito, é apurada a inexistência de um amparo pedagógico nos Cursos de Fisioterapia capazes de tornar esses profissionais aptos a enfrentar os desafios das situações de ensino/aprendizagem dos alunos, nesta situação tornam-se professores ensinando.

Esses profissionais bacharéis se encaminham pelas veredas do magistério, em grande parte, por uma situação momentânea, como nos diz Cunha (2011), em que descreve sobre sua pesquisa realizada sobre o bom professor e sua prática, que “algumas decisões quanto à profissão ocorrem muito mais como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que de decisões pré-destinadas ao magistério”. No entanto, mesmo o ingresso ocorrendo por meios ocasionais, a escolha por dar continuidade decorre de forma consciente e segura.

Com base nesses parâmetros teóricos, discutimos nessa categoria quesitos relacionados a transcender, ou mesmo, agregar à condição profissional, de fisioterapeuta professor, de atribuições deste profissional, passando a assumir o ofício do fisioterapeuta ativo nas questões práticas relativas à profissão, e de professor nesse mesmo campo de ensino. Evidencia-se, dessa forma, que a profissão de professor no ensino superior é alicerçada no exercício da docência no cotidiano, esse processo deriva consoante a necessidade de o professor produzir e conectar o conhecimento teórico-acadêmico com a rotina docente.

As considerações analíticas registradas neste primeiro momento expõem como se efetivou o encontro e o ingresso dos fisioterapeutas professores, no exercício docente superior. Logo, a partir das narrativas de suas vivências nesse processo vislumbramos descrever e analisar os desafios e as sobrevivências da iniciação profissional docente, assim como por quais caminhos seguiram para

chegar à superação desses desafios e mesmo compreender, também, por quais caminhos transitaram na passagem para a condição de fisioterapeuta-professor.

Os fisioterapeutas, a exemplo de outros bacharéis, ao escolherem a carreira docente como seguimento de sua profissão de origem, devem estar conscientes dos anteparos necessários para bem transitar neste campo profissional. Exercer a docência, postula ações teóricas e conhecimento prático, sem superestimar o ensino técnico. Nesse sentido, ao assumir a docência para si, esta requisita dos docentes conhecimentos de territórios específicos do ensino, entre eles as atividades pedagógicas, como prenúncia do exercício de profissionalidade neste campo de ensino.

Reforçamos, desse modo, que este bloco de análise caracteriza-se fundamentalmente por questões relativas à iniciação profissional docente do fisioterapeuta no próprio Curso de Fisioterapia. Com este enquadramento, situamos e registramos as narrativas de Agnes, Baracho, Guirro e Moreno, seguidas das devidas análises interpretativas.

Iniciamos, pois, com a narrativa de Agnes, na qual sobressaem pontuações como uma pós-graduação como anteparo à prática docente; a complexidade da prática docente; articulação com a docência e ex-professores experientes como espelho para ingressar nessa profissão.

A narrativa de Agnes

Bem, nos admitimos na carreira docente no ano de 2005, na faculdade de ensino superior de Teresina AESPI [...] me dirigi para a pós-graduação em Brasília e quando retornei para o estado já iniciei a prática docente quando fui aprovado no concurso da UESPI. Ponto importante foi durante a graduação tendo espelho de excelentes profissionais que tinham na prática docente o seu ponto principal de atuação, e que fazia com tanto prazer que isso que era um ponto de referência pra gente, então em ter um professor excepcional dentro de uma aula fantástica fez com que nós pensássemos na carreira docente.

A narrativa de Agnes

A formação do docente de nível superior no Brasil ainda é muito complexa, uma vez que nós nos qualificamos enquanto profissionais fisioterapeutas e estamos em sala de aula a gente diz muitas vezes que nos somos fisioterapeutas professores e não professores fisioterapeutas há de certa forma dádiva em ser professor, mais que uma arte do que uma profissão, isso faz com que nós temos algumas dificuldades pedagógicas, creio que hoje o que é mais difícil do ponto de vista pedagógico enquanto docente é um correto instrumento e estratégias adequadas de avaliação do aluno. Este hoje na minha concepção é o maior entrave a uma correta prática docente em ensino superior, é avaliar corretamente, pedagogicamente, e tecnicamente nossos alunos. A minha primeira profissão ao me graduar, o meu primeiro emprego meu primeiro vínculo empregatício foi como professor e não como fisioterapeuta, então, ao me graduar em 2004 já me dirigi para a pós-graduação em Brasília e quando retornei para o estado já iniciei a prática docente quando fui aprovado no concurso da UESPI, eu ficava na prática docente, mas em campo de estágio, então tinha que ter a prática assistencialista. Então de certa forma foi muito interessante isso, porque eu não cheguei inicialmente a exercer a profissão enquanto fisioterapia, mas exercer a prática docente para posteriormente exercer a prática clínica da fisioterapia. [...] não me veria hoje se não fosse como professor, não era um sonho, mas hoje torna-se uma obsessão em ser docente, eu vivo da docência, toda minha vida desde 2004 enquanto profissional foi voltada para a docência, [...] então não consigo me ver fora da docência e acho que a docência exige mais do fisioterapeuta uma vez que você está expondo o seu conhecimento não só para com o paciente, mas outros alunos estão visualizando a tua prática. [...] muitos professores são fisioterapeutas antes de serem professores e são contratados a grande maioria das vezes pela referência profissional que eles tem enquanto fisioterapeutas e não enquanto professor, né? [...]

Em seu primeiro relato Agnes revela que ao concluir o bacharelado logo procurou qualificação para o exercício profissional da Fisioterapia, no entanto ao retornar para o Piauí a oportunidade voltava-se para a docência com a aprovação em concurso público da Universidade Estadual do Piauí. Em sua narrativa articula bem a união da Fisioterapia com sua aspiração em ser professor, à luz da admiração por ex-mestres, estes considerados como sinais de referência e pontos determinantes para a opção de ser professor.

Sustenta em seu relato que o maior desafio na sua trajetória docente foi a busca por um instrumento correto a fim de realizar estratégias adequadas para a avaliação. Na sua condição docente, avaliar sobressaiu-se como um dos seus mais complexos desafios docentes universitários. Para tanto, lançou mão de meios avaliativos como: provas dissertativas, discursivas, objetivas, associado a apresentação de casos clínicos, discussões em grupo envolvendo determinados assuntos e ainda a apresentação e exposição de seminários.

Decidir sobre os recursos a serem aplicados determina a disposição da ação de ensinar, o que implica dizer que a preferência pela ferramenta indica, afora o objetivo educacional, a intencionalidade de acordar essas escolhas ao conteúdo planejado, às particularidades da sala de aula e dos alunos, aos recursos disponíveis, assim como ao tempo despendido para o desenvolvimento dessa atividade.

A preocupação de Agnes encontra respaldo em Masetto (2003), ao considerar que, “com base nessa discussão do processo de ensino-aprendizagem, outro processo também exige ser modificado e alterado nas aulas para que haja coerência: o processo de avaliação”. O processo avaliativo deve ser traçado de forma que esteja suplementado, ligado intimamente, com a aprendizagem. Técnicas e instrumentos de avaliação demandam ações que necessariamente devem estar associados aos objetivos da aprendizagem, por conta das distinções de alunos e turmas, assim também estes instrumentos aplicados são desiguais entre si, aspecto que inclui a maestria do professor em saber demarcá-lo.

Sequencialmente considerando, tomamos como objeto de análise a narrativa de Baracho que deixa emergir questões pontuais acerca de sua iniciação profissional na docência superior, tais como: formação em curso pedagógico, o que

lhe apontava o caminho docente que mais tarde abraçaria; os desafios pedagógicos; dificuldades em aliar teoria e prática e ação docente voluntária.

A narrativa de Baracho

Eu além da minha formação de fisioterapeuta da minha formação do segundo grau antigamente eu também tive uma formação, eu fiz o curso pedagógico de nível técnico, eu tive esse outro lado essa formação desse curso pedagógico que por mais que fosse um curso técnico pra alunos mais de primário [...] eu dizia quando eu me formasse eu quero ser professora da UESPI e tudo Graças a Deus acabou dando certo pra que isso ocorresse então assim quem já era aluno de lá já sabia mais ou menos a sistemática da faculdade, não vou dizer que é facilímo até porque tudo é uma questão de aprendizagem até dar aula [...]. Um dos desafios pedagógicos também é relacionado a falta de estrutura das universidades públicas, então assim você tem que buscar fora então eu levava pra fazer visita, quando eu tava no estágio era mais fácil, porque ali no estágio você alia teoria diretamente na prática então é mais fácil você compreender, você perceber. Então você sempre faz essa associação da teoria com a prática ensinar o aluno a pensar a diante daquele paciente, [...] então nesse ponto o estágio ele é mais fácil de você dar aula que você aliando o conhecimento a prática diretamente e as vezes na sala de aula sempre há um pouco mais de dificuldade ai você procura levar uma ilustração é sempre procurar associar a teoria e a prática por que senão fica muito vago o conhecimento a pessoa ela decora e tudo que é decorado vai embora rápido então se ele consegue aprender o que ele estudou um coisa que ele vai por em prática, fica mais fácil dele aprender, fica mais fácil dele ir assimilando o conhecimento. A melhor coisa que tem pra aprender eu acho que a gente aprende muito mais que os alunos nós somos os facilitadores.

