

ADRIANE MAZOLA DE ARAÚJO PERPETUO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO FISIOTERAPEUTA DOCENTE

Curitiba

2005

ADRIANE MAZOLA DE ARAÚJO PERPETUO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO FISIOTERAPEUTA DOCENTE

Dissertação apresentada à banca de qualificação como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Zélia Milléo Pavão

Curitiba

2005

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
ABSTRACT	5
1. INTRODUÇÃO	6
2. A FORMAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA E OS DESAFIOS PROFISSIONAIS ATUAIS.....	23
2.1 FISIOTERAPIA – A CONSTRUÇÃO DE UMA PROFISSÃO	23
2.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA	25
2.3 OS DESAFIOS DO FISIOTERAPEUTA NA CONTEMPORANEIDADE.....	31
3. A AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	36
3.1 O PAPEL DOCENTE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA MODERNIDADE: UMA VISÃO REFLEXIVA	36
3.2 OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: CONSERVADOR X EMANCIPADOR	43
3.2.1 <i>O Encaminhamento Metodológico E A Avaliação Nos Diferentes Paradigmas</i>	50
3.3 O ENSINO DA FISIOTERAPIA DENTRO DA NOVA PERSPECTIVA DE INTEGRALIDADE	54
3.3.1 <i>A Formação Do Docente De Ensino Superior</i>	59
3.3.2 <i>O Fisioterapeuta Professor, Os Saberes E A Construção De Uma Identidade Docente</i>	64
4. O PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS	82
4.1 O CONTEXTO INVESTIGADO.....	82
4.2. METODOLOGIA DE LEVANTAMENTO DE DADOS.....	83
4.2.1 <i>Os Procedimentos De Levantamento De Dados</i>	83
4.3 OBJETIVOS DO LEVANTAMENTO DE DADOS	85
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	86
5.1 PERFIL DO GRUPO INVESTIGADO.....	86
5.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS.....	90
5.2.1 <i>Posicionamento Do Professor Quanto A Educação No Brasil</i>	90
5.2.2 <i>Que Visão A Professora Tem De Si Mesma Dentro Do Processo Educacional</i>	92
5.2.3 <i>Função Do Ensino Superior</i>	95
5.2.4 <i>Características Esperadas Do Professor De Ensino Superior</i>	96
5.2.5 <i>A Importância Da Formação Específica Para Docência</i>	99
5.3 AS DIFICULDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PERCEBIDAS PELAS PROFESSORAS	102
5.3.1 <i>Os Desafios Da Docência</i>	103
5.3.2 <i>Encaminhamentos Metodológicos</i>	104
5.3.3 <i>Relacionamento Docente-Discente</i>	107
5.3.4 <i>Instrumentos De Avaliação De Aprendizagem</i>	109
5.3.5 <i>Conhecimento Do Projeto Político Pedagógico Do Curso</i>	111
5.3.6 <i>Perfil Do Fisioterapeuta Egresso Da Instituição</i>	112
5.3.7 <i>Contribuição Para A Formação Do Profissional Com O Perfil Desejado</i>	113
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	115
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE 1	130

RESUMO

O docente do ensino superior contemporâneo tem como desafio a formação de profissionais críticos, reflexivos, dotados de fortes valores éticos e morais, aptos a atuar em um mundo de constantes transformações e capazes de contribuir com o desenvolvimento humano, técnico e científico através da produção de novos conhecimentos. A atuação do professor nos cursos de graduação, entretanto, não requer formação específica de acordo com a legislação em vigor, sugerindo que a competência profissional habilite para o desempenho da docência, e conseqüente formação de novos profissionais. Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica dos fisioterapeutas docentes de um curso de fisioterapia no sudoeste do Paraná, identificando os pressupostos teórico-práticos manifestos no processo de ensino-aprendizado. O estudo exploratório permitiu articular o referencial teórico às evidências empíricas durante o processo de investigação. Os dados da pesquisa foram buscados junto a seis dos oitos fisioterapeutas do corpo docente do curso, o qual encontrava-se ainda em fase de implantação na época em que a pesquisa foi realizada. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, com base em um roteiro previamente construído. As respostas obtidas na investigação foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. As análises demonstraram que os fisioterapeutas que optaram por uma formação voltada a educação em seus cursos de stricto sensu apresentam uma visão mais clara a respeito das necessidades educacionais atuais. A prática pedagógica, entretanto, mostra os traços do ensino tradicional, privilegiando as aulas expositivas focadas no professor, o repasse de informações, a avaliação somativa, e a dificuldade em adotar estratégias inovadoras na condução do processo de aprendizado. As considerações finais apontam para a necessidade de capacitação continuada específica para a docência, de modo a fornecer recursos ao profissional fisioterapeuta que possam fundamentar suas ações educacionais. O debate de temas como projeto político pedagógico, perfil do profissional egresso, concepções pedagógicas, técnicas de ensino, funções do educador, e aspectos relativos ao ensino de forma geral, deve ser considerado de relevante importância para o fortalecimento do fisioterapeuta também enquanto educador do ensino superior.

Palavras chave:

Educação Superior, Formação Docente, Prática Pedagógica; Fisioterapeuta-professor; Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The teaching/learning process in charge of building the competent professional for these days, must be focused on developing the core abilities and competencies for professional acting in different fields. The teacher involved in this process must create opportunities to lead the students in the *learn how to learn* process, in the acquisition and in the building of new knowledge, in order to improve the quality of life within a community. The lack of preparation for teaching, results in the perpetuation of a conservative teaching model, unable to build a contemporary professional. Acting as a teacher for the last two years in a physiotherapy course, and working among students and other physiotherapist-teachers, lead to define the object of this research, that is to discuss the pedagogical practice of the physiotherapist teacher. The present study intended to analyse the pedagogical practice of the physiotherapist-teacher, identifying the theoretical and practical presuppositions present in their teaching/learning process. The descriptive methodology and content analysis were used in this study. The data of this investigation were gathered among physiotherapists-professors from a physiotherapy course in a college located in southwest Paraná. The analysis revealed the existence of difficulties and challenges in teaching, that may be due to the lack of an educational vision and also to the lack of opportunities to experience liberal realities and strategies in teaching practice.

Keywords:

Superior Education; Docent Preparation; Pedagogical Practice; Physiotherapist-professor; Teaching/learning process

1. INTRODUÇÃO

A entrada no século XXI traz consigo a consciência sobre a importância da educação como necessidade para o melhor viver na sociedade global. No cerne desta consciência, está a constatação da perda de valores éticos, morais, espirituais e sentimentais, resultantes da fragmentação entre razão e emoção. A fragmentação é a característica central do método newtoniano e cartesiano responsável pelo fantástico crescimento tecnológico mundial, mas também pelo imensurável abismo social contemporâneo. Esforços com o objetivo de resgatar tais valores perdidos tem sido engendrados por educadores de todo o mundo, na tentativa de reverter aquilo que Cardoso, (1995, p.31) afirma ser o “culto do intelecto e o exílio do coração”.

Dentro deste cenário de compartimentalização e especialização intelectual, milhares de fisioterapeutas são formados ano após ano nos mais de 360 cursos de graduação em fisioterapia do país, trazendo consigo as marcas de um ensino mecanicista que poderá acabar norteadando seus princípios de trabalho e de vida. O pensamento racional e reducionista característico do ensino fragmentado pode ainda ser observado na maioria dos cursos de bacharelado, direcionando os futuros profissionais a crerem na existência de verdades prontas e absolutas, para as quais não há necessidade de reflexão. Parte destes novos profissionais poderá optar pela atuação no magistério superior, mesmo que sem qualquer formação específica que os qualifique para a docência. Desta forma, a eternalização do conhecimento tenderá a acontecer, enfatizando o ensino em detrimento do aprendizado efetivo, que apenas se pode fazer pela integração do sujeito – aluno – ao seu objeto de estudo.

Compreender a abordagem reducionista do conhecimento que hoje reconhecemos existir parece ser parte fundamental para a mudança nos paradigmas educacionais. Levar o profissional fisioterapeuta a refletir sobre seu trabalho, também no que diz respeito àquele realizado em sala de aula, poderá resultar em formas mais humanas e acessíveis de educar para a vida.

A falta de uma formação específica para a docência, tem seu reflexo contemplado primeiramente no ensino superior, onde desempenhando o papel de docente, os fisioterapeutas tendem a basear suas ações nos feitos de seus antigos professores, por estes representarem a única fonte de referência de ensino que possuem. Desta forma, técnicas e atitudes utilizadas no passado podem resultar em um ensino que nunca se transforma, mas que sempre se repete. Além disso, como consequência da mesma falta de formação específica para a docência, corre-se o risco de formar profissionais somente voltados ao mercado de trabalho, que acabem por fundamentar suas vidas profissionais na pretensa segurança do *tudo pela razão*, repetindo a idéia da lei do mais forte como princípio para seu exercício profissional.

É necessário que os fisioterapeutas que decidem pela atuação na docência, primeiramente a vejam como uma nova profissão para a qual devem estar preparados e constantemente atualizados. Da mesma forma, deverão compreender o ensino como um processo de formação integral, buscando capacitação para mediar os processos de aprendizagem e de formação dos novos profissionais para atuar na contemporaneidade.

Este trabalho de dissertação tem como tema de investigação **a prática pedagógica do fisioterapeuta docente**. Esse tema articula-se com a linha de pesquisa Teoria e Prática na Educação Superior, tendo seu foco na prática pedagógica do profissional fisioterapeuta das diferentes disciplinas dos cursos de

fisioterapia. A pesquisa estará voltada aos efeitos decorrentes da falta de uma formação específica à docência, que possa subsidiar as ações do formador, não só no que diz respeito à condução e mediação de aulas teórico-práticas, mas também no que tange as concepções de ensino, educação, escola e relacionamento docente-discente.

A compreensão das necessidades educacionais contemporâneas e de todo o processo de ensino-aprendizagem deve constituir bagagem tão importante ao fisioterapeuta docente, quanto os conteúdos da própria fisioterapia. De igual importância, será o conhecimento das diferentes concepções educacionais, as quais, mesmo inconscientemente, se fazem presentes no cotidiano de sala de aula de todo professor.

Diferente do professor de ensino fundamental e médio, cuja formação pedagógica é desenvolvida no âmbito do curso de licenciatura, o bacharel em fisioterapia recebe formação técnica específica a seu desempenho profissional, sem qualquer alusão às abordagens ou concepções de ensino e aprendizagem. A formação do profissional professor deve englobar, segundo Gil (1997, p.15), disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino entre outras, que têm por objetivo capacitar o futuro professor para o desempenho competente de suas atividades docentes. Ainda assim, a necessidade da busca constante por novas abordagens metodológicas de ensino e de preparo do educando frente a uma sociedade em constantes transformações, fica evidente. Desta forma, o profissional professor inicia sua carreira ciente de que o bom exercício de sua profissão depende de flexibilidade e disposição para o constante aprender, além dos saberes e competências específicos ao seu ofício.

O professor do ensino superior, por sua vez, mesmo sendo detentor de títulos de mestre e/ou doutor, não passa na maioria das vezes, por qualquer processo sistemático de formação pedagógica que o habilite a exercer a docência com a mesma habilidade e eficiência com que exerce sua profissão de origem. A formação do fisioterapeuta, a exemplo de outros profissionais liberais, não prevê a formação para a docência em seu currículo, embora esteja implícito no exercício profissional, a exclusividade do ensino das disciplinas profissionalizantes relativas a sua profissão. Por outro lado, a legislação em vigor não obriga de forma alguma que haja primazia por profissionais liberais com formação específica para o ensino no corpo docente dos cursos superiores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu art 66 estabelece que o preparo para o magistério superior *“far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”*, os quais na prática visam mais à formação de especialistas e pesquisadores, do que a formação e preparo para atuar na carreira docente. Em adição, o art 52 da mesma legislação, sugere como suficiente que apenas um terço do corpo docente do curso seja detentor de tais titulações (art 52). Outra sugestão expressa pela Lei é que a formação do docente pode ser feita em sala de aula, tendo como escola, as experiências de ensino anteriores, como afirma o art. 61, que diz:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Lei nº 9.394/96)

É evidente a necessidade da formação para a atuação pedagógica por parte dos professores fisioterapeutas. Ao concluir o curso de graduação, a maioria dos egressos desconhece a realidade educacional, suas dificuldades e as conseqüências que a atuação docente sem preparo trará na formação dos futuros profissionais. Muitas vezes provenientes de instituições que preconizam a formação tecnicista, e destituídos de preparo para compreender os aspectos educacionais, poderão sentir dificuldades em formular questionamentos e construir conhecimentos relativos à própria profissão, desconhecendo a existência da necessidade de *pensamento crítico e reflexivo*, de uma *educação emancipadora* ou mesmo da necessidade do *aprender a aprender* e do *ensinar a aprender*. Quando este fisioterapeuta é convidado a ingressar na *carreira docente*, pode não considerar o novo ofício como uma nova carreira, que tal como a sua própria necessita de fundamentos, técnicas e compreensão das implicações de sua atuação. Percebe-se que em muitos casos, os profissionais liberais convidados a ingressar na docência do ensino superior, tendem a acreditar que o domínio dos saberes específicos da profissão, os habilita automaticamente para o ensino. Masetto (2003, p. 13), retrata bem este quadro dizendo até pouco existir

uma crença inquestionável [...] mantida tanto pela Instituição que convidava o profissional professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: *quem sabe, automaticamente sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional sabia fazer.