A narrativa de Baracho

Ele tá lá aprendendo com a gente e também além daquilo que a gente tá levando pra ele a gente tá pegando as ideias deles também, é isso que é interessante. Assim e o que acabou facilitando também foi essa prática de sala de aula que eu já tinha com os alunos e eu acabei dando aula como voluntária antes de entrar na faculdade em uma escola pública perto da minha casa então assim eu tinha alunos de sexta série, oitava série no colégio público era uma coisa nova porque era curso superior, mas aquela coisa de enfrentar uma sala de aula já não era uma coisa tão nova o que era mais novo é que agora eu tava com alunos que eram de nível superior uma cabeça diferente um tipo de clientela diferente, mas aquelas técnicas me ajudaram bastante, eu sempre gostei bastante dessa coisa de dar aula de ensinar então facilitou também.

A narrativa de Baracho revela que antes mesmo de entrar no curso de Fisioterapia já sustentava o desejo em ser professora, fez, inclusive, o curso pedagógico de nível médio voltado para o ensino primário, deixando evidente sua inclinação com os meandros da sala de aula. Deixa claro em sua narrativa que nas diferentes turmas em que atuou e atua, tanto utiliza os conhecimentos adquiridos anteriormente como os que produz juntamente com seus alunos, são como somatórios da prática docente. Cursando Fisioterapia demonstrava o desejo de atuar dentro da instituição em que se formara e, por ser ex-aluna era mais confiante por conhecer a organização da instituição.

Baracho expõe seu desejo por aulas fora do ambiente universitário, que, a exemplo de Masetto (2001) são chamados de “*ambientes profissionais*”, considerados os novos espaços de aula, por apresentar caráter de realidade

profissional, gerador, portanto, de grande motivação discente, por proporcionar o envolvimento do professor com o seu cotidiano, colocando em prática a teoria em situações complexas e, concomitantemente, exigindo do aluno múltiplas interações disciplinares, bem como o exercício correto de uma postura profissional docente como requer o *metier* docente.

Sua narrativa confirma, por conseguinte, a assertiva de que o local mais privilegiado de aprendizagem do aluno é o próprio espaço onde irá atuar profissionalmente. Este espaço começa a ser conhecido nos estágios pelo emprego do conhecimento teórico associado à prática. O estágio vislumbra a oportunidade de o discente interpretar a teoria segundo o ambiente real em que ele está inserido naquele momento. Ocorre igualmente em ocasiões opostas, em que a teoria ainda não foi colocada em sala, no entanto ao adentrar ao meio profissional na observância dos acontecimentos locais, os alunos buscam os conhecimentos julgados por eles pertinentes para o desenvolvimento e compreensão da ação profissional que lhe cabe na escola campo de estágio.

Mesmo assim, no relato de Baracho verificamos, a esse respeito que, antes mesmo de seu ingresso no curso de Fisioterapia ministrava aulas em escolas públicas para alunos de sexta série com idade entre 12 a 14 anos, pelo período de um ano e seis meses, fator que colaborou e impulsionou a sua entrada para a docência no ensino superior no campo da fisioterapia.

Ao transpor sua voz em seu relato, Baracho traz revelações sobre suas necessidades e apreensões, evidenciando que só ela sabe de si, tal qual referem Ferreira e Biasoli (2009), uma vez que somente ela é testemunha das relações que estabeleceu para acessar a condição de docente de ensino superior; só ela sabe das motivações que tem para ensinar como ensina, para ser a professora que é e para se tornar a professora que almeja ser, falando-se em progressividade.

Na sequência, passamos a analisar a narrativa de Guirro que pontua, entre outras questões relativas a vocação, dom, discernimento, avaliação, como pautas importantes no seu acesso e no trajeto na docência superior, em que destaca que, de certa forma fez o caminho inverso: “eu aprendi primeiro na prática [...]”.

A narrativa de Guirro

[...] essa passagem ela é pra algumas pessoas difícil, é como eu estou dizendo pra mim foi fácil porque eu não fui pra sala de aula, eu fui pra um campo de estágio então assim eu aprendi primeiro na prática, eu fui o contrário muita gente começa primeiro pela teoria eu comecei pela vivência prática então passar da prática pra teoria foi muito mais fácil eu já tinha perdido a vergonha de expor de falar em público, que eu tinha um pouco, hoje em dia pode colocar a multidão que eu 'tou' falando, pra mim essa transposição ela foi fácil, difícil foi eu tentar encontrar a fórmula e onde encontrar essa fórmula pra eu ajudar a ser melhor, que eu acho que a gente nunca deve se achar suficiente, então sempre eu 'tou' procurando crescer junto com os meus alunos, a única dificuldade é essa, você tentar ficar acompanhando essa evolução da educação. Bem, quando eu iniciei a docência foi por uma questão mesmo de vocação, aqui no Piauí a faculdade tava iniciando era a primeira faculdade de fisioterapia e eu sempre tive vontade de lecionar na minha área apesar da nossa instituição na qual eu me formei a gente não tinha formação pra docência surgiu a vaga pra ser professora de neuro infantil do estágio supervisionado, ai não pensei duas vezes [...]. Bem eu digo que o discernimento é uma coisa muito importante, eu sempre mantive muito a calma, aquilo que eu não sabia como resolver no momento procurei pessoas com mais experiência docente já bem mais evoluídos e que me ajudou bastante, entrava muito na internet pra ler a respeito de alguma coisas e agente vai aprendendo mesmo, eu acho como eu te digo é o dom mesmo sabe?

A narrativa de Guirro

Eu fui conseguindo sem muita dificuldade superar, e nenhuma questão que surgiu em sala de aula foi grande assim ao ponto de não ser resolvida. Essa questão de avaliação acho que foi uma coisa que pesou bastante, eu tava vindo de uma escola de tradição, que era só aquela coisa de prova e seminário e muitas vezes eu achava que aquilo não prendia muito o aluno, e eu tinha que inventar fórmulas pra prender esses alunos em sala de aula eu fui criando algumas maneiras, por exemplo, eu passava muitos casos clínicos da vivência pra eles isso prende muito, quando eu vejo que eles estão se dispersando em sala de aula eu começo a contar a vivência prática e vou trazendo os meninos pra sala de aula de novo, e fui criando outras coisas mandei eles irem a uma instituição, ir avaliar pacientes.

Guirro, em seu relato, deixa clara a vocação docente como preâmbulo profissional, no entanto, após a conclusão do curso, tornar-se professor não foi logo seu ofício. Primeiro se estabeleceu na profissão de bacharelado, angariando conhecimentos práticos. Sua intenção estava em lecionar na sua área de formação, mesmo reconhecendo a falta de subsídios para o ensino no curso de Fisioterapia. A vocação profissional, diz ela, logo foi alcançada após a aprovação em concurso, começando a ministrar disciplinas em estágio supervisionado, posteriormente desempenhando atividades em sala de aula na própria IES de seu concurso.

Guirro externa em sua narrativa que, em algum momento, utilizou como suporte à superação dos desafios docentes o apoio de ambientes virtuais. Esta saída conferiu a ela a oportunidade de estar em meio às mais recentes informações relacionadas a atualizações profissionais, novas comprovações e estudos científicos. A tecnologia de informação mostrou-se como mediadora do processo de ensino aprendizagem capaz de estabelecer e de favorecer os requisitos facilitadores do aprendizado técnico e prático, tal quando utilizados de forma correta estes recursos apresentam papel auxiliar ao ensino em meio presencial.

Para Guirro, a oportunidade surgiu após cinco anos de exercício, constatando a docência como a segunda opção profissional. Observamos nos dois primeiros interlocutores as disciplinas de estágio supervisionado a porta de entrada para o magistério.

Para concluir este primeiro bloco de análise, a seguir, apontamos a narrativa de Moreno, na qual externa, como principais, as seguintes pontuações: experiência como bolsista universitário; os desafios docentes diários, um currículo diferenciado para formação de professor; dedicação e o gosto pelo ser professor.

A narrativa de Moreno

Havia um convênio com escolas públicas de Salvador, pela secretaria de educação da Bahia, com bolsa para universitários que se interessavam pela docência, então fui professora deste programa durante um ano, enquanto fazia o curso de fisioterapia [...]. Vários são os desafios diários, cada turma tem uma característica, são pessoas diferentes, com habilidades e competências diversas, com grau de instrução e maturidade desniveledos. Então o melhor diante de cada situação é analisar cada caso com imparcialidade, com bom senso e encontrar uma alternativa para solucionar a situação da melhor forma possível. Acredito no diálogo e sempre ouço as necessidades, reclamações e busco encontrar soluções. Porém existe regras e essas são para serem seguidas, nem tudo pode ser negociado. Existe limite. Assim tem funcionado muito bem! Foi tudo muito rápido, pois a minha formatura foi em Janeiro de 2000 e em fevereiro de 2000, eu já estava dando aula na UCSal, houve uma seleção com 4 candidatos, como tinha trabalho apresentado em congresso, cada trabalho valia 2 pontos, fiz 12 pontos e os demais candidatos fizeram 2 pontos, o que me fez ir para primeiro lugar no currículo. Nenhum dos candidatos tinha pós-graduação, mas todos tinham mais tempo de formado. Este foi o diferencial do meu currículo e então fiz prova didática e fui muito bem, pois já tinha dado aula em escola pública, tinha sido monitora de cinesiologia, tudo favorecia, assim sendo, fui aprovada, comecei a dar aula e não parei mais... Não pretendo parar por tão cedo. Sempre desejei ser professora, por isso faço com muita dedicação, gosto da atividade, gosto de saber que posso fazer a diferença na vida das pessoas, dos meus alunos e pacientes.