Pode-se ainda considerar que não exista na maioria das vezes uma preocupação específica com respeito ao emprego de um paradigma conservador ou inovador, pois pode não haver consciência da existência de um ou de outro. Vale ainda ressaltar, que termos como *projeto político pedagógico*, *ementa*, *competências* e *saberes docentes*, os quais fazem parte do vocabulário rotineiro de trabalho do

profissional de formação pedagógica, podem ser termos alheios ao vocabulário técnico do fisioterapeuta, não fazendo sentido algum ao novo docente ao adentrar no rol dos professores de ensino superior. Desta forma, além dos desafios inerentes ao exercício da docência na sociedade dita pós-moderna, é provável que exista falta de preparo e de visão dos processos de ensino-aprendizagem por parte dos fisioterapeutas envolvidos na formação dos novos profissionais.

O conhecimento dos desafios educacionais e da realidade institucional deve constituir o ponto de partida de todo o processo formativo do docente, levando-o a compreender a docência como uma profissão para qual deverá também buscar fundamentação, aprendizado e aperfeiçoamento constantes. A conscientização a respeito destes fatos poderá resultar na construção de uma identidade docente pautada na competência pedagógica característica do exercício sério da profissão de professor.

As metodologias tradicionais através das quais a formação profissional tem sido construída, têm suas bases na racionalidade técnica advinda do século XIX, admitindo apenas o que é considerado como verdade absoluta e inquestionável. Como resultado, observa-se a fragmentação do conhecimento e a especialização.

A educação dentro dos moldes conservadores visa apenas à transmissão de informações, o que em décadas passadas poderia garantir a obtenção de bons empregos, uma vez que o mundo do trabalho ansiava por bons especialistas (BEHRENS, 1996). Nesta perspectiva educacional, tanto professores quanto alunos deixam de ocupar papel principal, tornando-se meros executores de processos de planejamento e controle, característicos do pensamento positivista de neutralidade e objetividade. Dentro desta abordagem, mesmo aquele considerado *bom professor*,

...limita-se a estudar o já produzido para manter-se atualizado em relação ao conteúdo de sua disciplina, mas não cria e nem incentiva novas pesquisas em sua área. Julga, erroneamente, o seu trabalho como algo passível de ser executado com total neutralidade e com absoluta homogeneidade, ano após ano. (VASCONCELOS, 2000 p.11)

As necessidades do mundo mudaram substancialmente nestes últimos 20 anos. A educação, porém, não acompanhou estas mudanças na velocidade em que se fez necessário. A informação tornou-se ferramenta fundamental ao profissional contemporâneo, que deverá estar capacitado a trabalhá-las de forma a construir os conhecimentos necessários ao desenvolvimento científico e tecnológico, dentro de seu contexto de vida e de trabalho.

Moraes (2003, p. 77) afirma que o conhecimento é o produto de uma relação indissociável entre o observador, o processo de observação e o objeto observado, parecendo deixar claro que, para que o conhecimento aconteça, deve haver um processo que leve o sujeito a compreender o objeto de seu estudo.

Pimenta (1999, p.21) reforça essa idéia afirmando que o conhecimento é o resultado do trabalho de classificação, análise e contextualização das informações. Segundo a autora, o acesso às informações, não se dá igualmente a todos os cidadãos, concedendo assim, vantagens a quem as possui. Como conseqüência, a capacidade de buscar informações e gerar novos conhecimentos a partir delas, constitui-se como a habilidade mais preciosa da era contemporânea.

O repasse de conteúdos prontos e acabados é hoje, função dos meios de comunicação, capazes de concentrar as informações globais e retransmiti-las em frações de segundos. Ao ensino superior contemporâneo, cabe a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viver em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos a partir das informações

do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano. Estar capacitado para mediar este processo de ensino e aprendizagem tal qual se apresenta atualmente, é a missão primordial do professor de ensino superior.

Na era das economias globalizadas e interdependentes, docentes no exercício de sua prática, mesmo aqueles imbuídos das prerrogativas de formação consideradas fundamentais para o desempenho no ensino superior, podem nem sempre admitir a necessidade de inferir a abordagens educacionais mais condizentes com as necessidades que se fazem presentes. A tradicional visão cartesiana ainda marcante no século XX, “*não mais dá conta das necessidades técnico-científicas e educacionais da sociedade neste novo século*” (BEHRENS 2000 p.68), que propõe a totalidade e globalidade como forma de reconectar o conhecimento até então fragmentado. É possível constatar que mesmo os docentes mais experientes podem de alguma forma, resistir a mudanças em suas práticas de ensino e aprendizagem que resultem em ações inovadoras. Da mesma forma, pode-se esperar que o profissional liberal não compreenda que seu conhecimento técnico a respeito da disciplina que leciona não seja suficiente para liderar um grupo de estudantes.

Pimenta (2002, p 112) afirma que a tarefa da educação é garantir que o educando se aproprie do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento político, social e econômico e de desenvolvimento cultural, para que seja capaz de pensar e de gestar soluções. Conhecer as implicações da condução deste processo é compreender o papel atual do professor de ensino superior.

Dentro da nova visão educacional que enfatiza o aprendizado, o aluno torna-se sujeito na construção do conhecimento juntamente com o professor. Neste contexto, novos desafios se apresentam no que diz respeito ao papel do docente em

sala de aula e os saberes necessários ao seu desempenho profissional. Dentre estes saberes, os saberes da experiência docente talvez sejam os mais desafiadores ao profissional de formação técnica, pois poderá haver a tendência de reproduzir em sala de aula os feitos de seus antigos professores, nem sempre traduzidos em experiências positivas.

Pimenta (1999, p.20) ressalta que quando os alunos dos cursos de formação de professores iniciam seus estudos, já tem saberes sobre o que é ser docente pela vivência que obtiveram enquanto alunos de diferentes professores. Sabem avaliar quais foram seus bons ou maus professores e aqueles que marcaram sua formação. Esta visão da docência é a mesma vivenciada pelo fisioterapeuta ao concluir seu curso de formação superior; ele sabe como é um bom professor do ponto de vista do aluno, mas não se identifica com ele. A construção da identidade do docente de ensino superior no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* para o *ver-se como professor*, devem então ficar a cargo dos cursos de pós-graduação, o que na realidade nem sempre acontece.

Dentro do contexto da formação continuada, o fisioterapeuta busca muitas vezes por aperfeiçoamento em sua própria área, desconhecendo a necessidade do aprendizado de conteúdos e recursos que sirvam como fundamentos para seu trabalho de mediador no processo de ensino-aprendizado. Ao receber seu título de mestre ou doutor, poderá estar de fato preparado para pesquisa, porém nem sempre estará também preparado para atuar na formação de futuros profissionais. Este fato é ressaltado por Masetto (2003, p.183), quando afirma que os cursos de pós-graduação, embora trabalhem muito bem a formação do pesquisador, deixam a desejar no que diz respeito a formação para docência universitária.

O trabalho do 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 no mundo contemporâneo. Tarefa de difícil simplificação, a profissão docente apresenta-se hoje como um desafio sem precedentes, talvez até superior aos desafios empreendidos em quaisquer outras profissões, pois requer que o novo professor seja um profissional completo que,

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. (VASCONCELOS 2000, p.10)

Assim, a ação docente no decurso da formação acadêmica, tem papel determinante no perfil do profissional fisioterapeuta para este novo tempo, o qual, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Fisioterapia, deve estar *capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual*, mas que também, deve ser um profissional que *“detém visão ampla e global, respeitando os princípios éticos/bioéticos, e culturais do indivíduo e da coletividade”* (CEEFisio, 2002)

Desta forma, conhecer os pressupostos teórico-práticos adjacentes ao exercício pedagógico do fisioterapeuta, poderá fornecer subsídios que possibilitem uma melhor compreensão das competências do professor fisioterapeuta, de modo a buscar inovações que permitam uma atuação docente voltada à formação do profissional que atenda às necessidades do mundo globalizado.

A atuação como docente durante os últimos dois anos nas disciplinas de eletrotermofototerapia e cinesioterapia do curso de fisioterapia de uma faculdade no

sudoeste do Paraná, e o convívio com os acadêmicos e demais professores do curso, levaram a definir o problema desta pesquisa que questiona:

- Como se realiza a prática pedagógica do profissional fisioterapeuta e quais os pressupostos teórico-práticos presentes no processo?

Em decorrência de sua formação estritamente técnica, algumas das dificuldades encontradas pelo fisioterapeuta no exercício da docência podem estar relacionadas a aspectos como relacionamento docente-discente, tendência ao repasse de informações, autoritarismo na busca de classes silenciosas, avaliação objetiva e técnica (às vezes até mesmo como forma de punição ao invés de formação), falta de compreensão a respeito dos mecanismos envolvidos no processo de aprendizado, e falta de compreensão do papel do docente como mediador na formação do sujeito em sua integralidade.

Os professores são muitas vezes *autodidatas* que buscam formação continuada em cursos de mestrado profissional, direcionados ao desenvolvimento de pesquisas para o aprofundamento de temas relativos à própria profissão. A pesquisa para Chizzotti (2001), possibilita ao homem investigar o mundo em que vive. Para tanto, o autor acrescenta que o investigador,

“recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida”. (p.11)

Desta forma, o mestrado na área específica de formação profissional possibilita a reflexão e intervenção sobre questões que envolvem um campo restrito do saber do profissional liberal, sem fazer menção a aspectos voltados a uma

capacitação docente, que habilite a atuar conforme os anseios educacionais contemporâneos.

Assim, o processo de investigação desta pesquisa tem como **objetivo geral**:

- Analisar a prática pedagógica do profissional fisioterapeuta–professor, identificando os pressupostos teórico-práticos manifestos no processo de ensino-aprendizagem.

E como **objetivos específicos**:

- Detectar a concepção pedagógica por parte dos fisioterapeutas docentes.
- Levantar as dificuldades didático-pedagógicas encontradas pelos fisioterapeutas frente à atuação docente.

No desenvolvimento do processo de investigação a **metodologia** articula a reflexão teórica às evidências empíricas. A pesquisa científica de relevância, se realiza com o objetivo de trazer à sociedade, resultados que possam contribuir do ponto de vista prático, nos problemas e desafios de um tempo. A articulação entre teoria e evidências empíricas deve ser equilibrada de forma a não cair em extremos indevidos, tanto no uso de observações tendenciosas (como para reforçar idéias fixas e preconcebidas e não hipóteses) como, em estudos empíricos rigorosos do ponto de vista metodológico, mas carentes de fundamentação teórica que lhes dê sentido. No primeiro caso, isto pode ser observado em estudos teóricos que atribuem pouco compromisso com as evidências empíricas, utilizando relatos pontuais com o intuito de atribuir mais peso a teoria sustentada, e, no segundo caso, quando estudos correlacionais são realizados sem uma ancoragem segura em questões derivadas de abordagens teóricas claramente formuladas.

Assim, entende-se como importante, buscar o equilíbrio entre a teoria e o fato, procurando olhar o objeto de estudo de maneira não tendenciosa. Desta forma, a metodologia descritiva que segundo Gil (1999, p.44) tem como principal objetivo à descrição das características de determinada população ou fenômeno, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, mostrou-se como caminho coerente na condução desta pesquisa, cuja interpretação dos resultados procurou dar ênfase à qualidade.

O presente estudo foi realizado tendo como população seis professores fisioterapeutas do curso de fisioterapia de uma faculdade do sudeste do Paraná. Ainda em processo de implantação, o curso conta com vinte e três professores em seu quadro docente atual, dentre os quais, oito fisioterapeutas. O critério de seleção dos professores fisioterapeutas resumiu-se em estar atualmente lecionando no curso de Fisioterapia durante o período em que se realizou a investigação, e não estar ligado diretamente à realização da pesquisa. Desta forma, os dois professores não investigados foram o coordenador do curso, que teve participação na elaboração do roteiro de entrevistas, e a pesquisadora.

A coleta de dados foi realizada no período compreendido entre outubro e novembro de 2004 por meio de entrevistas semi-estruturadas, que tiveram como objetivo detectar a concepção e a prática pedagógicas que fundamentam as ações dos fisioterapeutas no exercício da docência.

A reflexão teórica oportunizou a construção do marco teórico do trabalho de investigação, estruturado em 3 capítulos da seguinte forma:

Capítulo 1 - **Introdução:** Fundamentação da problemática da educação, da formação do fisioterapeuta, e da formação para a docência. Os autores que referenciaram este capítulo foram: Behrens (1996), Moraes (2003), Pimenta (2002),

Chizzotti (2001), Cardoso (1995), Masetto (2003), Vasconcelos (2000), Behrens (2000), Pimenta (1999), Gil (1999), e ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96.

Capítulo 2 - A formação do fisioterapeuta e os desafios profissionais: abordagem de aspectos relativos construção da profissão fisioterapia, da formação profissional do fisioterapeuta, e dos desafios do fisioterapeuta na contemporaneidade. Os autores que fundamentaram este capítulo foram: Basmajian (1987), Rebelatto e Botomé (1987), Rebelatto e Botomé (1999), Barros (2003), Teixeira (2001), Perrenoud (1999), Masetto (2003), Anastasiou (2003), Centurião (2003), Bordenave (2002), Behrens (1996), Barros (2002), Santos (2002), Centurião (2003), Pinheiro (2001), (UNESCO, 1999); o documento institucional: Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia – Faculdade de Pato Branco (2001); e ainda os documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96; Lei 6.316/75 que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional; Lei de Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde, Decreto-Lei nº 938/69 de 13 de outubro de 1969, DOU nº.197 de 14/10/69, que reconhece as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, disponibilizada eletronicamente pelo CREFITO 8; Lei 8.080/90 disponibilizada eletronicamente pela Casa Civil da Presidência da República; a Resolução nº 80 do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) disponibilizada eletronicamente pelo Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional 8ª Região; CEEFisio - Comissão dos Especialistas do Ensino de Fisioterapia - Diretrizes Curriculares para o Curso de Fisioterapia, Resolução n. CNE/CES 4 de 19 de fevereiro de 2002.

Capítulo 3 – **A ação docente na educação superior:** discussão de temas voltados ao papel do docente na formação dos profissionais da modernidade, paradigmas educacionais conservador e inovador e o ensino da fisioterapia dentro da nova perspectiva de integralidade. Os seguintes referenciais teóricos fundamentaram este capítulo: Veiga (2002), Freire (2003), Bordenave (2002), Anastasiou e Alves (2003), Behrens (1996), Perrenoud (1999), Vasconcelos (2002), Libâneo (1998), Libâneo (2003), Franco et al. (2001), Romanowski (2003), Romanowski e Wachowicz (2003), Romanowski (2004), Masetto (2003), Cunha (2004), Cunha (2003), Demo (1992), Nickel (2003), Moraes (2003), Behrens (2000), Sant'Ana (2003), Demo (1996), Mizukami (1986) Vasconcelos (1998), Oliveira e Aragão (2003), Moran (1999), Pimenta (1999), Pimenta (2002), Vasconcelos (2000), Tardif (1999), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), ANFOPE (2005), Kulczycki (2002), Suzuki (2001), Pimenta (1999), Masetto (2003), Nóvoa (1992), Behrens (2003), Tardif (2003), os seguintes documentos oficiais: Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS, Ministério da Saúde – 2004; LaLonde Report – *A New Perspective on the Health of Canadians*, - Government of Canada, 1974 disponibilizado eletronicamente em Public Health Agency of Canada; Flexner Report – *Medical Education in the United States and Canadá 1910 - 1972*, disponibilizado eletronicamente na página da Carnegie Foundation; Declaração de Alma Ata, disponibilizada eletronicamente na Organização Panamericana de Saúde; Parecer CNE/CES 329/04; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96; Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes Básicas do Serviço Único de Saúde – SUS, e CEEFisio - Comissão dos Especialistas do Ensino de Fisioterapia - Diretrizes Curriculares para o Curso de Fisioterapia, Resolução n. CNE/CES 4 de 19 de fevereiro de 2002.

Os resultados da investigação permitem apontar algumas conclusões quanto à prática pedagógica do fisioterapeuta professor e as concepções de ensino que fundamentam suas ações no processo de ensino-aprendizagem:

Professores que não possuem nenhuma formação específica para docência, normalmente não entendem como importante conhecer aspectos referentes à educação e aos problemas relativos ao processo educacional. A falta de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem tende a resultar em aulas predominantemente expositivas, visando o repasse do conhecimento que o professor possui.

Vale ressaltar, que em alguns casos o discurso aponta para a necessidade de emprego de estratégias inovadoras na condução das aulas, mais a prática parece revelar que as ações estão fortemente enraizadas nas abordagens conservadoras, mesmo quando se trata de professores que buscam uma formação voltada a educação.

A formação do docente nos cursos de *stricto sensu* pode ser muito proveitosa, desde que seja direcionada para este objetivo. Os professores que optaram por uma formação de mestrado voltada à Educação, mostram-se mais atentos aos problemas e necessidades educacionais. É importante lembrar, que além de pesquisador, o professor deverá ser detentor de saberes docentes, sem os quais, o desempenho na mediação do aprendizado estará tão comprometido, como estaria a atuação na área da saúde sem o devido preparo.

As dificuldades aumentam a medida em que não há um referencial a ser seguido na formação profissional. Sem conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso em que leciona, e conseqüentemente desconhecer o perfil do profissional a

ser formado, dificilmente o professor estará apto a traçar estratégias que visem o alcance do objetivo específico da formação na qual atua.

Talvez o incentivo por parte da instituição de ensino superior, no que tange o estímulo ao debate sobre aspectos importantes, tais como a função do ensino superior em toda sua abrangência, o projeto político pedagógico do curso, os paradigmas educacionais e a necessidade de romper com as formas conservadoras do ensino, aliado à oferta de uma formação continuada que fundamente as ações docentes dentro do contexto educacional atual, venha possibilitar a realização do fisioterapeuta, também como profissional do ensino superior.

A pesquisa foi conduzida em três diferentes fases:

- Primeiramente, buscou-se a fundamentação teórica sobre aspectos educacionais atuais, envolvendo a caracterização do ensino no mundo globalizado e seus desafios, os paradigmas educacionais conservadores e inovadores, a formação de professores para atuação no ensino superior, o perfil do profissional fisioterapeuta e do docente, e os paradigmas que fundamentam a educação biomédica e que implicam no perfil do profissional fisioterapeuta tal como se apresenta atualmente.

- A segunda fase caracterizou-se pela elaboração, encaminhamento e aplicação do instrumento de coleta de dados sob a forma de entrevista semi-estruturada, que teve como objetivo levantar a prática pedagógica do fisioterapeuta docente e os pressupostos teórico-práticos manifestos no processo de ensino-aprendizagem.

- A última fase compreendeu a análise dos dados coletados, de forma a aprofundar a compreensão a respeito dos aspectos relevantes da atuação do fisioterapeuta professor a luz da fundamentação teórica.

2. A FORMAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA E OS DESAFIOS PROFISSIONAIS ATUAIS

A capacitação do fisioterapeuta contemporâneo deve atender ao perfil delineado nas Diretrizes Curriculares, o qual visa à formação do profissional com competências e habilidades necessárias para responder aos anseios de uma sociedade em constante transformação. Desta forma, o profissional fisioterapeuta egresso das instituições de ensino superior, deverá estar preparado para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, lançando mão de habilidades específicas e munido de fortes valores éticos e morais para a condução de suas ações de cuidados ao ser humano.

2.1 FISIOTERAPIA – A CONSTRUÇÃO DE UMA PROFISSÃO

Considerada ainda uma profissão nova no Brasil, a origem da Fisioterapia remonta aos povos antigos, os quais utilizavam os recursos da natureza e o movimento humano com finalidades terapêuticas.

Barros (2003, p. 23) relata que os primeiros escritos sobre exercícios com aplicação terapêutica, são datados de 2.698 antes de Cristo na China antiga, designados pelo nome de Cong Fou. Basmajian (1987, p.1) a este respeito escreve que

O Cong Fou já era ensinado, mais de mil anos antes de Cristo, pelos Sacerdotes Taoístas. Constava de posicionamentos do corpo e de exercícios respiratórios. Os exercícios tinham relativamente poucos movimentos e muitos deles não tinham nenhuma relação com os modernos conceitos de exercícios.

Na modernidade, o desenvolvimento econômico e industrial, originou grandes reformulações na vida em sociedade e no mundo. Máquinas são utilizadas para aumentar a escala de produção e os operários são levados a trabalhar além de seus limites físicos. Como resultado, vários e diferentes problemas de saúde acabam por afastar o trabalhador de suas tarefas laborais, trazendo prejuízos para a indústria. A perda da mão de obra barata preocupa os industriais, que buscam através de incentivos aos estudos na medicina, maneiras de agilizar o retorno de seus funcionários aos meios de produção. A preocupação em acelerar os processos de reabilitação dos trabalhadores, acaba por incorporar a Fisioterapia como área do conhecimento voltada aos processos curativos, característica de todas as atividades de saúde da época. A esse respeito, Rebelatto (1987, p.21) afirma que:

“Todas as atividades profissionais ou áreas de estudo, que de alguma forma se preocupavam com as condições de saúde do homem, nessa época, parecem ter concentrado seus esforços na descoberta de novos métodos de “tratamento” das doenças e suas seqüelas. As próprias condições ambientais (sociais) e de trabalho (tecnologia) existentes na época exigiam isso. Dessa forma, a clínica, a cirurgia, a farmacologia, a aplicação de recursos elétricos, térmicos, hídricos, a aplicação de exercícios físicos, etc., sofreram uma evolução dirigida para o atendimento do indivíduo doente. Surgia a idéia do atendimento hospitalar.”

Já na década de 1950, o Brasil defronta-se com uma alta incidência de portadores de seqüelas decorrentes da poliomielite e também com um elevado índice de acidentes de trabalho. A necessidade de reinserir social e produtivamente todas estas pessoas resultou, segundo Rebelatto (1999), no *“surgimento das primeiras definições de fisioterapia, menos como área de estudo e mais como ramo de trabalho”*, enfatizando a reabilitação como função principal de atividade.

O reconhecimento da Fisioterapia como profissão, entretanto, somente aconteceu em 13 de outubro de 1969, hoje comemorado como o dia do

fisioterapeuta, através do Decreto-Lei 938/69 que concedeu aos fisioterapeutas a devida privatividade ao exercício da profissão no Brasil. A regulamentação e criação dos Conselhos Federal e Regionais, através da Lei 6.316 de 17 de dezembro de 1975, resultou no estabelecimento de padrões para normatizar e fiscalizar a atuação profissional em todo o país. A Resolução COFFITO 80, de 21/05/1987 vem finalmente conferir ao fisioterapeuta o perfil de profissional atuante nos diferentes níveis de atenção a saúde, quando afirma ser a fisioterapia:

uma ciência aplicada, cujo objeto de estudos é o movimento humano, em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer nas suas alterações patológicas, quer nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, com objetivo de preservar, manter, desenvolver ou restaurar a integridade dos órgãos, sistemas ou funções. (COFFITO)

Assim, considerado “*técnico em fisioterapia*” em seu início profissional, hoje o profissional fisioterapeuta deixou de ter suas ações exclusivamente voltadas à reabilitação, para tornar-se um profissional atuante na promoção, desenvolvimento, prevenção, tratamento e recuperação da saúde.

2.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, extinguiu os currículos mínimos para os cursos de nível Superior no Brasil. Este fato estimulou as Universidades a criarem Currículos Plenos dentro da Realidade Regional, orientando seus cursos pelas diretrizes gerais da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESu MEC e do Conselho Nacional de Educação – CNE, para cada profissão.

Desta forma, após ampla discussão com segmentos da sociedade comprometidos com a formação superior, a Lei 8.080/90 definiu objetivos para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde, permitindo que os currículos propostos pudessem construir tanto o perfil acadêmico como o profissional, baseados em competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas, e capacitando a atuação dentro dos moldes de qualidade, eficiência e resolutividade. As diretrizes curriculares para os cursos de Fisioterapia no Brasil foram elaboradas pela Secretaria de Educação Superior do MEC, após ampla discussão pela Comissão de Especialistas em Ensino de Fisioterapia - CEEFisio, Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - COFFITO, Conselhos Regionais de Fisioterapia - CREFITOS, Associação Brasileira de Fisioterapia - ABF, Colegiado e Coordenadores de cursos, docentes, discentes e profissionais interessados.

Diante desta nova concepção profissional as instituições de ensino superior devem oportunizar aos egressos dos cursos de fisioterapia, um perfil que contemple uma formação *“generalista, humanista, crítica e reflexiva, (formadora de um profissional) capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual”* (CEEFisio, 2002, p. 01). Desta forma, os cursos de graduação em fisioterapia devem direcionar seus esforços no sentido de oferecer oportunidades ao acadêmico em vivenciar práticas de interação com o ser humano-paciente, bem como de integração com a realidade em saúde no Brasil, de forma a mediar a conquista da autonomia profissional desejável.

O ensino tradicional praticado durante muitos anos nos cursos de Fisioterapia, representa um grande desafio a ser vencido, visto que algumas mudanças se fazem necessárias de modo a atender as necessidades e o perfil do novo profissional. As

mudanças sugeridas nas diretrizes contemplam os anseios da comunidade acadêmica e as entidades de classe, favorecendo um perfil profissional que permite ao fisioterapeuta o seu exercício profissional com responsabilidade e cientificidade. Na sua essência, a proposta preconiza a formação com profundos conhecimentos sobre o homem, capacitando-o a administrar todo o processo fisioterapêutico com bases legítimas de autonomia.

Assim, o profissional fisioterapeuta contemporâneo de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para os cursos de Fisioterapia, deve estar inserido nos diversos níveis de atenção a saúde, e entender o homem como ser humano que é, respeitando-o e valorizando-o, considerando suas circunstâncias éticas, deontológicas, políticas, sociais, econômicas, ambientais e biológicas. Deve ainda estar apto a atuar interdisciplinarmente, baseado em competência técnica e científica, de cidadania e ética, desenvolvendo senso crítico e investigador, executando projetos de pesquisa e socializando o saber, entendendo a sua profissão como forma de participação e contribuição social, auto-analisando sua conduta, mantendo o controle de eficácia de recursos tecnológicos disponíveis e garantindo sua qualidade e segurança. (CEEFisio 2002).

Para aquisição das competências necessárias, que segundo Perrenoud (1999, p.53) constituem “*recursos para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões*”, Teixeira (2001) afirma que o profissional deverá ser possuidor de pensamento crítico, atitudes questionadoras, ter habilidades para enfrentar situações mutantes (criatividade), ser cordial, solidário, tolerante, paciente, perseverante, além de ser íntegro, honesto e respeitoso às leis naturais, preservando o meio ambiente. A formação humanística, ética e emancipadora

voltada a reflexão, a construção do conhecimento e a integralidade, poderá direcionar o futuro profissional aos padrões atualmente desejados pela sociedade.

O paradigma educacional emergente voltado à formação do profissional de saúde tem como objetivo mediar ações que resultem no aprender a aprender, o que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer (UNESCO, 1999), garantindo assim, a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos usuários do sistema de saúde.