Moreno revela em seu relato que existia uma identificação com a docência desde muito cedo. Seu início no campo profissional docente aconteceu dentro de instituições públicas primárias antes mesmo de se formar na faculdade. Essa experiência tornou-se referencial que emergiu no desejo de ser professora.

Moreno manifesta em seu relato uma identificação com a docência, enquanto ainda estudante na universidade, quando, então, foi atraída pelas atividades de monitoria. Desse modo, Moreno entende que a escolha veio por conta da oportunidade, do momento, no entanto verificamos que, assim como para Baracho, já demonstrava experiência docente ao lecionar em escolas públicas, anteriormente.

Constatamos que para a maioria dos entrevistados a docência não foi o primeiro exercício profissional, mas em todos os interlocutores, desde cedo, havia o desejo de tornar-se professor.

4.1.2 Eixo Categoral 2 - Fisioterapeuta professor: aprendizagens e desenvolvimento profissional

Assumir a condição docente requer habilidades que não são ingênicas, dessa forma professores bacharéis necessitam de investimentos para a edificação do processo de tornar-se professor. Essa construção, para o professor portador de formação específica, no caso o fisioterapeuta professor, é atribuída ao cotidiano da vivência e do exercício docente que se revelam como agentes provedores no processo de desenvolvimento profissional uma vez que, para o referido profissional este contato torna-se, às vezes, o único meio de comunicação aproximativa com esse campo de trabalho.

Para Nóvoa (1992, p. 25), o desenvolvimento profissional deve ser considerado como um eixo de referência dos professores, no entendimento de que a individualidade assim como o coletivo docente, implica o requerimento da formação enquanto um investimento pessoal, por meio de um trabalho livre e coletivo acerca dos decursos e projetos próprios vislumbrando o delineamento de uma identidade profissional.

Esse autor enfatiza a docência como um processo complexo edificado ao longo da trajetória do profissional, que envolve três dimensões: a pessoal, a

profissional e a institucional, nesse sentido esse processo não deve ser concebido como algo apenas técnico, mas sim como algo identificado com perfil de continuidade, de progressividade.

Pimenta e Almeida (2011) ao analisarem a docência superior afirmam que para muitos professores esse território é algo desconhecido, a condução do ensino na sala de aula é sustentado, em grande parte, por uma tríade assim determinada reprodução do praticado em sua atuação profissional específica; experiências pgressas; e por uma ordenação dos conhecimentos adquiridos da própria atuação docente.

Portanto os processos de desenvolvimento profissional representam para os professores meios de crescimento a partir de suas experiências formativas experimentadas ao longo da vida na condição em que podem vivificar esses aprendizados via memória, atingindo dessa maneira aprendizagens experienciais, resultando em um maior grau de excelência para o seu trabalho, tanto no plano profissional e igualmente no plano de vida pessoal.

Nesta categoria situamos a partir das narrativas dos interlocutores a trajetória e a formação profissional no ensino superior. Como guias para encontrar respostas aos questionamentos lançamos dois indicadores para os fisioterapeutas professores: saber dentro de sua carreira docente que aprendizados foram constituídos para melhor qualificar sua prática profissional e, que investimentos fizeram (continuam fazendo) para afinar-se com sua profissão, garantindo a esses profissionais um contínuo aprimoramento, o necessário aprimoramento requerido pela carreira docente.

Assim, considerando as narrativas que vêm na sequência, colocamos o nosso olhar interpretativo-analítico para os investimentos e os diferentes recursos de que se valem esses professores vislumbrando mudanças, visto que é fundamental esse reconhecimento, que deve ser realizado mediante uma sequência dinâmica e processual cujo objetivo é provocar a maturidade profissional, com a transformação do ambiente em que atua e, conseqüentemente, provocar situações de reflexão em torno da prática docente e da vida profissional.

A narrativa de Agnes

Ponto importante foi durante a graduação tendo espelho de excelentes profissionais que tinham na prática docente o seu ponto principal de atuação, e que faziam com tanto prazer que isso que era um ponto de referência pra gente, então ter um professor excepcional dentro de uma aula fantástica fez com que nós pensássemos na carreira docente. Mas nós buscamos capacitação, então a gente uma especialização que tinha em sua matriz curricular uma formação pedagógica importante na universidade de Brasília, nós fizemos um mestrado onde tínhamos disciplinas de prática pedagógica, disciplina como didática do ensino superior que dava todo um subsídio técnico e de logística para a prática docente e ainda continuamos buscando estratégias de melhoria da condição docente porque a gente tá fazendo doutorado com enfoque na prática docente e também com os cursos e capacitações que periodicamente as instituições fornecem para nós coordenadores e professores para uma melhoria da prática didática da prática de ensino como cursos de educação a distância, com a inclusão da educação a distancia no ensino superior, e a prática no que diz respeito as estratégias avaliativas a estratégias de aulas expositivas e isso sem dúvida alguma é uma capacitação ininterrupta do processo de aprendizagem.

Agnes põe em destaque aspectos marcantes, talvez até determinantes, que impulsionaram o seu desejo de ser professor e atuar como tal nesse campo profissional. Desse modo sobressaem em seus pontos destacados: excelentes professores como espelho; a busca de capacitação, de especialização, notadamente aquela que oferecesse orientação pedagógica-didática para a docência. Resumindo, o ponto focal para Agnes é capacitação.

Analisando a narrativa de Agnes percebemos que seu primeiro direcionamento docente veio do espelho em antigos mestres durante o curso de

graduação, professores que tomaram a docência como sua principal ou única atuação. Docentes que apresentavam aulas dinâmicas, demonstrando sagacidade e vontade de tudo envolver os alunos, nos fez aspirar à docência, fez nascer em nós o desejo de também ser professor.

Para Castanho (2012) ser um bom professor é algo que se assemelha a um bom e conceituado artista e que há tão poucos grandes artistas quanto grandes professores. A motivação para a docência descrita por Agnes encontra ressonância, também, nas palavras de Abramovich (1997) ao tratar acerca de professores marcantes que no seu exercício magisterial se revelam como apresentadores de um mundo novo, no caso a docência, o magistério superior.

Esses professores, segundo a mencionada autora, são tidos como agentes de transformação pessoal, no caso empírico da Agnes se não houve, de fato, uma transformação, aconteceu, no mínimo, uma inspiração, um fator inspirador: os bons professores. Professores marcantes ensinam bem, conhecem bem sua área de atuação e transitam bem entre seu alunado, colaborando com seu sucesso. O saber explicar, assim como o domínio do conteúdo ministrado e a adequação desse ensino ao nível de determinada sala de aula e dos alunos são marcadores positivos de um professor. O docente capaz de causar encantamento nos alunos, em grande parte, opera a sala de aula com diversas técnicas, apresentando variadas atividades, promovendo comunicação e interação entre os pares, dinamizando seu processo profissional.

Quanto aos investimentos visando ao aperfeiçoamento docente, Agnes percebe no bacharelado a ausência de uma formação específica para o magistério e diante disso, demonstra constante preocupação com o amparo pedagógico da profissão. Dentro dos cursos realizados, cita da especialização ao doutorado, refere sobre cuidados nas disciplinas não somente nas disciplinas técnicas do curso de Fisioterapia, mas nas demais disciplinas curriculares, notadamente aquelas que podem favorecer a aquisição de competências pedagógicas dando maior amparo para ser professor.

Outra afirmação trazida na narrativa de Agnes é a assistência das Instituições de Ensino Superior na oferta de cursos de capacitação investindo na formação de seus profissionais, coordenadores de cursos de professores. Atentar para este ponto é convergir para o pensamento de Nóvoa (1995) ao referir sobre a

importância de se investir na pessoa do professor, especialmente, conferindo-lhe o estatuto do saber experiencial.

Esse tipo de saber abastece o docente (e sua prática) de maior aporte de conhecimento, facilitando-o no enfrentamento de inúmeros desafios com que se depara no seu cotidiano docente. Esse aporte de saberes contribui para que o professor se sinta mais seguro para atingir os objetivos, para assumir decisões pautadas nos desafios presentes no seu dia-a-dia.

Outro ponto importante relatado foi a afirmação da prática com recurso de desenvolvimento profissional, Agnes considera essa atividade como “uma capacitação ininterrupta do processo de aprendizagem”, a exemplo do pensamento de Moya (2006, p. 17) de que desenvolver-se profissionalmente parte de um processo sistemático, orientado pelo desenvolvimento pessoal, profissional, individual e coletivo dos professores, em que seu objetivo precípua está em melhorar a aprendizagem de seus alunos e a renovação e a evolução constante da escola e do professor também.

Em conformidade com o traçado analítico que imprimimos, buscando as necessárias compreensões sobre o objeto de estudo perspectivado, passamos nesta sequência a analisar a narrativa de Baracho. A propósito desta narrativa, pinçamos nuances acerca de ações inovadoras que este interlocutor utiliza para robustecer sua aula e ajudar seus alunos a desenvolverem suas potencialidades. Baracho trata de aspectos tais como:

- vivências de sala de aula com espaços de aprendizagens para alunos e professores;
- a defesa de que o professor deve ser provocativo, colocando desafios aos alunos;
- a necessidade de mudança de concepções no que se refere ao emprego de certas técnicas em sala de aula;
- o aprimoramento profissional do professor (especialização, mestrado)
- atualização tecnológica, a exemplo do uso da internet nos planejamentos e na realização das aulas, sem descartar o uso do livro-guia, como medida de fortalecimento do ensino-aprendizagem
- finaliza, aliando a todos esses pontos, citando compromisso com a formação continuada do professor.