Esta nova visão educacional representa um marco para o ensino da Fisioterapia, uma vez que até pouco tempo os profissionais da área estavam voltados ao desenvolvimento de suas ações apenas no que se referia à atenção secundária e terciária, atuando em clínicas, consultórios privados, hospitais, com pouco ou nenhum destaque na atenção primária. Já os currículos dos cursos de fisioterapia, buscavam priorizar o enfoque curativo, sem valorizar os modelos de promoção de saúde e a prevenção de doenças e incapacidades. Dentro deste enfoque de modelo curativo, a formação do profissional fisioterapeuta esteve voltada mais aos processos de reabilitação propriamente ditos, do que às relações humanas entre terapeuta-paciente, e terapeuta-familiares no sentido de educar e auxiliar tanto pacientes, como cuidadores e/ou familiares na busca de soluções e respostas diante da morbidez do processo de enfermidade. A falta de preparo para o relacionamento entre profissional e paciente, resultante da ênfase voltada ao mero aprimoramento técnico e científico, deixou uma grande lacuna no que tange o atendimento integral do ser humano como sujeito social e histórico. Essa limitação está enraizada na ênfase dos processos mecânicos com desvalorização da abordagem humanista. A este respeito Barros (2002), cita como exemplo o fato de

que na formação universitária, os discentes de fisioterapia demonstram falta de interesse por disciplinas do campo social como a Antropologia, Sociologia e outras, a quais muitas vezes parecem representar apenas créditos a serem cumpridos.

Desta forma, as experiências vividas pelos estudantes na vida acadêmica se reproduzem em suas ações profissionais, refletindo o interesse apenas no que é tido como puramente científico. Vale lembrar, que esta formação mecanicista foi também a formadora dos muitos docentes de fisioterapia, aos quais não foi dada na maioria das vezes, a oportunidade de compreender a importância dos temas éticos e filosóficos que fundamentam toda a existência do ser humano. Assim, sem compreender a complexidade da formação na qual devem estar envolvidos, novos profissionais fisioterapeutas podem iniciar o exercício docente, sem ter consciência total da complexidade envolvida na construção de profissionais de saúde, correndo o risco de perpetuar a ênfase nos processos mecânicos de intervenção fisioterapêutica.

As diretrizes curriculares para os cursos de fisioterapia apontam para a necessidade de objetivar a formação de um perfil profissional generalista, articulada através de diferentes tipos de aprofundamentos em áreas consideradas apropriadas para o exercício profissional. Tais pressupostos favorecem a construção dos currículos de graduação em Fisioterapia através de articulações de diferentes abordagens das ciências humanas e biológicas, que contribuirão para a ação e reflexão da própria prática profissional. Neste particular, pode-se destacar que:

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

físico e funcional, eleição e execução dos procedimentos fisioterapêuticos pertinentes a cada situação. (CEEFisio, 2002)

No que diz respeito aos campos de estudo, a formação do fisioterapeuta recomendada pelas diretrizes curriculares visa contemplar:

- 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; e
- 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. (CEEFisio 2002, p.03)

Desta forma, a formação dos fisioterapeutas contemporâneos deve discutir a saúde na perspectiva da superação de antigos paradigmas, os quais concebiam a saúde como sendo apenas a ausência de doença. A nova visão volta-se para a compreensão da saúde como *“resultado das interações sociais que o indivíduo/sujeito/corpo e movimento estabelecem entre si e com o meio em que vive”*. Projeto Político Pedagógico. (FADEP, 2001 p. 42)

O profissional fisioterapeuta deverá, portanto, voltar sua visão para o paciente como um todo, valorizando sua história de vida, respeitando suas crenças e sua vontade, com o comprometimento moral e ético que assegurem o bem estar do

paciente. Centurião (2003, p. 03) afirma que os desafios de maior relevância dentro desta perspectiva, dizem respeito à falta de clareza epistemológica para a orientação do processo formador, a necessidade em sensibilizar um número expressivo de docentes para conteúdos que envolvam o tema de integralidade em saúde e o incluam ao longo da formação profissional, a inclusão de conteúdos envolvendo epidemiologia, políticas públicas e programas de saúde nos currículos formadores, a integração entre teoria e prática que permita a mudança de cenários de aprendizagem para formação em contexto, e a ampliação de cenários de atuação, com real mudança nas práticas a serem desenvolvidas.

Na tentativa de superar estas dificuldades, algumas instituições de ensino superior, têm buscado a implantação de conteúdos integrados, como Saúde da Mulher e Saúde do Idoso, procurando enfatizar o atendimento voltado ao indivíduo social e histórico. Estas experiências, porém, constituem ainda casos isolados, não correspondendo a maioria das instituições de ensino superior em Fisioterapia do país.

2.3 OS DESAFIOS DO FISIOTERAPEUTA NA CONTEMPORANEIDADE

Como abordado anteriormente, durante grande parte de sua caminhada histórica a fisioterapia foi conhecida como uma profissão voltada predominantemente à recuperação de pessoas portadoras de disfunções e seqüelas. O desenvolvimento da profissão, contudo, resultou em ações extensivas a promoção de saúde, voltadas aos conceitos de integralidade em áreas como saúde da família, saúde comunitária,

saúde preventiva, entre outras, buscando uma atuação mais resolutiva no que se refere à educação, promoção e prevenção à saúde.

Esta nova visão da fisioterapia enquanto promotora de saúde, requer novos esforços no sentido de preparar tanto os profissionais já atuantes, quanto os futuros profissionais para uma atuação responsável nas novas frentes de trabalho conquistadas, e dentro do paradigma de atendimento integral.

De acordo com Pinheiro (2001, p.45), o conceito de integralidade em saúde amplamente debatido por profissionais da área, teve suas origens nas discussões sobre o ensino médico nos Estados Unidos, diante da postura cada vez mais fragmentada dos médicos em relação a seus pacientes. O tratamento focado na doença não levava em consideração as necessidades psicológicas e sociais do indivíduo, privilegiando as abordagens técnicas e mecânicas. Esta mesma atitude reducionista e fragmentária tem sido há muito praticada por profissionais da área da saúde no Brasil, caracterizando como bom profissional, aquele capaz de enxergar o indivíduo como um conjunto de partes desconexas.

Dentro dos moldes de integralidade, o fisioterapeuta atual encontra desafios a serem superados no que se refere à postura profissional construída no decorrer de anos passados, aonde as ações curativas e hospitalocêntricas prevaleciam. Para tanto, o perfil profissional teve que ser repensado, levando em consideração as novas conquistas e necessidades profissionais, de forma a capacitar o profissional a intervir dentro dos novos espaços de atuação em saúde.

Podem ser destacados como grandes desafios na formação do fisioterapeuta dentro do novo perfil contemporâneo, aspectos como a inserção profissional nos diversos níveis de atenção à saúde, o enfoque nos problemas sócio-culturais voltados à saúde, ao bem estar e a qualidade de vida, e a habilidade em elaborar

criticamente questões também de cunho filosófico, ético, político e cultural voltadas ao exercício profissional dentro do contexto social. A formação deste profissional, a exemplo da formação dos outros profissionais da saúde, sofre influência direta da antiga visão profissional muitas vezes presente nas ações dos fisioterapeutas docentes formados nos velhos moldes dos cursos em todo o Brasil.

O 7º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, realizado em Brasília, em 2003, contou com a participação de fisioterapeutas de diferentes regiões do Brasil, que através de oficinas de trabalho, procuraram refletir a preocupação quanto aos problemas concernentes à fisioterapia na perspectiva da atuação integral. Entre outros desafios pontuados na ocasião, destacam-se as dificuldades ao acesso universal à saúde, o qual não é garantido em grande parte das cidades brasileiras, a carência de profissionais para compor as equipes de trabalho para atenção integral em saúde, e a dificuldade em realizar o trabalho interdisciplinar e multiprofissional. (VII CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA, 2003).

O caminho a ser percorrido no sentido de garantir o exercício da fisioterapia dentro da nova perspectiva profissional pode ser longo. Contudo, a superação de desafios tem sido a marca da profissão ao longo de seus anos de existência no Brasil, caracterizados pela luta por espaços de trabalho e pela ruptura com modelos que a delineavam como profissão de caráter apenas reabilitador.

Na busca de soluções para desafios que parecem ser sempre mais abrangentes, está a formação profissional na perspectiva do mundo globalizado, que requer profissionais cada vez melhor preparados e abertos às constantes mudanças. Certamente, uma das dificuldades com que se pode deparar, diz respeito à transformação dos profissionais que há muito atuantes, mantêm-se alheios as mudanças da própria área. Em adição, deve-se ainda considerar que muitos

docentes dos cursos de fisioterapia podem ser provenientes de instituições de formação tradicional, focada na intervenção mecânica e voltada à doença.

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

No que tange à atuação no ensino superior, o fisioterapeuta é antes de tudo um profissional liberal, que, somente através de estudos continuados e de preparação para a docência, se tornará um efetivo professor. De outra forma, pode-se supor que o professor fisioterapeuta correrá o risco de ser um mero repassador de conhecimentos e técnicas muitas vezes já ultrapassadas pelas novas concepções da profissão. Como consequência, a tendência será a de formar o aluno para atuar no mercado de trabalho, sem, no entanto prepará-lo para enfrentar os desafios em busca de inovações para a sua profissão. Assim, parece pouco provável que se possa mudar o perfil do egresso dos cursos de fisioterapia, sem que primeiro ocorra uma mudança concreta na fundamentação profissional, e que a mesma esteja realmente sendo norteadora de todas as ações da fisioterapia.

Seria importante que estudos fossem empreendidos para levantamento de dados a respeito da formação dos fisioterapeutas docentes em todo o país, de forma a determinar a porcentagem destes profissionais que realmente encontra-se capacitada para a atuar no ensino superior. Assim, ações específicas voltadas ao preparo para a docência que garantam a compreensão do ensino emancipador, e

que também possibilitem compreender a importância em mudar de uma posição de mestre detentor do saber para a de mediador do processo de ensino-aprendizagem, poderão ser direcionadas as necessidades educacionais específicas da profissão.

3. A AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O docente de ensino superior representa papel determinante na formação profissional. Por este motivo, o Relatório Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO,1998) caracteriza os professores como sendo “*os recursos mais importantes; (pois) deles dependem em grande parte, a pertinência e a qualidade do ensino superior...*”. Espera-se então, que o docente busque atualização tanto no que diz respeito à evolução de sua profissão, quanto no que tange as questões educacionais da contemporaneidade, de forma a construir em si próprio, os recursos necessários a sua atuação no ensino superior.

3.1 O PAPEL DOCENTE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA MODERNIDADE: UMA VISÃO REFLEXIVA

A formação de quadros profissionais de nível superior que atendam os anseios da sociedade atual, é a função do ensino superior, como explicitado no Art. 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, que 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*”.

As mudanças ocorridas no âmbito da organização econômica, das relações sociais, das condições de vida e cultura, das transformações do Estado e da política, acabaram por afetar todos os níveis da sociedade, *provocando “alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações”* (VEIGA 2002, p.65). Como resultado, as práticas educacionais tornam-se mais complexas, para atender a necessidade de uma nova forma de educação nas instituições e na formação de

educadores. Desta forma a LDB procura deixar claro em seu artigo 13, as incumbências para as quais os profissionais docentes devem estar preparados atualmente. Entre elas, podemos ressaltar como de interesse ao ensino superior:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – Zelar da aprendizagem dos alunos;

IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - Ministrar os dias letivos e horas/aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e o desenvolvimento profissional;

Desta forma, fica claro que o exercício da docência, seja no ensino fundamental, médio ou superior, estende-se muito além da sala de aula, exigindo do profissional profunda dedicação e interesse pela educação em seu amplo sentido de formação, e não somente no relacionamento direto com o aluno, o que nem sempre parece claro no momento em que o profissional ingressa em sua carreira docente.

Ao mesmo tempo em que a atenção do professor deve estar além dos momentos presenciais em sala de aula, novos desafios são identificados à medida que se observam as mudanças pelas quais o ensino tem passado em decorrência das transformações mundiais. A globalização dos mercados, a competitividade internacional, as novas tecnologias de produção, são exemplos de fatores que modificam o perfil do profissional, uma vez que para garantir a colocação no mercado de trabalho, deverá dominar as novas tecnologias e buscar o maior desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, comunicativas e de raciocínio.

Como conseqüência deste quadro de transformações, a educação deverá voltar-se para a efetivação do aprender, como resultado da construção do

conhecimento em parceria entre alunos e professor. Vasconcelos (2000, p.21) retrata esta necessidade, afirmando que a educação nos dias de hoje deve reunir professor e aluno, os dois elementos-chave do ensino e do aprendizado, de forma equilibrada, destacando a importância de cada um dentro do processo. Assim, o aluno passa a exercer um importante papel ativo na aquisição e construção de novos conhecimentos. O docente universitário, por sua vez, deverá ser levado a refletir sobre sua prática, visto que a mera transmissão de experiências, sem a preocupação real da efetivação do aprendizado por parte do aluno, parece estar em dissonância com as necessidades dos acadêmicos dos dias atuais.

O docente contemporâneo deverá ajustar seu método de trabalho às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno e dos meios de comunicação. De acordo com Libâneo (1998, p.28), para que o docente alcance este intento deverá adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir em sala de aula, e desenvolver habilidades comunicativas, de domínio da linguagem informacional e dos meios de informação e ainda de articular as aulas com as mídias e multimídias. O autor destaca ainda, alguns pontos que sinalizam um posicionamento sobre as novas atitudes docentes diante das realidades do mundo contemporâneo, a saber,

- Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.
- Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares.
- Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender.
- Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva.

- Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, Internet, CD-ROM, etc.).
- Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula.
- Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.
- Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva.
- Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

Moraes (2003) ressalta a importância em educar para a cidadania global, formando seres capazes de interagir no mundo contemporâneo e viver em um mundo de mudanças constantes. De acordo com a autora, educar para a cidadania implica ainda em:

Formar seres capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo e interdependente utilizando os instrumentos da cultura. Significa preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo, membro de uma cultura planetária e, ao mesmo tempo, comunitária, próxima, que além de exigir sua instrumentação técnica para comunicação a longa distância, requer também o desenvolvimento de uma consciência de fraternidade, de solidariedade e a compreensão de que a evolução é individual e, ao mesmo tempo, coletiva. (MORAES, p. 225).

Dentro desta nova atitude esperada para o profissional do ensino, é importante destacar que as funções de instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, de fazer saber, de mostrar e de guiar, não satisfazem os requisitos educacionais. O papel a ser assumido pelo docente contemporâneo deverá ser o de mediador do processo de ensino-aprendizado, o qual segundo Masetto (2003, pg. 49), tem como características o diálogo permanente de acordo com o que acontece

no momento, a troca de experiências, o debate das dúvidas, das questões e dos problemas, a apresentação de perguntas orientadas, o auxílio nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não conseguir se conduzir sozinho, a garantia da dinâmica do processo de aprendizagem, a proposição de situações-problema e desafios, o incentivo à reflexão, a criação de intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, a colocação do aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais e conflituosas, entre outras tantas.

Anastasiou e Alves (2003, p.12) abordam a problemática que diz respeito à compreensão por parte do professor sobre o significado de ensinar e de aprender. A autora afirma que em muitas situações existe a idéia de que ensinar significa:

apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como elementos essenciais para a competência docente.

A conduta do docente dentro desta visão de ensino parece estar baseada na crença de que a sala de aula é o espaço onde o professor fala e explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para posterior memorização. O ensino tende a ser visto como um processo dissociado da aprendizagem, aonde o aluno representa o único responsável por “reter” ou não, o conteúdo “ensinado”. A mera transmissão de conteúdos tem no professor a *fonte do saber*, marca característica do ensino conservador. A este respeito, Freire (2003, p.47) lembra que o “*ensinar não é transferir conhecimentos, mais criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria condução*”. A conscientização do profissional liberal sobre esta nova visão de ensino poderá resultar na compreensão da necessidade em buscar uma formação docente de consistência.

O preparo didático representa apenas um dos aspectos da formação docente. Talvez pelo fato das técnicas didáticas serem responsáveis em grande parte pela facilitação do processo ensino-aprendizagem, o domínio das mesmas é muitas vezes confundido como a essência da formação para a atuação como professor. Entretanto, Bordenave (2002, p.16) chama a atenção para o fato de que a falta de preparo neste sentido, transparece muitas vezes na demonstração de insegurança no relacionamento do professor com os alunos, pois segundo ele,

para manter sua autoridade e sua auto-imagem, recorrem a atitudes protetoras, tais como comunicações muito formais com os estudantes, exagerado nível de exigência nas provas, emprego de ironia e sarcasmo para dominar os rebeldes, e outras.

Anastasiou e Alves (2003, p.68) afirmam que no atual quadro de imprevisibilidade, mudanças e incertezas em que vivemos atualmente, não é mais possível atuar na formação do aluno utilizando os mesmos métodos que eram utilizados no tempo do descobrimento do Brasil. Segundo as autoras, os tempos atuais exigem que as estratégias de ensino estejam relacionadas a uma série de determinantes, como:

(...) um Projeto Político-pedagógico Institucional, em que se defina uma visão de homem e de profissional que se pretende possibilitar na educação superior; a função social da universidade; a visão de ensinar e de aprender; a visão de ciência, conhecimento e saber escolar; a organização curricular em grade ou globalizante, com a utilização de objetivos interdisciplinares, por meio de módulos, ações, eixos, problemas, projetos, entre outros. (ANASTASIOU E ALVES 2003, p.68)

Neste contexto de formação profissional, o docente poderá propor o emprego de certas estratégias que visem à mediação na construção do conhecimento, através de ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento de operações mentais do aprendiz pelo incentivo ao raciocínio, à síntese e à elaboração de conteúdos. Entretanto, a determinação e o emprego corretos destas estratégias de

ensino, dependerão de uma clara visão do professor, com relação aos objetivos e metas de determinado conteúdo, de como este conteúdo articula-se com os demais de sua disciplina e com as outras disciplinas, além dos determinantes anteriormente citados, que dizem respeito aos anseios institucionais.

Anastasiou e Alves (2003) apresentam um trabalho detalhado sobre estratégias que chamam de “*ensinagem*”, onde sugerem caminhos que podem ser percorridos pelo professor na busca do êxito na condução do processo de aprendizado. Não será feita aqui uma explanação destes procedimentos, uma vez que não representa o foco desta pesquisa, mas destaca-se a importância da busca docente por recursos que possam adequar a aulas às necessidades contemporâneas.

Um equívoco facilmente observável é a compreensão dos recursos didáticos visuais e áudio visuais como técnicas de ensino. Embora tenham participação importante nas ações de sala de aula, não constituem caminhos que levarão ao raciocínio e a elaboração apenas pelo simples emprego na exposição dos conteúdos das aulas. Para que possam representar opções didáticas eficientes, deverão ser utilizadas com objetivos maiores do que a mera substituição do quadro de giz. Bordenave, (2002, p.17) afirma que o uso destes recursos é freqüentemente inadequado, o que faz com que os mesmos acabem perdendo seu poder em despertar a atenção dos alunos. Neste sentido, Behrens (1996) afirma que o desafio da modernidade não é a tecnologia, mas sim, como fazer uso dela de forma a torná-la um instrumento de aprendizado.

O foco do ensino dentro da visão contemporânea para qualquer nível de aprendizagem deve estar voltado para o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, tendo no professor um agente de relevante importância na mediação

do processo ensino-aprendizagem. Behrens (1996, p.88) ressalta que uma proposta metodológica que leve o aluno a se envolver e a ser responsável pela construção do próprio conhecimento, pode a princípio resultar em uma certa resistência por parte dos alunos acostumados a copiar “receitas”, decorar e repetir os conteúdos a eles repassados. Esta resistência, porém, acaba por ser vencida a medida em que o professor, sabiamente, desafia os aprendizes a produzir novos conhecimentos. Perrenoud (1999 p.68), defende a mesma afirmação quando diz que

quando confrontados com docentes que procuram realmente negociar o sentido do trabalho e dos conhecimentos escolares, os alunos, via de regra, após um período de ceticismo, aceitam e mobilizam-se, se lhes for proposto um contrato didático que respeite sua pessoa e sua palavra. Tornam-se, então, parceiros ativos e criativos, que cooperam com o professor para criar novas situações-problema ou conhecer novos projetos.

O ensino como vemos hoje, parece longe ainda das propostas entendidas como vitais para educação voltada aos tempos atuais. A ruptura com os modelos até hoje praticados torna-se necessária para que a educação possa continuar cumprindo seu papel de emancipadora através da construção sólida de conhecimentos para a sociedade globalizada.

3.2 OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: CONSERVADOR X EMANCIPADOR

Os séculos XV a XVII vivenciaram o desenrolar de uma revolução científica que iniciou com o geocentrismo de Copérnico, perpassando pelas explicações matemáticas da natureza feitas por Galileu Galilei, pelo empirismo de Bacon, pelo racionalismo moderno de Descartes, culminando com o universo de Newton, o qual,

através da combinação das descobertas de Kepler e de Galileu, formulou as leis gerais do movimento que deram origem à visão mecanicista de mundo, presentes até hoje na maioria das ações científicas e educacionais.

A automatização do trabalho humano a partir do século XVIII, teve como consequência os incontáveis avanços tecnológicos presentes em nosso dia a dia, mas também relegou a um segundo plano, os valores éticos e espirituais visivelmente negligenciados em nossa cultura, provocando *“uma significativa perda para a raça humana em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, ao direcionar atenção e importância para tudo o que fosse mensurável e quantificável”*. Moraes (2003 p. 39).

As aceleradas transformações nas últimas décadas, marcadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pela internacionalização dos mercados, pela expansão dos meios de comunicação, parecem estar deixando o planeta cada vez menor. Ao mesmo tempo, são ainda freqüentes as notícias de que os resultados apresentados pela educação são insatisfatórios na maioria dos países, não correspondendo aos anseios da comunidade mundial.

A educação em todos os níveis de ensino sempre foi fortemente influenciada pela ciência. Desta forma, o mecanicismo e a perda de valores éticos e morais tem estado presentes durante os últimos trezentos anos da história da humanidade, resultando na fragmentação do homem, de seus sentimentos e de sua concepção de mundo. Presencia-se, entretanto um momento histórico de ruptura. Embora a antiga visão marcada pelo mecanicismo esteja ainda presente na educação conservadora praticada pela maioria dos educadores, é crescente a compreensão de que mudanças profundas são inevitáveis, de modo a satisfazer as necessidades de um mundo em transformação. Assim, antigos conceitos e práticas devem ceder

lugar a novas ações e novas idéias, num esforço resultante da superação na forma de compreender e aceitar os fundamentos do mundo contemporâneo.

Os antigos paradigmas de ciência e educação, presentes ainda nos processos de ensino e aprendizagem de grande parte dos estabelecimentos educacionais, têm como uma de suas características a reprodução do conhecimento e são descritos por Behrens (2000) como sendo o *paradigma tradicional*, *paradigma escolanovista* e *paradigma tecnicista*, como sintetizados a seguir:

Paradigma Tradicional: nesta perspectiva, a plena realização do educando vem do saber e do contato com as grandes realizações da humanidade. A escola é o lugar por excelência em que a educação se realiza, apresentando-se como um ambiente físico austero e conservador. Seu compromisso social é a reprodução da cultura, e a disciplina tratada rigidamente. O professor neste modelo educacional é autoritário e distante dos alunos. Apresenta o conteúdo acabado, repassando e transmitindo informações para que os alunos possam reproduzir. O aluno, por sua vez, deve ser receptivo e passivo, obedecendo sem questionar. Sua função é realizar tarefas sem questionar seus objetivos. No paradigma tradicional, a metodologia baseia-se fundamentalmente em escutar, ler, decorar e repetir. As aulas são basicamente expositivas, e a ênfase no ensinar não implica necessariamente em aprender. A avaliação busca respostas prontas, que comprovem a assimilação dos conteúdos repassados.

Paradigma Escolanovista: originou-se como um movimento de reação à pedagogia tradicional. Nesta abordagem a escola enfatiza o ensino centrado no aluno, visando a formação para a democracia. O professor deve auxiliar o desenvolvimento espontâneo, aconselhando e orientando os alunos. O aluno, dentro desta visão, representa a figura central do processo de ensino-aprendizagem,

devendo ser parte ativa e aprender pela descoberta. Na Escola Nova, a metodologia centra-se nas unidades de experiências que o professor elabora junto com os alunos, e nos trabalhos em grupo. O processo avaliativo tem como pressuposto essencial a busca de metas pessoais.

Paradigma Tecnocista: fundamenta suas ações nos princípios de racionalidade, eficiência, eficácia e produtividade. A organização racional dos meios é o elemento principal desta abordagem. Aluno e professor são coadjuvantes no processo educacional, sendo que o planejamento e o controle são os responsáveis por assegurar a produtividade do processo. A educação é fragmentada, e a ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica. O papel fundamental da escola é o de treinar os alunos, funcionando como modeladora do bom comportamento. A formação do aluno é voltada para o sistema produtivo. O professor tecnocista transmite e reproduz o conhecimento, representando o elo de ligação entre a verdade científica e o aluno. O aluno dentro desta abordagem apresenta-se como um espectador frente à realidade objetiva. A busca incessante pelo desempenho torna o aluno condicionado a seguir à risca os manuais e as instruções, sem que haja a necessidade de reflexão, elaboração ou construção de novos conhecimentos. A metodologia apresenta-se como modelos a serem seguidos. O ensino é mecânico e a retenção do conteúdo garantida pela repetição dos exercícios. A avaliação nos moldes tecnocistas visa o produto, exigindo boa memória e retenção de conteúdos, para obtenção de êxito.

A crescente insatisfação com estes modelos conservadores têm resultado em novas formas de abordagem para a ciência e para a educação de uma forma geral. O pensamento mecanicista, reducionista e fragmentado vem sendo pouco a pouco substituído pelo pensamento sistêmico e contextualizado voltado para o todo em

detrimento das partes, resultado das teorias defendidas por pesquisadores como Darwin, Max Planck, Einstein, Prigogine e Capra.

O momento de transição em que vivemos, caracteriza-se pela consciência da necessidade de ruptura com os antigos padrões, desencadeando pesquisas em torno de teorias, métodos e técnicas que possam resultar em respostas para os anseios científicos e educacionais. Para Moraes (2003, p.53), a partir desse novo repensar inicia-se

Um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro, tudo isso decorrente da insatisfação com modelos predominantes de explicação. (...) A crise provoca sempre um certo mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo pensar. Em resposta ao movimento que ela provoca, surge um novo paradigma explicando os fenômenos que o antigo já não explicava.

Esta ruptura com antigos conceitos têm resultado em novas idéias, novas articulações, e novas estratégias de ensino, fundamentadas em teorias do aprendizado como as preconizadas por Jean Piaget, Paulo Freire, Howard Gardner, entre outras, que se baseiam na multidimensionalidade do processo de construção do conhecimento. Assim, novos paradigmas têm emergido, representando um marco dentro de um processo histórico de profundas transformações nas concepções de ciência e de educação.

Os paradigmas inovadores propõem a visão de totalidade e o desafio na busca da produção do conhecimento. O homem é visto como um ser integral, e as práticas pedagógicas visam à produção do conhecimento e a superação da fragmentação.

Estas abordagens são conhecidas como *sistêmica ou holística*, que busca a superação da fragmentação do conhecimento e o resgate do ser humano em sua totalidade, *progressista* que tem como foco central à transformação social, através

da prática crítica e reflexiva dos alunos, e o *ensino com pesquisa*, que favorece a superação da reprodução do conhecimento, tendo como pesquisadores tanto alunos quanto professor (BEHRENS 2000).

Da aliança entre estes paradigmas inovadores, Santos (2002) propõe a construção de um novo paradigma, o qual chama de *Paradigma Emergente*, que poderá, quem sabe, responder aos anseios educacionais do mundo contemporâneo.

Para Moraes (2003), o paradigma emergente vê na escola atual a missão de atender o aprendiz com suas necessidades específicas, como um ser que aprende, representa e utiliza o conhecimento de formas diferentes, e que precisa ser efetivamente atendido. O aluno deve ser visto como o foco do processo educacional. Devem ser consideradas suas características especiais para aprender, compreender, lembrar e resolver problemas, e também seus interesses e habilidades específicas e diferenciadas.

Dentro desta visão, a aprendizagem não se constitui como algo passivo, e sim como resultado da ação e da construção de novos conhecimentos, onde o professor desempenha o importante papel de mediador, criando situações-problema e incentivando a visão crítica e reflexiva dos temas abordados. A utilização da pesquisa deve promover o aprender a aprender, que segundo Demo (1992), engloba *“a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico”*, conduzindo o educando na elaboração e na construção de conhecimento.

O aluno, sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem, deve interagir com o objeto utilizando sua capacidade de criar, planejar e executar tarefas, buscando respostas e criando novos desafios.

O Paradigma Emergente quer ainda, profundas mudanças nos papéis desempenhados tanto por professores quanto por alunos, pressupondo que o diálogo e o aprendizado ocorram de forma constante e para ambas as partes.

Desta forma, o educador deve encorajar as diferentes formas de diálogo, catalisar a intercomunicação existente entre elas, procurando explorar diversas alternativas e visões, bem como as múltiplas perspectivas que surgem nos diversos momentos do processo de construção do conhecimento. É um educador que já não tem certeza das coisas, que aceita a indeterminação e compreende a complexidade, não apenas do ato educacional, mais de tudo o que tem vida. (MORAES 2003, p. 151)

Na sociedade do conhecimento em que vivemos, educadores e educandos devem ter a consciência de que o poder não mais se encontra na conquista de territórios como acontecia na sociedade moderna. Hoje, é a capacidade de produção de novos conhecimentos relevantes e consistentes que representa a ferramenta e o recurso com o qual o sujeito estará capacitado para sobreviver no mundo de constantes transformações. Da mesma forma, o retorno aos valores éticos e humanos, deve ser o fundamento para a construção do conhecimento e das relações humanas, como salientado por Sant'Ana (apud BEHRENS 2003, p.23), quando diz que:

o grande desafio dos próximos anos envolve a transição paradigmática, sobretudo no que se refere à concepção integral de homem, não apenas como ser tecnológico, mas, antes e sobretudo, como ser humano chamado a convivência pacífica, portador de dignidade inalienável e, ao mesmo tempo, unido indissolivelmente a tudo quanto é humano”.

Entre os desafios da educação atual, estão o de aprender e o de ensinar a viver em um mundo de dúvidas e incertezas, que conduzirá a um futuro ainda desconhecido neste momento de transição, como retratado por Santos (2002), que diz:

Nenhum de nós pode visualizar projectos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente (...) E isso é assim precisamente por estarmos numa fase de transição. Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exactamente onde estamos na jornada.

Certamente, o conhecimento científico hoje produzido, resultado de inúmeras investigações e questionamentos, servirá de caminho na busca de um novo *reequilíbrio*, pois, não se pode aprender “*nada que seja inteiramente novo*” (MORAES 2003, p. 144).

3.2.1 O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E A AVALIAÇÃO NOS DIFERENTES PARADIGMAS

A universidade deve ser o espaço mais privilegiado da educação. Tradicionalmente, o professor tem representado o papel da relação educacional, que “*mesmo restrito na maioria das vezes à reprodução copiada de aulas, entende-se normalmente como educador e imagina constituir, na sala de aula, um lugar marcado pelo contato pedagógico*”. (DEMO, 1996, p.59)

Este panorama tão familiar a todos que passaram pelo ensino, em quaisquer de seus níveis, ilustra claramente a visão do paradigma conservador, que fundamentado no mundo-máquina newtoniano, tem no repasse do conhecimento, na boa oratória e na estruturação esquemática de conteúdos estanques, a base das atividades de ensino. Nesta visão educacional, o aluno, e somente ele, é o responsável pelo sucesso ou fracasso no aprendizado, o qual é traduzido pela

memorização eficaz da matéria repassada e comprovado pela reprodução literal nas provas avaliativas.

Romanowski e Wachowicz (Apud ANASTASIOU E ALVES, 2003), afirmam que no que tange a avaliação, a escola:

Define um padrão aceito e promove os julgamentos na avaliação, considerando esse padrão sem questionar o processo de aprendizagem propriamente dito, que é pessoal, portanto diferenciado, porque cada aluno aprende diferenciadamente em tempo, estilo e estratégias que lhe são próprios. (2003, p.122)

A avaliação *somativa* manifesta-se na prática educacional tradicional, assegurando ao professor a manutenção de suas ações tradicionais de ensino, pois visa à reprodução literal do conteúdo comunicado em sala de aula. Mizukami (1986, p.17) afirma que nesta perspectiva, o objetivo da avaliação está em medir a quantidade e exatidão com que se consegue reproduzir o conteúdo repassado, e acrescenta: *“daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios, etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação”*. As respostas prontas na prática pedagógica conservadora impedem, segundo Behrens (2000, p.46) que os alunos sejam criativos, reflexivos e transformadores. A avaliação, segundo ela, realizada de maneira geral, única e bimestralmente, *“contempla questões que envolvem a reprodução dos conteúdos propostos, enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão”*.

Uma das razões que favorece esta prática realizada por tantos professores, é o fato de que a legitimação da escolarização se dá por meio da documentação dos resultados obtidos pelos alunos.

Este registro, que tem sido entendido como avaliação, representa a contabilização do resultado obtido pelos alunos e se mantém cristalizados: afinal, quem é que não sabe o que significa uma nota abaixo da média? (ROMANOWSKI E WACHOWICZ apud Anastasiou e Alves, 2003).

A mudança para um caminho de construção de conhecimento, contudo, enfrenta desafios que podem ir desde a falta de preparo ou de disposição do docente para assumir o papel na mediação do conhecimento a ser construído, até a resistência dos próprios acadêmicos em envolverem-se ativamente na construção das aulas. Uma vez acostumados com a assimilação de conteúdos prontos, tendem muitas vezes a insistir em permanecer na cômoda posição de meros ouvintes passivos.

Dentro da perspectiva do paradigma emergente, Behrens (2000) ressalta que os encaminhamentos metodológicos e avaliativos são feitos de forma totalmente diversa. Nesta visão de totalidade de homem e de mundo, o desafio em buscar a superação da reprodução, para a produção do conhecimento, forma os fundamentos das ações realizadas na prática docente. A avaliação por sua vez, visa o processo e o crescimento gradativo respeitando as múltiplas inteligências. É contínua, processual e transformadora podendo contemplar momentos individuais e coletivos. Não tem função punitiva e sim, formativa.

A este respeito, Romanowski e Wachowicz (Apud ANASTASIOU E ALVES, 2003) ressaltam que a avaliação formativa é realizada durante todo o processo de aprendizagem visando melhorar o aproveitamento através da regulação permanente, e possibilitando a auto-avaliação constante por parte do aluno. Segundo as autoras, esta prática permite a alunos e professores verificar tanto o que foi, quanto o que não foi aprendido, além de favorecer o desenvolvimento pelo aluno da prática do aprender a aprender.

Entretanto, para que a avaliação formativa possa ser possível, fica implícita a necessidade da revisão das concepções didático-pedagógicas, pois este mecanismo de regulação da aprendizagem depende da mudança do trabalho realizado com os

aprendizes. Assim, se as aulas se caracterizarem prioritariamente por momentos expositivos, não será possível acompanhar como o aluno está construindo seu conhecimento.

Para Vasconcelos (1998, pg 78),

Há relação intrínseca entre o ensino e a avaliação: não dá para ensinar sem avaliar. Se o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio, a primeira coisa a se fazer é avaliar o conhecimento anterior dos alunos. Neste sentido, a avaliação está profundamente imbricada no processo de aprendizagem. Para construir o conhecimento, o professor tem, portanto, que estar avaliando o tempo o todo: se não sabe o que o aluno sabe, como pode interagir com ele?"

Outro aspecto de relevante importância que somente pode ser possível através da avaliação formativa é a *metacognição*, ou seja, a conscientização do próprio aluno quanto ao seu processo de aprendizado. Segundo Romanowski e Wachowicz (apud ANASTASIOU E ALVES, 2003), a *metacognição* consiste nos:

Mecanismos de controle e ajuste do aluno sobre seus próprios processos de aprendizagem, combinando e articulando as tarefas e os processos de cognição que utiliza na conquista do conhecimento que resultam numa aprendizagem singular.

As autoras destacam ainda que a metacognição possibilita que o aluno realize a auto-avaliação, ajustando seu aprendizado através de estratégias, procedimentos e técnicas que requerem recursos cognitivos, culturais e emocionais.

O desafio da mudança paradigmática nas ações de ensino-aprendizado é grande, pois baseia-se na mudança de docentes e discentes, que juntos compreendam a necessidade de uma nova tomada de posição rumo à uma construção emancipadora tanto para educador, quanto para educando.

3.3 O ENSINO DA FISIOTERAPIA DENTRO DA NOVA PERSPECTIVA DE INTEGRALIDADE

O paradigma do ensino biomédico no Brasil tem sido caracterizado pelo modelo positivista flexneriano, iniciado no Estados Unidos a partir de 1910 com a Reforma Flexner. Este modelo de ciência biomédica tem seus fundamentos marcados pela fragmentação em diversas especializações e pelo caráter cientificista e pragmático, implicando numa postura “fria”, “neutra” e “objetiva”. Oliveira e Aragão (2003).

A abordagem biocêntrica dos problemas de saúde no modelo flexneriano, resultou na implementação de um ensino que incorporava avanços tecnológicos que trouxeram grandes benefícios para o desenvolvimento biomédico, mas que também resultou na abordagem exclusivamente biológica e curativa, e na formação de profissionais voltados à especialização, ao tratamento curativo, e ao enfoque da doença em detrimento do ser humano.

O advento da medicina preventiva nas décadas de 1960/70 tentou recuperar o distanciamento entre profissionais da saúde, suas práticas e o ser humano, mas a falta de uma integração dos conhecimentos fragmentados, não possibilitou grandes vitórias nesse sentido. A falhas em equilibrar as oscilações entre tecnologia e humanismo, levaram, contudo, a busca por um modelo que se adequasse as necessidades de um atendimento mais humano e voltado à saúde.

Assim, em 1974 o documento intitulado Informe LaLonde – *A New Perspective on the Health of Canadians*, retratava o reconhecimento de um importante país industrializado, de que as intervenções biomédicas não eram primariamente responsáveis pelo bem estar da população e pela melhora geral do padrão de saúde populacional. Inspirado nos pensamentos de Thomas McKeown,

que defendia a melhora no padrão de vida e a melhora nutricional como recurso primário para o desenvolvimento dos países, este relatório identificava o *meio ambiente, a biologia humana, o estilo de vida e a acessibilidade aos cuidados de saúde* como sendo as quatro áreas co-responsáveis pela saúde do indivíduo.

O impacto do Relatório LaLonde anunciando as perspectivas do governo Canadense com relação à saúde foi grande e desencadeou importantes ações a nível mundial, resultando na *Declaração de Alma Ata* onde a Organização Mundial de Saúde expressa “*a necessidade de ação urgente de todos os governos, de todos os que trabalham nos campos da saúde e do desenvolvimento e da comunidade mundial para promover a saúde de todos os povos do mundo*” (ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE, 1978)

No Brasil, um paradigma inovador da ciência biomédica, chamado de Paradigma da Integralidade vem ganhando expressão a partir da Constituição de 1988, que instituiu as *Diretrizes Básicas do Serviço Único de Saúde – SUS*. Em seu texto, a noção de integralidade é expressa sobre a garantia de “*atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais*” (BRASIL 1988, art. 198). Nesta nova perspectiva, a formação do profissional de saúde deve estar voltada aos conceitos e princípios de atenção integral à população, como meio para promover o atendimento humano centrado no indivíduo.

Contudo, a realidade educacional sugere que um longo caminho ainda deverá ser percorrido na efetivação deste novo paradigma. Os modelos conservadores são ainda predominantes nos cursos de saúde em instituições por todo o Brasil, enfatizando a busca eficiente de tratamentos, diagnósticos e profilaxia das doenças

e agravos, e deixando em segundo plano a atenção ao desenvolvimento de melhores condições de atendimento às necessidades de saúde da população.

O ensino técnico-científico no processo de ensino-aprendizagem como preconizado para os dias atuais na área da saúde, representa apenas um dos aspectos da formação que deverá englobar também a produção de subjetividade e de habilidades técnicas, a reflexão, a capacidade de estruturação e re-estruturação de trabalho a partir de situações problematizadoras, a habilidade em dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidade de saúde das pessoas, tanto individualmente como na coletividade.