No geral, os pontos pinçados nesta narrativa confluem para o pensamento de Imbernón (2000) e de Pérez-Gómez (1992), o que referenda o compromisso do Baracho com a sua decisão de ser professor de ensino superior e saber ensinar nesse nível formativo.

A narrativa de Baracho

Essa minha formação nesse curso pedagógico foi muito importante, eu procuro ler várias coisas a respeito de didática, não só essa didática de curso superior, mas a didática em si de todo esse processo de aprendizado eu além de ter essa parte dessa formação eu procuro me informar dessas outras coisas. A vivência na sala de aula traz aprendizado todo dia, como eu te falei nós professores a gente aprende bem mais do que os alunos. Certas coisas que eu fazia antes hoje eu procuro não mais, assim certas coisas prontas demais que uma coisa é você dar uma aula enxuta com tópicos, outra coisa é você já dar tudo na mão demais então você tem que deixar o aluno despertar o interesse também pela coisa, evitar dar aquele material muito pronto demais, não precisa dar aquele material muito mastigadinho para que o próprio aluno desperte essa curiosidade dele ir também ao livro, de pesquisar por fora também, às vezes quando a gente é aluno tem mania de imaginar que seminário é enrolação de aula e não é, muitas vezes o aluno aprende muito mais do que ele recebendo a resposta pronta então eu passei a colocar mais seminários também, porque é uma forma dele estudar porque quando você estuda pra ensinar é diferente de estudar pra responder uma prova você aprende muito mais então por mais que ele possa achar que você está enrolando uma aula mais ele vai ver lá na frente que vai ser mais difícil ele esquecer aquele conteúdo, então

A narrativa de Baracho

assim é justamente isso, procurar deixar de dar essas repostas tão prontinhas, não é dificultar a vida do aluno de forma alguma, se ele me perguntar eu respondo tirando a dúvida dele direitinho, mas no conteúdo em si, evitar dar apostilinhas essas coisas muito prontas, eu acho que uma coisa é uma apostila que direciona que tem os tópicos que o aluno pode imprimir e ter aquilo ali como um roteiro de estudo, outra coisa é uma coisa que ele vai estudar decorar pra fazer uma prova, isso ai eu não gosto sinceramente particularmente não gosto por mais que as vezes os alunos reclamem, mas é aquela coisa melhor pra ele. Para meu aprimoramento profissional fiz a especialização, o curso de mestrado, os cursos de formação mesmo sem ser especialização ou mestrado, mas cursos de aprimoramento na profissão então isso a gente fez e continua fazendo, mas as coisas são dinâmicas, então as pessoas são dinâmicas em especial agora na era da internet, então nós temos que nos adaptar a certas coisinhas, a coisa de antigamente que era mais nos livros, só naquele livro no caderninho e hoje não, hoje se você tem um livro que tá desatualizado e você pode usar da internet pra tirar artigos que estão muito mais atualizados. É muito melhor você fazer isso com o aluno, você tem o livro como guia que é muito bom , porque são os clássicos mas você também tem aquele material mais atualizado que são os artigos e usar a internet para o que há de bom nela.

Baracho em sua narrativa afirma que, seu investimento inicial foi na sua formação no curso pedagógico antes mesmo de iniciar a docência, pois já pretendia se familiarizar com o magistério. Em seu relato revela dedicar-se a leituras

relacionadas à didática com o intuito de fortalecer seus conhecimentos, aprofundá-los no que se diz respeito à docência e de contrair para si maior segurança nos percursos de sua prática. Baracho, assim como Agnes, dá grande importância à vivência na sala de aula, enxerga nessa circunstância um momento de aprendizagem, a partir da observância do ambiente de ensino consegue ter a destreza de excluir o que não considera proveitoso, formulando novas estratégias de aprendizagem.

Demonstra preocupação com a formação ao longo da vida que permitiu reconhecer meios para o direcionamento de um ensino pautado na aprendizagem do aluno. Essa visão, vamos dizer mais dinâmica e diversificada, converge para o que Farias et al (2011) entendem como o necessário rompimento de uma concepção tecnicista de aprendizagem e ensino, migrando, pois, para a concepção de docência e ensino como ato coletivo e contínuo que vai além da ação metodológica restrita à exposição verbal, permitindo a transformação da rotina pedagógica em espaços de interação, de livre expressão e de aprendizagens significativas.

Quanto aos investimentos para sua formação profissional, Baracho cita cursos de pós-graduação na área da fisioterapia e cursos de formação docente, o que no entender de Veiga et al (2012), representam aprimoramento pessoal e profissional, não obstante a carga horária destinada a esta finalidade continue reduzida e ainda com caráter bastante técnico.

Como outros meios de investimentos, a interlocutora considera a internet como meio de atualização científica por conter publicações mais recentes não presentes ainda em livros. Ao referir-se aos cursos de formação oferecidos pela IES afirma que: são necessários, mas são insuficientes, muito poucos, então diz ela: “eu acho que deveria ter mais e uma coisa muito mais direcionada, [...] isso sim que eu acho que é necessário”.

Em sequência a esse traçado analítico do presente eixo categorial, detemo-nos, agora, na narrativa de Guirro, na qual sobressaem pontuações como: o aprender do professor junto a seus alunos; a percepção de um sentimento de humildade acadêmica ao se colocar próximo a seu alunado, como elemento enriquecedor para ambos; atenção dada à sua formação continuada, entendendo que ser professor é formar-se continuamente, pelo estudo formal e informal.

A narrativa de Guirro

Da minha vivência o meu maior aprendizado que conquistei foram com meus alunos, assim muita coisa é como eu digo eu nunca me achei suficiente, muita coisa eles me ensinaram, muita coisa assim eu sabia e eles pesquisavam algumas coisas traziam informação então eu aprendi muita coisa nessa vivência que nós não sabemos tudo, não somos soberanos e que a gente sempre tem alguma coisa a aprender com alguém então eu nunca me acho suficiente e isso é um passo importante porque sempre vou buscar o conhecimento e com isso eu tenho aprendido muito tenho aproveitado muitas oportunidades, não me bitolo também na minha área só aquilo, eu trabalho com neuro infantil e respiratória se eu tiver oportunidade de trabalhar de fazer outra coisa eu faço, como é o caso da acupuntura já fiz o curso e isso vai enriquecendo eu vou mostrando pra eles outras coisas que a gente tem que ter a cabeça e acho que esse foi o meu maior aprendizado que eu nunca estou saciada, eu sempre quero mais porque eu tenho que mostrar pra eles que eu também estou evoluindo que eu também estou crescendo para que eles possam confiar e adquirir esse conhecimento que eu quero dar. Quanto aos investimentos fiz cursos, muitos cursos, sempre estou estudando agora eu vou iniciar o mestrado, mas já estou com dois cursos engatilhados pra esse ano, vou fazer paralelo ao mestrado porque não dá pra parar, eu tenho um aluno que vai fazer um trabalho de conclusão de curso de uma técnica que eu não tenho mas eu não disse para ele não fazer, eu vou fazer o curso para poder acompanhá-lo nesse desenvolvimento desse TCC, então eu acho que ser professor é isso.

Novamente outro interlocutor confirma que a convivência com seus alunos representa uma das melhores bases para seu exercício profissional, com Guirro não foi diferente, relata, ainda, que seus alunos têm a capacidade de lhe ensinar, o que supõe dizer que enxergamos nessa professora a humildade de apanhar para si esse novo conhecimento. Em Imbernón (2000), esse entendimento se destaca enquanto um dos eixos da formação, que inclui a capacidade docente de produzir um conhecimento pedagógico novo por meio da prática educativa, por meio da reflexão sobre sua prática educativa, mecanismo que, segundo esse autor, contribui com a ascensão profissional do professor.

Guirro traz consigo, em sua narratividade, a preocupação de estar sempre aberta a novas oportunidades, sempre em busca de novos conhecimentos que possam proporcionar subsídios teóricos e práticos, conduzindo sua prática pela articulação com novas experiências profissionais. A interlocutora se mostra bastante interessada na participação de cursos de formação continuada, em sua maioria na área da Fisioterapia.

Logo, diferentemente, de alguns de seus pares, Guirro gosta dos encontros pedagógicos oferecidos pela IES no começo de semestre, eu gosto porque, como ela diz, vem aqueles professores de fora que trazem experiências diferentes que acrescentam nosso conhecimento, então “eu sempre vou [...] participar”, reforça que gosta de participar porque vai resultar alguma coisa proveitosa que ajudará na sua prática pedagógica.

A narrativa de Moreno

Quanto aos aprendizados credito a diversidade de cursos e dedicação na função. A docência nunca foi um emprego secundário, isso fez toda a diferença.

Acredito que os investimentos são relacionados as atualizações que são sempre bem vindas, muita leitura, planejamento de aula com metodologia para o aprendizado, curso de oratória, treino de redação e interpretação de textos.

Moreno em seu relato credita seu diferencial formativo a sua atuação única como professora. Prenuncia em sua fala esse fato como condição para uma relação de ensino com maior compromisso, e que, portanto, não sente necessidade da prática profissional para uma maior comunicação do conteúdo a ser aplicado.

Relaciona os investimentos desprendidos para o alcance de um bom exercício docente. Moreno cita como suporte a seu desempenho docente o emprego de recursos de leitura sobre o conteúdo a ser ministrado, de cursos de diferentes domínios teóricos e a prática do planejamento, colocando todas essas práticas como fontes de aprendizagens do professor.

Segue, pois, na direção de Farias et al (2011), ao falar de prática educativa intencional, permeada de sistematicidade e organização, a exemplo do estudo e do planejamento da ação didático-pedagógica. Nesse sentido, Moreno, a exemplo desse autor, compreende e põe em prática o planejamento como atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente como uma ação reflexiva, viva, contínua. Ações contínuas transpostas por procedimentos avaliativos e do (auto)exame do que somos, fazemos e precisamos cumprir na busca de novos objetivos.

4.1.3 Eixo categorial 3 - Tornar-se professor universitário: concepções e desafios

Iniciamos esse eixo analítico referindo que mudanças ocorridas nas últimas duas décadas são consequências da necessidade de transformações no âmbito educacional, visto que a visão cartesiana, viva até hoje nas práticas de ensino, não consegue mais amparar as necessidades técnico-científicas e educacionais da sociedade neste século XXI, como bem expressa Behrens (2000). No tocante a este quesito, menciona que, no contexto, o ensino de nível universitário reconhece a necessidade de que haja comunicação com novas fontes provedoras de conhecimento e de pesquisa, pois os professores já se reconhecem como não mais os únicos proprietários do saber a ser lecionado, reconhecendo-se como agentes aliados e que devem compartilhar seus conhecimentos.

Neste cenário, a figura do docente como somente (re)transmissor de conteúdos está ultrapassada, visto que a todo instante estamos passíveis de,

inadvertidamente, receber novas informações pela mídia, pelos alunos que, às vezes, se adiantam ao professor nesses aspectos e nesses novos tempos. Independente deste ponto, há que persistir a ideia de que todo conhecimento é provisório.

Várias outras profissões igualmente estão se retificando baseadas nas novas necessidades, como repetidas solicitações fundamentadas nessas transformações que vivemos presentemente, o que resulta, como bem entende Moreno, na constante necessidade de o professor investir em novas capacitações, por exemplo, a apropriação do novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa e cooperação, sugestões estas que encontram respaldo em Masetto (2003).

A centralidade desta categoria está no professor, nele e em suas capacidades, habilidades e nas suas crenças, no aprimoramento profissional, que pode advir da própria universidade onde trabalha. Esse entendimento expresso pelo nosso interlocutor se associa, também, a crenças e concepções de que o ser professor é um exercício de estruturação e de conhecimentos. Nesse sentido, a título de reflexão, não caberia perguntar, o que é mesmo que caracteriza um professor universitário? Seu exercício docente?

Estas indagações comportam adequadamente, seja para Agnes e Baracho, seja para Guirro e Moreno, na reflexividade sobre a vivência professoral na universidade, como se detecta em suas narrativas que, a seguir, estão expostas e que seus conteúdos semânticos e temáticos se prestam como objeto de análise nesta referida seção, que trata do tornar-se professor universitário, o que, de antemão, afirmamos que requer a compreensão dos sentidos de uma pedagogia universitária, por exemplo, como um dos dimensionamentos do exercício docente.

O professor universitário não pode mais, sobretudo nos tempos atuais, desconsiderar, e mesmo desconhecer, questões de ordem pedagógico-didática, tampouco as diversas nuances que caracterizam o processo avaliativo, de uma forma ou de outra esses aspectos se presentificam nas narrativas em análise e nas dos demais professores sujeitos do estudo.

Para obtenção de dados compreensivos que referendem essas concepções requeridas nos questionamentos anteriores em torno da docência universitária, registramos, na sequência, as narrativas de Agnes, Baracho, Guirro e Moreno, acompanhadas das correspondentes análises.

A narrativa de Agnes

Sem dúvida nenhuma, não. Apenas o bacharelado em fisioterapia não capacita para o exercício profissional, e mais, desde que o profissional assuma e se especialize em determinada área de conhecimento. Embora a formação dada no ensino superior de fisioterapia seja uma formação generalista com visão crítica reflexiva de todas as áreas do exercício fisioterapêutico hoje é imprescindível que nós nos capacitemos de maneira específica,[...] é evidente que para nos obtermos sucesso dentro de uma prática docente é preciso que nos capacitemos, então sem dúvida alguma, indubitavelmente não acredito que a prática o bacharelado se torne algo suficiente para que você exerça a docência no ensino superior. Caracterizo o professor de ensino superior como um profissional extremamente responsável com a formação educacional do país uma vez que nós não temos atrativos financeiros a grande maioria dos profissionais que exercem o cargo a profissão de professor faz por prazer faz por amor se dedica muitas vezes aquém do que as condições econômicas e financeiras nos disponibilizam aquém das carências dos órgãos públicos e às vezes privados. Não prestam a nós docentes a adequada e verdadeira qualificação. Então vejo como um grande lutador, um grande batalhador pela melhoria do processo de ensino aprendizagem que conseqüentemente reformulará e mudará a concepção do que é hoje ser docente no ensino superior. Quanto aos saberes necessários, inegavelmente o saber técnico e o conhecimento científico da disciplina da área no qual são ministradas suas atividades, esse é o primeiro ponto um professor que tem esse conhecimento aprofundado que tem experiências e vivências dentro da prática clínica facilitará muito a sua prática docente, então ele tem que ter conhecimento técnico tem que ter conhecimento prático também independentemente de qual área do conhecimento a prática é um ponto fundamental para que ele possa exemplificar sua condição enquanto professor, evidentemente que tem que ter saberes pedagógicos

A narrativa de Agnes

também, como o melhor andar de uma disciplina, como elaborar corretamente um plano de ensino, como confeccionar um cronograma como avaliar coerentemente corretamente seu corpo discente , isso é uma estratégia muito difícil, ele tem que ter conhecimentos de técnicas de informática para que possa elaborar aulas e que as aulas sejam atrativas pros nossos alunos, então o professor que tem bom conhecimento mas não tem uma boa instrumentação de ensino ele muitas vezes passa como professor ruim então é preciso que tenha conhecimentos de tecnologia de informática para que aula seja uma aula atrativa. Para o aluno e claro só será atrativa se ele também tiver conhecimento técnico e vivências e experiências para exemplificações para facilitar a aquisição do conhecimento por parte do aluno.

Agnes revela-se um professor consciente de que somente o bacharelado não o torna suficiente para o exercício docente, no entanto deixa a abertura de que, ao assumir uma pós-graduação seu propósito é tornar-se apto na área específica em que atua. Relata que reconhece que a graduação propõe, basicamente, uma formação generalista, e que para atuar como fisioterapeuta profissional esse deve buscar capacitação, sinalizando a atuação e a formação em Fisioterapia, por si só, não dão conta de um aporte de conhecimento que façam com que o bacharel professor se sinta seguro para exercer a profissão docente.

Assim, ao caracterizar o professor de ensino superior, Agnes o concebe como um profissional altamente comprometido com o outro, o aluno, uma vez que não coloca em primeiro plano elementos como atrativos financeiros, no entanto, cita as más condições oferecidas por algumas IES o que, em sua opinião, não contribui

para o sucesso do aluno e nem do professor. É bem verdade que este não é fator decisivo, mas conta sem dúvida.

Nosso interlocutor cita o saber técnico e o conhecimento específico como o sustentáculo da boa condução do ensino, é bem verdade que não cita diretamente esse aspecto, mas o aponta como facilitador da prática docente, considerando-se que esse saber é produzido pelos próprios professores, seja na sala de aula, seja em práticas clínicas ou hospitalares. Nesse aspecto remete ao que pondera Tardif (2003) sobre os saberes experienciais enquanto produtos do cotidiano docente, adquiridos no espaço e tempo da formação profissional e, são revisitados e atualizados constantemente na prática docente de cada professor, compondo, assim, o que o autor chama de “cultura docente em ação” por determinar um conglomerado de expressões instruídas pelo modo como cada docente concebe, conduz e entende sua profissão e sua prática pedagógica docente.

O interlocutor cita também sobre os saberes pedagógicos e suas potencialidades como forma de melhor transitar nos meandros da disciplina que leciona, o que implica dizer que o saber pedagógico emerge como um suporte técnico-metodológico que intenciona e fundamenta o fazer docente. No mesmo sentido adotado por Tardif (2003) que confere aos saberes pedagógicos, no sentido amplo do termo, reflexões reacionais e normativas que conduzem, como diz o autor em referência, sistemas mais ou menos coerentes de representação e de condução das atividades educativas, colaborando com o processo como um todo.

Diante das demandas formativas e de olhares narrativos expressos pelos interlocutores, neste presente eixo de análise, reportamo-nos à narrativa de Baracho, da qual, a partir de um olhar panorâmico sobressaem pontuações tais como:

- um professor no seu papel de formador, necessariamente, vai além da teoria;
- o bacharelado, por si só, parece insuficiente para suprir as necessidades daquele que adentra à docência universitária;
- o aporte de saberes advindos do bacharelado deve se associar a outros novos saberes provenientes das pós-graduações e demais modalidades de formação continuada, aspectos que contribuem para, não só explicar, mas também para amalgamar essa complexidade de que se reveste o professor

e sua ação docente profissional, que inclui como contraponto uma visão humanística desse contexto.