O paradigma de integralidade de atenção à saúde, deve supor, entre outros aspectos, a ampliação e o desenvolvimento da dimensão cuidadora no trabalho dos profissionais, para que se tornem mais responsáveis pelos resultados das práticas de atenção, receptivos a criação de vínculos com o indivíduo receptor de seus cuidados, e sensíveis aos processos pouco comuns de saúde-doença que mereçam atenção especial, através de uma visão crítica e reflexiva. (MINISTÉRIO DA SAÚDE)

Dentro desta visão de integralidade e de complexidade, que segundo MORIN (1999), deve constituir a ótica para a busca de uma nova percepção de mundo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia, delineiam um perfil para o fisioterapeuta que deve contemplar a formação do profissional *“generalista, humanista, crítico e reflexivo, [que esteja] capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual”*. O profissional fisioterapeuta deverá ainda ter uma visão ampla e global, respeitar os princípios éticos/bioéticos e culturais do indivíduo e da coletividade. CEEFisio (2002)

O ensino da fisioterapia deverá então, estar voltado à formação do fisioterapeuta social capacitado para atuar interdisciplinarmente na atenção primária,

secundária e terciária em saúde, com habilidade para compreender e elaborar os problemas sócio-culturais e econômicos que afetam o bem estar do indivíduo, com vistas a transformar realidades pela construção do conhecimento. De igual importância destaca-se o fortalecimento da ética e dos valores humanos, que deverá estar refletido nas ações profissionais entre fisioterapeuta e paciente na criação de vínculo, e pela responsabilidade, empenho e interesse nos resultados de suas práticas.

Ao ensino superior cabe a função da formação profissional dentro dos perfis delineados pelas diretrizes nacionais, de modo a alavancar as transformações necessárias a atender as necessidades do mundo atual. Vale lembrar, que a responsabilidade em iniciar movimentos ainda considerados inovadores, como é o caso da integralidade, capaz de gerar mudanças em toda a área da saúde, querer profissionais empreendedores, dispostos a trilhar caminhos ainda não percorridos. Assim, no caso da fisioterapia, espera-se que o fisioterapeuta docente volte seus passos em direção a este novo paradigma vivenciando-o em suas ações profissionais e educacionais, como forma de ensinar os rumos da profissão através de sua própria atuação.

Para tanto, o fisioterapeuta docente deverá estar consciente de sua responsabilidade em responder enquanto profissional formador, pelas competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão fisioterapeuta dentro dos moldes atuais. Em outras palavras, ser detentor do perfil profissional deve ser condição inerente indiscutível ao exercício da docência nos dias atuais. O ensino da fisioterapia na perspectiva de um paradigma de integralidade deverá ser igualmente assegurado pela construção de Projetos Políticos Pedagógicos institucionais, que contemplem este tipo de abordagem como forma de promover a formação de

profissionais dentro do perfil do fisioterapeuta capaz de satisfazer as necessidades contemporâneas.

Os quarenta anos de existência da Fisioterapia como profissão no Brasil têm mostrado sinais de crescimento e amadurecimento através das conquistas de novos espaços de trabalho, de reconhecimento profissional e da consolidação como profissão de promoção à saúde.

Entretanto, o corporativismo ainda existente por parte de algumas profissões no Brasil, e a visão comercial por parte de algumas instituições de ensino superior privadas, acarretam vez por outra algumas surpresas, como é o caso do Projeto de Lei 025/2002 que define o Ato Médico tentando retirar por completo a autonomia das demais profissões da saúde, e também da recente tentativa de diminuição da carga horária dos cursos de graduação (a exceção de medicina), expressa pelo Parecer CNE/CES 329/04.

Vários têm sido os posicionamentos da sociedade em tentar evitar que a qualidade profissional e educacional sejam condenadas a ir na contra mão dos anseios do mundo atual. Os resultados da união dos órgãos de classe e das entidades empenhadas em manter os padrões de qualidade do ensino no mais alto grau, na fisioterapia representados pelo COFFITO – Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, CREFITOS – Conselhos Regionais de Fisioterapia, ABF – Associação Brasileira de Fisioterapia, e ABENFISIO – Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia, resultaram na não homologação do parecer que tentava fazer dos cursos de graduação, uma eficiente máquina de comércio.

No momento que tanto a ciência quanto a educação buscam novas respostas que permitam romper com a fragmentação, promovendo abordagens que privilegiem

a visão holística e contextualizada do ser humano, ações no sentido de tentar reduzir a carga horária para formação profissional em nível de graduação, sustentam suas argumentações afirmando não existir *“qualquer justificativa didático científica”* que sustente a necessidade da carga horária mínima atualmente praticada pelos cursos de nível superior na área da saúde. Entretanto, a responsabilidade dos cursos de formação de profissionais da área da saúde, mais do que relacionados às necessidades do mercado,

... estão relacionados ao cumprimento de uma dada função social. As diretrizes curriculares representam um documento oficial direcionador desse papel social, que remete, não especificamente a duração dos cursos, mas principalmente, à discussão de conteúdos, habilidades e competências necessárias à formação de cidadãos ativos, cumpridores de seus deveres sociais, conscientes das políticas públicas a serem implementadas. (COFFITO, 2005)

Parece contraditório que estejamos discutindo as características docentes necessárias para formar profissionais com perfil mais condizente aos anseios contemporâneos, e ao mesmo tempo tenhamos que argumentar em favor da necessidade de uma carga horária mínima para formação deste perfil. Ações como esta, contradizem a visão da UNESCO (2005), que afirma que *“a educação não pode ser somente considerada importante. Ela precisa ser prioritária”*.

3.3.1 A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR

A expansão do Ensino Superior no Brasil tem sido considerável através dos anos, e pode ser atribuída, segundo Romanowski (2003, p.3) ao:

...crescimento demográfico, à possibilidade de acesso da população ao ensino superior devido à criação de novas instituições de ensino, ao aumento do número de concluintes dos níveis anteriores de escolarização, às exigências de maior nível de escolarização pela transformação do mundo do trabalho pela evolução da ciência e da cultura

O crescimento no número de instituições de ensino tem sido mais acentuado nas instituições privadas do que nas públicas. Dados do MEC mostram que em 1980 existiam 882 estabelecimentos de ensino superior no Brasil, dos quais 682 privados e 200 públicos (ROMANOWSKI, 2003). Dados atuais do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, confirmam esta tendência revelando que o crescimento no número de instituições de ensino superior nos últimos 25 anos teve grande proporções, chegando ao número total de 2.207 em todo o Brasil, das quais apenas 228 são públicas e 1979 particulares, como demonstrado no quadro 1:

Quadro 1 – Número de IES

ANO	TOTAL DE IES	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS
1980	882	200	682
2005	2.207	228	1.979

Fonte: MEC / INEP 2005 / Romanowski, 2003.

De forma mais acentuada, ocorreu o crescimento no número de cursos de graduação em fisioterapia, que passaram de 22 em 1984, para 365 em 2004 (INEP 2005), representando um incrível crescimento de 1.559% no período de 26 anos.

O aumento descontrolado do número de cursos de fisioterapia resulta na contratação pelas IES de profissionais fisioterapeutas com conhecimentos teóricos e práticos específicos da profissão, porém, em muitas vezes, sem qualquer experiência docente. O ingresso no ensino superior acontece sem muitas exigências, uma vez que a legislação que regulamenta o ensino superior – LDB 9.394/96, não faz menção a qualquer requisito especial no que diz respeito a

formação específica para o exercício do magistério superior, a não ser que o corpo docente seja composto por um terço de mestres e doutores.

Assim, a busca por capacitação para atuação no ensino superior nem sempre acontece, pois como destaca Libâneo (2003, p.3):

A formação do docente universitário é um campo de tensões. De um lado, estão os pedagogos que insistem na necessidade de aquisição de saberes pedagógicos e competências metodológicas e de mudanças de atitudes em relação à tarefa de ensinar. De outro, estão os docentes que recusam essa necessidade de formação pedagógica específica.

Como já abordado anteriormente, a qualificação do professor de ensino superior deve ficar a cargo dos cursos de pós-graduação – *stricto sensu*, os quais vêm oferecendo diferentes perfis de formação nem sempre atendendo as necessidades do desempenho acadêmico. Franco et al. (2001, p. 4) destaca que a pós-graduação, deve estar voltada a formar

Professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica através da preparação adequada de pesquisadores; e assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão frente às necessidades do desenvolvimento nacional.

A expansão de matrículas no ensino superior torna emergencial a busca por soluções que objetivem a capacitação docente eficaz. Franco et al. (2001, p. 16) destaca que o professor de ensino superior deve ser um profissional

capaz de desenvolver sua prática docente, motivado por problematizações que ultrapassem o conhecimento específico de sua área de atuação e o comprometam diariamente com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem – pedagogia universitária”.

Vasconcelos (apud MASETTO, 2003) destaca que a formação oferecida pela pós-graduação é em geral focada na pesquisa ou na competência técnica, voltada para o conteúdo disciplinar específico, havendo pouca preocupação com a formação pedagógica de mestres e doutores para atuar no ensino superior.

A pesquisa desempenha papel de relevante importância na atuação docente, uma vez que a construção do conhecimento, base da nova visão educacional, deve se dar através dos processos de pesquisa e investigação, bem trabalhados na formação de mestres e doutores. A este respeito, Vasconcelos (apud Masetto, 2003) afirma que

Não se trata de um processo excludente: *ou formar o pesquisador, ou formar o docente*. Trata-se, ao contrário, de chamar a atenção para a complementaridade dessas duas ênfases, uma vez que o mesmo indivíduo será, necessariamente, pesquisador e docente *concomitantemente*. A propósito, a pós-graduação *stricto sensu* surgiu para conferir grau acadêmico (de mestre ou doutor) àqueles profissionais que pretendessem seguir a *carreira acadêmica e de pesquisa!* (grifo do autor)

Em adição, Cunha (apud VEIGA 2004 p. 122) chama atenção para o fato de que a capacitação para a pesquisa não necessariamente indica que o professor irá integrar esta prática em sua atividade como docente:

O equívoco, quando se realiza a qualificação do professor, é pensar que o exercício dos processos de pesquisa transfere-se automaticamente para o ensino. A prática tem mostrado que o professor em formação não relaciona estes dois campos de sua atividade docente nem os cursos e programas de pós-graduação preocupam-se com isso.

Desta forma, os programas de pós-graduação deveriam preocupar-se com o conhecimento do profissional docente, ofertando disciplinas básicas voltadas para a pedagogia universitária. Entretanto, tais disciplinas costumam ser oferecidas somente nos cursos de *stricto sensu* específicos da Educação, os quais possibilitam

ao docente pesquisador, articular temas educacionais aos temas de sua própria profissão, contribuindo assim, nos processos de formação dos profissionais de sua área. Romanowski (Apud CONHECIMENTO LOCAL E CONHECIMENTO UNIVERSAL, 2004 p. 200) chama a atenção para o fato de que na elaboração da dissertação ou tese da pós-graduação em educação, o pesquisador mantém seu vínculo com a própria profissão:

Nas dissertações e teses examinadas, o vínculo do investigador com o seu campo de atuação profissional e com a prática docente, é constante. (...) essa articulação marca o início da definição do problema, da reflexão, dos impactos, das mudanças, das transformações. A realização da pesquisa intervém no processo de formação docente e na prática do investigador.

A autora acrescenta que sua investigação a respeito dos processos de pesquisa e da formação docente revela que as pesquisas desenvolvidas pelos alunos da pós-graduação em Educação, são

Originadas na prática, na experiência do pesquisador na área da investigação. As formas da percepção da prática derivam-se de observações, em diferentes situações dessa prática pedagógica: os trabalhos em sala de aula, a experiência vivida como professor na educação básica e/ou na educação superior; as experiências durante a formação como aluno na área investigada e no curso investigado; (ROMANOSKI. Conhecimento Local e Conhecimento Universal (2004, p.200).

A docência exige conhecimentos variados e articulados de modo a possibilitar ao professor o desempenho da mediação dos processos de ensino-aprendizagem condizentes com as necessidades contemporâneas. Nesse sentido, a Associação pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, vem defendendo há mais de uma década a formação do professor que seja detentor de referência ampliada do fenômeno educativo, e que seja *“capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, atuando na sua transformação”*. E ainda que

Domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, Apud ANFOPE p.12-3)

A exigência de uma formação docente focada na pedagogia universitária e nos aspectos políticos, sociais e históricos da educação poderá resultar em contribuições específicas ao ensino, aprendizado e formação de qualidade dos profissionais das diversas áreas do conhecimento. Ações voltadas a garantir a ação docente de qualidade, certamente poderão resultar em profissionais preparados para atender as necessidades contemporâneas.

3.3.2 O FISIOTERAPEUTA PROFESSOR, OS SABERES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE.

Não se pode pensar a melhora nos padrões de ensino e de formação profissional sem que se considere a necessidade de incentivo a promoção da capacitação docente continuada, a proposta pedagógica coerente com os objetivos ansiados pela sociedade e a infra-estrutura disponibilizada pela instituição de ensino superior para as práticas acadêmicas profissionalizantes. Entretanto, para aprovação da abertura de novos cursos o MEC faz exigências que dizem respeito apenas à estrutura física e quadro docente para funcionamento do curso em seu primeiro ano de existência, facilitando assim, a abertura de muitos estabelecimentos voltados mais a fins lucrativos do que educacionais propriamente ditos. A falta de exigências

mais rigorosas pode ter como um de seus resultados a contratação de profissionais sem preparo e sem incentivo ao exercício da docência.