A narrativa de Baracho

Como eu caracterizo? Como eu te falei anteriormente eu acho muito técnico entendeu? E o professor ele vai além da técnica ele é um formador, ele não é um informador, uma coisa é você dar formação outra coisa é você dar informação que é um ponto que a gente precisa trabalhar muito, tá certo? E o bacharelado é insuficiente até pra nossa prática profissional imagine pra ensinar então isso não tem nem o que contestar então assim eu acho que certo tempo de experiência é necessário, de experiência profissional mesmo é necessário, pra você dar aula, além das especializações porque não é só como eu te falei, você ser especialista, mestre, se você não tem vivência como é que você vai passar alguma coisa para os seus alunos, então assim como é que você vai levar seus alunos num campo de estágio de repente pra fazer uma visita e você não tem uma vivência daquilo como é que você vai explicar? Então, é diferente eu acho que você tem que ter uma vivência daquilo além daqueles cursos de formação que eu acho extremamente necessário, uma vivência profissional também é muito bom, tá bom? Em relação aos saberes, como eu te falei não só o bacharelado, não só a especialização não só o mestrado o doutorado mas uma boa visão humanística da situação, uma boa vivência profissional também experiência profissional, tá certo? E essa visão mais humanística que nós, como eu te falei, nós não somos só formadores nós somos informadores e o professor ele é toda essa complexidade, entendeu? Então eu acho que isso é muito bom, é muito necessário principalmente experiência profissional e essa visão mais humanística da situação.

Em sua narrativa, Baracho expressa considerações acerca do professor como um técnico, mesmo entendendo que ser professor suplanta a ideia de transmitir informações, a exemplo do que assim também entende Pérez Gomez (1992), que concebe a atividade profissional anteparada por componentes científico-culturais e psicopedagógicos, superando, por conseguinte, a visão linear e simplista, própria da racionalidade técnica ou instrumental, para a adoção de processos de ensino pautados na discussão técnico-científica, artística e cultural, compatível com a realidade social contemporânea.

No geral, emerge a compreensão de que Baracho reitera o relato de Agnes ao confirmar o bacharelado como fonte única de formação como algo limitado, posto que preveja a vivência prática como divisor de águas em questões relacionadas ao bom direcionamento docente, colocando a vivência nesse âmbito como um diferencial a ser considerado.

O relato de Baracho, no geral, sugere ou aponta questões que a interlocutora apreende como importantes ou necessárias, citando a formação continuada e uma visão humanística que reputa como necessária à ação docente universitária.

Dando sequência ao olhar analítico dos dados narrativos, correspondentes ao presente eixo categorial, passamos a interpretar e analisar a narrativa de Guirro:

A narrativa de Guirro

Eu acho que o professor de ensino superior é um eterno aprendiz, e se ele não for um eterno aprendiz o tempo vai engolir ele porque os próprios alunos é como eu estou dizendo você compra um livro que daqui alguns anos tem alguma edição nova e naquela edição nova sai alguma coisa nova que você precisa ter o conhecimento e se você não ler, não gostar de estudar, se eu tivesse terminado tivesse parado só na docência muita coisa eu não teria o que passar hoje, depois que eu estou dando o estágio eu já fiz vários cursos na área de neuro infantil que é pra eu passar técnicas novas porque precisa no mercado vão surgindo coisas novas.

A narrativa de Guirro

Aquele que não tem sede vai morrer nadando na areia. Professor que vai pra dentro de sala de aula só com bacharelado ou ele tem o dom nasceu com o dom ou eu acredito que não seja um bom professor, porque como eu lhe disse eu senti a necessidade de ter essa formação educacional para eu poder ensinar os meus alunos.

Quanto aos saberes acredito que para ser professor tem que ter a parte pedagógica inevitavelmente seja ela da medicina, da fisioterapia, da nutrição tem que ter a parte pedagógica o conhecimento. Para mim isso ai é chave e quem não acordou ainda pra isso precisa acordar que ser professor não é só o conhecimento do bacharel, tem que ter o conhecimento a pedagogia em si. No caso da docência superior quando eu fiz abriu a minha mente pra muita coisa, muita coisa mesmo e eu acho que a gente tem que ter essa formação da educação tem que juntar as coisas.

Guirro, ao produzir suas narrativas sobre a caracterização do professor de ensino superior, o qualifica como um eterno aprendiz, ou seja, como profissional que investe em constante atualização, como alguém que sempre está aberta a novos conhecimentos e as novas experiências. A interlocutora é taxativa, até radical, ao dizer que docente que exerce o magistério sem formação não seja um professor de qualidade, ou que o professor nasce com o dom ou busca aprimoramento docente.

Essa questão do dom é uma tese que não se sustenta cientificamente, só o dom não faz um professor, assim como só a vocação não confere a competência professoral, como já mencionada, continua necessária para o conhecimento pedagógico para bem desempenhar o ofício docente universitário.

Quanto aos saberes que Guirro tanto enfatiza, tem razão de ser sua preocupação, pois como dizem Gauthier et al (1998), talento, dom, vocação podem contar na profissão professor, mas aliado a todos esses pontos evidencia-se como indispensáveis os saberes, mas suas diversas modalidades (experienciais, pedagógicas, curriculares, científicas e outras).

Em continuidade, iniciamos nosso olhar analítico sobre a narrativa de Moreno, o que sinaliza como pontuações principais as seguintes:

- o professor como facilitador do conhecimento, como orientador eficiente;
- a necessidade de curso para fomento da formação docente;
- inclusão de uma disciplina acadêmica complementar, notadamente voltada para o bacharelado, como orientação pedagógica à docência futura, se for o caso de adesão ao campo profissional;
- vivência prévia de “casos clínicos”, dará mais segurança àquele Fisioterapeuta, que optou pela docência;
- empenho e dedicação são pontos positivos na trajetória do professor que levam ao sucesso e à satisfação pessoal e profissional.

A narrativa de Moreno

Com certeza não! É necessário que haja investimento direcionado para a docência, até porque as estratégias mudam muito, o professor tem que se adaptar ao seu público para atingir o seu objetivo que é ser um facilitador do conhecimento, já passou a época em que o aluno não questionava, hoje eles tem bastante informações mas precisam ser direcionados a como utilizarem de forma eficiente o conhecimento. Por isso há a necessidade sim de cursos para fomentar a formação do indivíduo a ser docente.

A narrativa de Moreno

Poderia haver como disciplina complementar nas universidades, para cursos com características muito técnicas como a fisioterapia. Acredito que quanto mais conhecimento adquirido sobre vários assuntos seja um facilitador, precisa também ter experiência associadas a conhecimento teórico para ministrar disciplinas específicas. Como posso ser professora de ginecologia se só tenho o conhecimento teórico? Por exemplo, a experiência de casos clínicos, de atendimentos de pacientes, vai te dar muita segurança para a docência. Os alunos percebem, quando eu sou aluna eu percebo, como a experiência faz diferença. Fazer o que tem que ser feito com dedicação e empenho dá resultados positivos, isso te leva ao sucesso e também a satisfação pessoal e profissional.

A exemplo dos demais interlocutores, Moreno em seu relato, é segura em sustentar que reconhece a limitação da graduação para atuação docente. Adiciona a essa questão a inclusão de disciplinas específicas para a docência, pois capacitaria os alunos, que postulam ser professor, sobre os meandros da prática docente. Ao caracterizar o professor de ensino superior o conceitua como facilitador do conhecimento, pois uma característica desse professor como facilitador é deixar seus alunos à vontade para questionar, discordar e procurar as próprias respostas às suas dúvidas, num processo de aprendizagem conduzido com interação e compartilhamento. Percebe, assim, não haver a tão temida pressão que estava acostumado a receber, o que lhe propicia crescimento como nunca imaginara obter ao longo de qualquer estágio realizado.

Convergindo com Tardif (2003), assim como com Gauthier et al (1998), menciona os saberes da experiência como contributo à ação docente.



ENTRELAÇANDO FIOS: CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

ENTRELAÇANDO FIOS: CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

[...] E é justamente porque a vida humana não é uma história, mas intervalos de turvação às voltas com múltiplas histórias, continuidades e descontinuidades a serem articuladas, que os vivos procuram fazer da vida uma história. Por que motivo? (PINEAU; LE GRAND, 2012).

Esta pesquisa coloca em causa a docência universitária e o desenvolvimento profissional docente do fisioterapeuta professor, nessa perspectiva, investiga os desafios docentes que mobilizam o fisioterapeuta professor a investir em seu desenvolvimento profissional docente no propósito de edificação e consolidação de seu percurso acadêmico docente. Para demandar esse propósito, tomamos como apoio inicial algumas premissas teóricas como: o entendimento de que o professor universitário é, também, um construtor de saberes de cultura, um agente educativo que necessita portar um conhecimento pedagógico especializado, associado aos demais saberes do professor, aspectos que, ao lado de tantos outros, reiteram as peculiaridades dessa profissão, mas que a normativa legal, não obstante os requisitos mencionados, não foi pródiga ao decidir e delimitar sobre o necessário anteparo à formação para a docência superior, sugerindo que esta se processe via cursos nas modalidades pós-graduadas, entre outras.

Em decorrência, coloca em causa que a docência, no panorama da política educativa contemporânea, tem vindo a ganhar reconhecimento teórico e científico, em especial no que concerne a certa especificidade geral que discute a formação de professores. Seria, pois, o caso de se indagar: como fica, então, ou como se considera a discussão em torno do bacharel professor? Sua formação? Seu desenvolvimento profissional? Os desafios implícitos que o mobilizam a investimentos na formação continuada?

Desse modo, a título de recordamento, lembramos que nosso objeto de estudo é a docência universitária e o processo de desenvolvimento profissional docente do fisioterapeuta professor, e que os protagonistas destes são Agnes, Baracho, Guirro e Moreno, portanto aqueles que emprestaram sua narrativa em forma de dados do estudo para expressar sobre formação, desenvolvimento profissional e desafios implícitos do fisioterapeuta professor.

Nesse sentido, reiteramos que nosso objeto de estudo delimitou-se na perspectiva de reflexão e da compreensão em torno da docência universitária e do percurso formativo e do desenvolvimento profissional do fisioterapeuta-professor. Partimos, então, das narrativas autobiográficas de nossos interlocutores, buscando esse entendimento, essa percepção, no que se trata de investimentos que subsidiaram seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

Em decorrência, a fundamentação teórica dessa pesquisa nos indica, entre outras, duas importantes compreensões: que o desenvolvimento profissional é considerado como uma evolução progressiva da função docente face aos modos e situações de maior profissionalismo, que se caracterizam pela profundidade do juízo crítico e sua aplicação na análise global dos processos implicados nas situações de ensino para atuar de maneira inteligente, e que a docência superior implica na consideração de suas questões e das dificuldades que solicitam do professor uma formação específica, com a incumbência de provê-lo com um preparo adequado para o exercitamento dessa prática. Cabendo ressaltar, por conseguinte, que a formação docente e o desenvolvimento profissional são instâncias que merecem andar paralelamente, em sintonia com as necessidades do professor, da academia e do tempo presente.

Aproximando-nos de compreensões conclusivas que o estudo nos apontou, destacamos que implica reafirmar que no decorrer do presente estudo nossas discussões desenvolveram-se ao redor dessa temática, levando-nos a rever dimensões históricas e teóricas sobre a formação de professores e sobre a formação continuada/desenvolvimento profissional docente, o que nos permitiu um envolvimento mais profundo e significativo com esse campo formativo, fazendo-nos chegar mais perto da percepção da complexidade de ser professor e das várias exigências concernentes ao exercício dessa profissão, o que requer um diversificado leque de aportes formativos tanto para ingressar neste campo como para nele manter-se como tal.

A princípio, emerge mediante a análise interpretativa dos dados, em articulação com os objetivos delineados, que o desafio mais evidente a ser superado no ensino superior reside na formação, como critério singular para atração como docente universitário, avultando, como consensualidade o comprometimento de cada bacharel professor com sua disciplina, com a aprendizagem de seus alunos, com o reconhecimento do papel do professor como mediador/facilitador da busca necessária de resultados positivos para esse alunado.

Emerge como é natural, e consensual também, que a docência universitária requisita um professor crítico, reflexivo, portador de um potencial crítico transformador de sua realidade circundante, com capacidade, portanto, para saber enfrentar os reais desafios da condição docente, buscar sua necessária resolução, a fim de favorecer transformações nesse universo.

Emerge, ainda, que os professores interlocutores foram unânimes em manifestar conhecimento e consciência acerca da lacuna no que se refere ao trato pedagógico da questão em apreço, percebem, a propósito, o relativo prejuízo que a falta desse aspecto formativo pode causar, para alunos e professores, mas, em especial para o exercício magisterial do fisioterapeuta professor, principal interlocutor desta pesquisa.

Ocorrendo que, na lacuna dos não contemplados com essa formação pedagógica, inclui-se o fisioterapeuta professor, para quem, a rigor, a docência apresenta-se como um território quase que desconhecido, pelo menos no que concerne as suas demandas pedagógicas e formativas, para exercer a docência universitária. Esta foi a razão que nos impulsionou para o desenvolvimento da presente pesquisa, a investigar o campo mais amplo da docência universitária, caracterizando o sujeito professor, colocando em pauta os desafios da docência superior, na visão desse professorando no seu desempenho profissional, assim como os investimentos em termos de cursos e estudos, tendo em vista seu crescimento pessoal e profissional.

Neste sentido, à guisa de um olhar conclusivo, repassamos panoramicamente os aspectos pontuais que subjazem nas narrativas dos referidos professores no que foram consensuais e nos aspectos que diversificaram.

Dentre os quatro interlocutores, a opinião majoritária é que o ingresso na docência ocorreu como consequência de suas atividades como fisioterapeuta, ao tomarem a docência como primeiro emprego, uma vez que, já haviam adentrado ao

campo profissional da fisioterapia, exercendo atividades fora do ambiente universitário. Dois professores, entretanto, revelam ter a docência como única atividade profissional. Esses mesmos professores já haviam mantido contato com a docência antes e durante a graduação, ou antes do término da graduação, em escolas públicas com alunos do ensino fundamental, o que se mostrou para estes, uma experiência basilar na sustentação da escolha da profissão de professor.

O interesse em ser professor revelou-se de formas diversas sendo provocado por vários olhares, a exemplo de bons professores que tiveram na graduação, o que foi tornando o magistério um sonho possível, assim como em função de certa convicção (que alguns chamam “vocaçãõ ou dom”) e, ainda, porque exerceram a docência anteriormente e, neste caso, sentiram-se seguros para continuar lecionando em outros níveis de ensino.

Pontuam que consideram enquanto um representativo desafio à condição de ser professor, a busca por um adequado instrumento de avaliação, por estratégias adequadas de avaliação, entre outras questões que vivenciam como docentes no ensino superior, referendando o entendimento de que a prática avaliativa é imprescindível no conhecimento do sistema educativo e na função de manutenção de níveis cada vez mais elevados de sucesso do percurso educativo, na perspectiva do aluno, do professor e da escola.

Assim, esperamos, com este estudo, proporcionar espaços de reflexão sobre a docência universitária, de modo particular, sobre o bacharel professor, suas demandas formativas e seus trajetos de desenvolvimento profissional. É bem verdade que estas não são instâncias estanques, isoladas entre si, desde que entendemos que desenvolver-se profissionalmente tem a ver com formação continuada que, por sua vez guarda íntima correlaçãõ com o processo de tornar-se professor universitário, o que impõe a necessidade de o professor se conscientizar sobre as próprias práticas, sejam aquelas que se geram desde sala de aula, sejam as práticas acadêmicas em geral.

De igual modo, o estudo confirma que a formação e o desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor, definido como objeto de estudo desta investigação, dá o tom e as nuances que evidenciam a dialeticidade do tornar-se professor e do fazer docente que, progressivamente necessitam ser alargados pelo contributo das ciências da educação e da pedagogia, esta última na condição de que reúne o mútuo e o dialético próprios e pertinentes à prática educativa.

E, agora, como por um ponto final em uma história de professor? Como concluí-la sem deixar de retomar /lembrar os desafios implícitos a esse caminhar profissional? Necessariamente não os repetiremos nesse encaminhamento conclusivo, mas obrigatoriamente, devemos rememorar-los, advertindo que não são poucas e nem simplórias, posto que construir um conhecimento a partir do exercício de elaboração de histórias de vida / autobiografias torna-se um diferencial diante da complexidade com que se evidencia o tornar-se professor de ensino superior reconhecido como tarefa que exige múltiplas articulações entre o teórico, o acadêmico e o pedagógico, só para citar algumas.

Então, como chegar a essa finalização sem antes lembrar que a docência no ensino superior é algo que se apresenta de forma singular, mas de extensa proporção, que sua composição confunde-se com a pessoa do professor em sua integralidade? De plano, essa complexa constituição da docência se manifesta de diversas formas, inclusive pela conciliação entre as linhas teóricas e práticas ou até mesmo pelo enfrentamento dos desafios existentes nos entornos do ensino. Desse modo, cabe reforçar que a docência nos espaços universitários é compreendida como um desenvolvimento contínuo de aptidões, ou seja, um processo dinâmico, envolvido diretamente com a organização e o planejamento do exercício profissional docente.

Desse modo, as narrativas dos interlocutores, com seus distintos registros culturais: acadêmicos e experienciais, valorizam o ser professor, expressam a compreensão desse metier, realçam, igualmente, as lacunas formativas, os desafios formativos e docentes vivenciados, assim como afirmam que continuam buscando contemporizá-los pelo estudo e pelo compromisso, sempre ampliado de crescimento e fortalecimento pessoal e profissional.

No entrelaçamento dessas questões, partimos para nossas reflexões finais, reafirmando que acreditamos no processo de transformação do ensino e do professor, acreditando, ainda, que este estudo serviu não somente para compreender os obstáculos em forma de desafios explícitos e implícitos que o fisioterapeuta professor enfrenta no cotidiano de sua prática, sobretudo, prestou-se a reavivar a discussão em torno da docência universitária e da formação sempre contínua de seus professores.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; SOUZA, E. C. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ABRAMOVICH, F. (Org.). **Meu professor inesquecível**. São Paulo: Gente, 1997.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº4, de 28 de fevereiro de 1983. Fixa os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 mar. 1983.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 12, de 6 de outubro de 1983. Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior no Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 1983.

_____. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Resolução COFFITO-80 de 09 de maio de 1987. **Diário Oficial**, Brasília, 21 de maio de 1987.

_____. Decreto-Lei nº. 938, de 13 de outubro de 1969. Provê sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 out. 1969.

_____. Decreto nº 91851, de 30 de outubro de 1985. Autoriza o Funcionamento Dos Cursos de Pedagogia, Ciências, Letras e Administração do Centro de Ensino Superior do Piauí. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 out. 1985.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Ensino Superior – Seminário Nacional. **Relatório Final**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. 9394/96. Estabelece normas para a Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer nº 388/63 de 10 de dezembro de 1963. Define o currículo mínimo e a duração dos cursos de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 out. 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 4/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Fiocruz, 1996.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidade e perplexidades. In: _____. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2002.

BUSSMAN, A. C.; ABBUD, M. L. M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARLINE, A. L.; SCARPATO, M. **Ensino Superior: questões sobre a formação do professor**. São Paulo: Avercamp, 2008.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CASTRO, C. de M. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLÁS, M. P. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogia**. Madri: McGraw-Hill; 1997.

CONNERTON, P. **Como as sociedades recordam**. Oeiras: Celta, 1999.

COSTA, N. O professor ideal. In: DORIA, F. A. (Coord.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2011.

____. et al. **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CRUZ, F. M. **Desarrollo profesional docente**. Granada, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOSSE, F. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

EISNER, E. W. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

ENRICONE, D. **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

FERREIRA, M. O.; BIASOLI, C. L. A. Reconstruindo trajetórias docentes: percursos pessoais e profissionais refletidos na maneira de ser professor. In: FERREIRA, M.; FISCHER, B. D. T.; PERES, L. M. (Org.). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília Liber Livro, 2009.

FORMOSINHO, J. O. Da especialização docente à formação especializada de professores. In: _____. (Org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P.; **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília. Liber Livro, 2011.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GAVA, M. V. **Fisioterapia**: história, reflexões e perspectivas. São Bernardo do Campo: Metodista, 2004.

- GOLDBERG, M. A. A. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCÍA, W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- GONÇALVES, Y. P. **Ensinantes aprendizes: bacharéis na prática da docência**. Curitiba: CRV, 2010.
- GARANHANI, M. L. et al. Superando desafios na construção de amplas reformas curriculares em Londrina. **Revista do IMIP**, v.13, n.1, p.80-100, jun. 1999.
- GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GUSDORF, G. **Professores para quê?: para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- LEITE, C.; RAMOS, K. Docência Universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.
- LEMOS, K. R. F.; FRANÇA, S. M. M.; MACHADO, V. M. Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- LIMA, M. da G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida: revisitando percurso de formação inicial e continuada**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.
- LINDEMANN, K. **Tratado de rehabilitación: estudo preventivo, médico, laboral y social**. Barcelona: Labor, 1970.
- LOUREIRO, A. M. B. **Professor: identidade mediadora**. São Paulo, SP: Loyola, 2004.
- MARQUES, A. P.; SANCHES, E. L. Origem e evolução da Fisioterapia: aspectos históricos e legais. **Rev. Fisioterapia da Universidade de São Paulo**. São Paulo, v. 1, 1994.
- MASETTO, M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 1ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2000.
- _____. (Org.). **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAGS, R. M. **Reabilitación: um enfoque integral**. Barcelona: Vicens-Vives, 1972.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

Moya, V. **Manual de traducción**. (5ta edición) Versión española. España. Editorial Sabim. 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERÉZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PERPÉTUO, A. M. A. **A prática pedagógica do fisioterapeuta docente**. 2005.130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETTENGILL, M. A. M.; et al. Professor e aluno compartilhando da experiência de ensino-aprendizagem: a disciplina de enfermagem pediátrica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 4, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692003000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2012.

PIAUI. **Lei Estadual nº3967/84**. Autoriza o poder executivo a instituir a fundação de apoio ao desenvolvimento da educação do estado do Piauí – Fadedp. Disponível em: <<http://ged.al.pi.gov.br/Portal/pages/portal.html#>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Lei Estadual nº4230/88**. Autoriza o poder executivo a criar as condições necessárias à instalação e ao regular funcionamento da Universidade Estadual do Piauí. Disponível em: <<http://ged.al.pi.gov.br/Portal/pages/portal.html#>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINEAU, G.; LE GRAND, J-L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

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

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Rio de Janeiro: Walk, 2002.

RUÉ, J. **O que ensinar e por quê: elaboração e desenvolvimento de projetos de formação**. São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, P. N. **Estrutura e funcionamento do Ensino Superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TESCH, R. Analysis types and software tools. In: ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre- RS: Artmed, 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

UESPI. Estatuto da Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI. <http://www.uespi.br/downloads/uploads/ESTATUTO_FUESPI_UESPI.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.

VASCONCELOS, M. I. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papyrus, 2009.

_____. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

_____ et al. **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas e debates**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



APÊNDICE (S)

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: IVNA MARIA MELLO SOARES

Caro (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da minha pesquisa de mestrado, intitulada **“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA PROFESSOR: desafios implícitos – retratos e relatos”**. A mesma está sendo orientada pela Prof. Dr. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. O objetivo geral deste estudo é investigar os desafios da prática pedagógica na docência superior que mobilizem os professores fisioterapeutas a investir em seu desenvolvimento profissional docente. Tenho a intenção de trabalhar com os professores efetivos do Curso de Graduação em Fisioterapia da Universidade Estadual do Piauí.

Sua participação consistirá em responder o questionário de caracterização dos interlocutores, e concordar em através da escrita, narrar sua trajetória profissional mediante um roteiro orientador para o relato narrativo. Posteriormente será feita a transcrição dos relatos e será entregue aos sujeitos uma cópia para que possa ser certificada a veracidade dos seus registros, logo após, os dados serão estruturados em eixos categoriais de análise. Você deve saber que poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, no entanto gostaríamos de poder contar com sua colaboração. Seus dados relatados serão confidenciais, e está garantido que, em nenhum momento da dissertação seu nome será citado.

A todos os participantes será entregue uma cópia deste termo, com o nome, endereço e telefone da pesquisadora. Coloco-me à disposição para que possa esclarecer suas eventuais dúvidas relacionadas à proposta de pesquisa em foco.

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Professor participante

Ivna Maria Mello Soares, Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí.
Residente à Rua Desembargador José Lourenço, 345 Bairro Noivos, CEP- 64046-240
Teresina- PI, telefone: (86) 9982-2151, e-mail: ivnaamello@hotmail.com.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: IVNA MARIA MELLO SOARES

Título do projeto de pesquisa: **“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA PROFESSOR: desafios implícitos – retratos e relatos”**

DADOS PESSOAIS:

1. Nome:

2. Telefone: _____

3. Faixa Etária:

23 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos acima de 50 anos

4. Graduação: ano: _____ Instituição: _____

Área _____

5. Especialização:

• Ano _____ Instituição _____

Área _____

• Especialização: ano _____ Instituição _____

Área _____

• Mestrado: ano _____ Instituição _____

Área _____

• Doutorado: ano _____ Instituição _____

Área _____

DADOS PROFISSIONAIS:

6. Regime de trabalho: _____

7. Carga horária semanal: _____

8. Há quanto tempo é professor: _____

9. Leciona em mais alguma Instituição? Sim Não

• Qual: _____

10. Disciplinas que ministra atualmente na FACIME:

11. Disciplinas que já ministrou na FACIME:

12. Exerce alguma outra atividade profissional? () Sim () Não

• Qual: _____

• Há quantos anos? _____

13. Participou de algum curso que envolve formação do professor: () Sim () Não

APÊNDICE C- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: ROTEIRO ORIENTADOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: IVNA MARIA MELLO SOARES

PESQUISA: “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA PROFESSOR: desafios implícitos – retratos e relatos”

Caro (a) Professor (a),

O presente roteiro tem um caráter apenas orientador, de modo que lhe deixamos à vontade para promover alguma alteração na ordem das questões por nós estabelecidos, se assim julgar necessário. De igual modo, neste roteiro, há espaço para acréscimo de informações que entenda oportunas, notadamente, por se tratar de um material que tem caráter autobiográfico.

- 1- Descreva seu ingresso na carreira docente. Relate esse seu encontro com a docência, destacando e comentando aspectos tais como:
 - 1.1 Formação recebida para atuar no ensino superior?
 - 1.2 Desafios postos ao professor na sala de aula. Quando necessário o que fez para superá-los?
 - 1.3 Sua passagem de bacharel no campo da fisioterapia a docente superior nesse mesmo campo.
 - 1.4 : Sua opção pela docência superior e como se percebe no exercício da sua prática pedagógica nesse nível de ensino, fazendo uma autorreflexão e respondendo narrativamente.
- 2- Em sua carreira docente que aprendizados foram constituídos para melhor qualificar sua prática profissional?
- 3- Que investimento fez (continua fazendo) para aprimorar sua profissão professor?
- 4- Como caracteriza um professor de ensino superior? No seu entendimento, apenas o bacharelado é suficiente para dar conta dos saberes necessários ao exercício docente superior? Explique narrativamente.
- 5- Em sua opinião e de acordo com a sua vivência professoral, que saberes são necessários para ser professor de ensino superior?

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA PROFESSOR: desafios implícitos – retratos e relatos

Pesquisador responsável: Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição/Departamento: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: (86) 9982-0572

Local da coleta de dados: Universidade Estadual do Piauí

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados através de gravadores de áudio com professores do curso de graduação em Fisioterapia da Universidade Estadual do Piauí. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) _____ por um período de _____ sob a responsabilidade do (a) Sr. (a)._____.

Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, ... dede 2012.