A demanda por fisioterapeutas para atuar no ensino superior tem seu grande crescimento justificado pela explosão na abertura de cursos de fisioterapia no Brasil, ocorrida especialmente a partir da década de 80. Como não há na legislação qualquer exigência com relação à qualificação do docente de ensino superior, sua capacitação para a nova atividade poderá ser resultado apenas da experiência que irá adquirir durante seus anos de permanência como docente. Contudo, a preocupação e o debate a respeito da formação específica para atuar como professor no ensino superior vem ganhando destaque nos últimos anos. A necessidade de mudanças no âmbito educacional tem trazido a tona não só a ineficácia do emprego de estratégias tradicionais nos dias de hoje, como também tem questionado o exercício da docência sem o devido profissionalismo.

Dentro deste cenário de construção de uma nova identidade educacional, a prática pedagógica do fisioterapeuta docente vem sendo discutida pelos profissionais da área que têm compreendido a necessidade de aprofundamento nos temas voltados ao ensino e a educação de maneira geral, como forma de contribuir para a formação de fisioterapeutas capacitados para atuar na contemporaneidade. Temas como a construção de projetos de ensino voltados à integração curricular, técnicas de ensino, saberes necessários à atuação docente, paradigmas educacionais, formação docente, e outros, têm sido foco de investigações por fisioterapeutas, principalmente daqueles que buscam suas titulações nos programas de mestrado e doutorado específicos da Educação.

É evidente a necessidade de formação específica à docência, principalmente nos cursos de formação técnica, como é o caso da fisioterapia. Provenientes de uma

formação dentro dos moldes tradicionais e normalmente alheios às necessidades respectivas a educação, os fisioterapeutas docentes tendem a compreender seu conhecimento sobre a disciplina que leciona, como garantia para uma boa docência. Acabam por copiar os modelos de professores que marcaram de algum modo suas próprias formações, sendo esta muitas vezes, a única referência de ensino a fundamentar sua atuação como docente. Kulczycki (2002, p. 5) confirma este fato dizendo ser evidente “a figura de um professor com muito conhecimento de sua especialidade na fisioterapia e um frágil conhecimento para mediar o processo de aprendizagem do aluno”. Outros aspectos com frequência observáveis na atuação do fisioterapeuta docente segundo a autora, dizem respeito a tendência ao repasse de conhecimento como forma de ensino, desarticulação da fundamentação teórica da prática, e avaliação somativa como forma de quantificar o desempenho do aluno:

Não é incomum no curso de Fisioterapia (...), observar fisioterapeutas-professores dirigindo-se à sala de aula com seu material pronto, repetindo aulas de anos anteriores e avaliando os alunos por um único instrumento, a prova escrita. Percebe-se que o bom desempenho é tido como a repetição de conteúdos ministrados em sala de aula, mostrando uma certa incoerência com a profissão do fisioterapeuta, que sem abandonar a teoria, deve estar bastante próximo à prática, às realidades sociais. (KULCZYCKI 2001, p. 5)

Utilização de recursos tecnológicos de forma inadequada, aulas predominantemente expositivas, processo de ensino focado no professor como detentor do conhecimento e visão do aluno como “*tabula rasa*”, são outros aspectos identificados pela autora em sua investigação.

A fisioterapia é uma profissão com peculiaridades específicas e que, como outras profissões na área da saúde, requer uma formação alicerçada em fundamentos teóricos, articulados a intervenções práticas e situações problematizadoras. Portanto, o fisioterapeuta docente deverá estar preparado para

responder tanto por situações pertinentes a sua prática profissional quanto por situações relativas à prática educacional, como a condução dos alunos na elaboração e apropriação de conhecimentos teóricos, na construção de novos conhecimentos, na articulação entre a teoria e a prática, e a na atuação profissional voltada a integralidade do atendimento em saúde.

O preparo para o exercício da docência será necessário, independente do nível em que o professor pretenda lecionar, seja ministrando disciplinas de teor teórico, prático, ou mesmo supervisionando os estágios curriculares obrigatórios aos cursos de fisioterapia.

Os estágios supervisionados têm como função possibilitar ao futuro profissional a vivência da prática fisioterapêutica, sob a supervisão docente constante, conforme explicitado nas diretrizes curriculares para os cursos de fisioterapia. A este respeito, Suzuki (2001 p. 16) chama a atenção para o fato de que algumas instituições de ensino superior são ainda menos rigorosas ao contratar profissionais para atuar exclusivamente como supervisores de estágio, e relata sua própria experiência neste sentido:

No caso do local de estágio onde atuo, apesar de pertencer à instituição de ensino, o grupo de fisioterapeutas no qual me incluo, quatro no total, responsáveis pela supervisão de estágio curricular do curso de fisioterapia não fazem parte do quadro de funcionários/docentes da universidade. A priori, somos profissionais que foram contratados como fisioterapeutas assistenciais que possuem também a função de supervisionar o estágio dos alunos do último ano do curso de Fisioterapia, sem a exigência de pré-requisitos na área da docência. Esta situação se perpetua desde minha entrada para a instituição até os dias atuais.

A autora ainda destaca, que a falta de capacitação para a docência foi responsável por momentos de *“expectativas, inseguranças e dúvidas”*, que a levaram por fim a buscar uma formação que fundamentasse suas ações de ensino-

aprendizagem. No que diz respeito à instituição de ensino da professora, a supervisão dos estágios parece ser considerada como uma prática isolada da docência, não carecendo de competências e habilidades que garantam a formação técnica e também humana do profissional, e nem de professores contratados com o objetivo específico da docência.

O desempenho docente é fundamental na formação do perfil do profissional. Os estágios supervisionados remetem o formando às práticas fisioterápicas e fisioterapêuticas, oportunizando o contato com os seres humanos razão de seus estudos. Desta forma, além de mediador do aprendizado, o docente-supervisor representará um referencial de profissional, aos alunos por ele liderados. Daí a importância em se promover à conscientização sobre a necessidade de capacitação do fisioterapeuta responsável em formar o perfil dos novos profissionais. Este pensamento é retratado por Suzuki (2001, p. 18), ao questionar:

Ate que ponto pode-se permitir a situação na qual o professor ou supervisor de estágio, aquele sem qualquer formação pedagógica, possa, por ensaio e erro, desconhecendo o caráter nobre da função pedagógica, envolver-se diretamente com o sujeito com o qual trabalhamos, que é o aluno em formação, ou ainda, quando a função de supervisão de estágio restringe-se a formação de quadros para atender somente aspectos técnicos da profissão, não considerando neste caso o ensino e a aprendizagem.

Kulczycki (2002) destaca em sua pesquisa que os professores fisioterapeutas por ela investigados e que buscaram a capacitação específica para a docência em programas de mestrado em Educação (42.86% dos sujeitos entrevistados), entendem o resultado da formação específica para a docência como sendo um divisor de águas em sua atuação, como ilustra a fala de um de seus entrevistados que diz:

(...) antes do mestrado (...) e depois do mestrado (...). Antes as minhas aulas, na disciplina de História da Fisioterapia eram expositivas “ponto” (risos). Não

tinha nenhuma metodologia diferente; eu pedia para fazer trabalhos, algumas coisas assim, mas não era... não se aproveitava muita coisa,

A capacitação dos fisioterapeutas docentes é um aspecto de grande importância na formação dos futuros profissionais. Entretanto, outro fator igualmente importante é o projeto político pedagógico do curso, que deverá orientar tanto professores como alunos quanto a concepção de ensino a ser seguida. Muitas vezes construídos na forma de disciplinas isoladas, os projetos pedagógicos não favorecem o aprendizado de forma sistêmica, aumentando a dificuldade dos professores (muitos deles inexperientes no ensino), em articular conteúdos com ementas às vezes contraditórias. Esta fragmentação pode representar mais um obstáculo a ser superado pelos professores e também pelos alunos, no sentido de alcançar os objetivos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade esperadas para o ensino atual.

Cunha (apud MASETTO, 2003), afirma que no ensino superior a influência da concepção positivista é ainda muito presente, mesmo no que diz respeito ao currículo, normalmente organizando o conhecimento de forma linear, *“do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante”*. Segundo a autora, a idéia que sustenta essa concepção de currículo,

... tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, localizando-se, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio. Além disso, trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode nos levar ao futuro. (CUNHA, apud Masetto 2003, p. 28)

Desta forma, mesmo os docentes habilitados podem acabar encontrando dificuldades em trabalhar de forma inovadora articulando teoria e prática com seus alunos, desde as fases iniciais da formação profissional. A tendência será a de

preparar e ministrar as disciplinas de forma isolada e fragmentada, moldada nos padrões tradicionais do ensino técnico, tão familiares ao ensino superior.

A articulação das disciplinas, característica dos currículos integrados e inovadores, poderá incentivar os professores a compartilhar e incorporar idéias na construção dos temas das aulas, conferindo uma maior coerência nos conteúdos a serem abordados. Kulczycki (2002, p. 55) destaca que mudanças realizadas no projeto do curso por ela investigado, resultaram em práticas integradas e mais dinâmicas, como ilustrado pelo relato de um de seus entrevistados que diz:

Este ano nós iniciamos no Projeto Pedagógico, a gente optou por fazer de uma forma bem mais dinâmica, então nós temos feito discussões, produção de glossários, produção de material de referência, há muito mais aula prática, instigando mais a metodologia fazendo com que o aluno faça junto.

Assim, a elaboração de projetos que incentivem o docente a trabalhar de formas mais condizentes com as necessidades atuais, pode resultar também na busca por habilidades pedagógicas que auxiliem o professor no desempenho do processo de ensino-aprendizado, integrando-o nas formas de trabalho exigidas pela instituição, e colaborando no processo de construção de uma identidade profissional voltada ao desempenho da docência.

A identidade profissional, de acordo com Pimenta (1999, p. 18) pode ser caracterizada como sendo um processo de construção do sujeito historicamente situado. A autora afirma que no caso da docência, esta identidade deve ser construída a partir da significação social da profissão que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, se sua história de vida, de suas representações, de seus saberes.

A formação do profissional liberal não prevê a formação para a docência em seu currículo, embora esteja implícito no exercício profissional, o direito exclusivo do

ensino das disciplinas profissionalizantes relativas a sua profissão. Assim, na construção do perfil de um fisioterapeuta, não existe na maioria das vezes qualquer referência que o leve a refletir sobre o que caracteriza o *ser professor* do ponto de vista profissional. Em adição, a legislação que regulamenta o ensino no Brasil, não faz alusão a necessidade de haver primazia de profissionais de nível superior com formação específica para o ensino no corpo docente dos cursos de uma forma geral. Desta forma, o profissional liberal que assim *desejar*, deverá buscar o preparo para o exercício da docência nos cursos de *lato e stricto sensu*, os quais tem 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. Assim, a formação da identidade do fisioterapeuta docente, se fará necessariamente pelas chances que este profissional der a si mesmo, na busca por uma docência responsável.

Pimenta (2002, p. 35) afirma que na maioria das instituições de ensino superior, os professores, embora possuam experiência significativa e anos de estudo em suas áreas específicas, mostram-se grandemente despreparados e apresentam considerável desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem. Iniciam sua atuação no ensino, trazendo consigo uma grande bagagem de conhecimentos específicos de suas profissões, sem, na maioria das vezes ter se quer questionado o que significa ser professor. As instituições, por sua vez, entendem como sinônimo de preparo para a docência, o fato de desempenhar com destaque suas atividades profissionais. Desta forma, a passagem para a docência “*ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!*” (p.104).

Entretanto, mais do que apenas profundo conhecimento a respeito da disciplina que vai ministrar, o fisioterapeuta docente deverá ter a habilidade de saber como conduzir o aluno ao aprendizado. Bernstein, citado por Cunha (Apud MASETTO 2003), afirma que mais importante do que o conteúdo que se ensina, é a forma com que o professor conduz o aluno no processo de ensino aprendizado, uma vez que o conhecimento deve ser construído e não simplesmente “repassado”. Esta afirmação contraria a idéia de que o conhecimento técnico da disciplina a ser ensinada seria o principal requisito ao desempenho docente.

Muitos professores parecem não imaginar que o exercício da docência ultrapasse os limites de sala de aula, dispondo-se apenas a ministrar suas disciplinas, sem, contudo participar de qualquer outro aspecto do processo de formação. Behrens (apud MASETTO, 1998) acrescenta que nestes casos, muitas vezes a dedicação do profissional liberal ao magistério restringe-se há poucas horas por semana, não permitindo um envolvimento com os alunos, com os demais professores, com o departamento e com a própria instituição.

As ações efetivas para a formação do professor, devem incluir a conscientização sobre a necessidade do envolvimento docente nas questões educacionais relativas a instituição e a todos os aspectos que dizem respeito a sua função enquanto educador. Devem ocorrer em processos de profissionalização continuada que contemplem os saberes da docência, na busca da construção de uma identidade profissional. Nóvoa (1992), afirma que três processos são essenciais na construção desta identidade docente: o desenvolvimento pessoal que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional que diz respeito aos investimentos da instituição para a consecução de

seus objetivos educacionais. Assim, entender a docência como uma profissão que requer compromisso e investimento por parte do professor, poderá levar o docente a buscar aperfeiçoamento continuado para melhor fundamentar suas ações.

Libâneo (2003) relata que as pesquisas atuais voltadas à docência no ensino superior registram que a maior crítica por parte dos alunos diz respeito ao ensino tradicional, centrado apenas na didática da transmissão de informações. Nestas pesquisas, o autor diz ser ainda possível constatar que a maioria dos professores universitários:

- Ensina sem qualquer formação pedagógica (...);
- Aprende a dar aulas por ensaio e erro;
- Desconsidera o mundo do aluno, a prática do aluno, as diferenças entre os alunos.
- Quanto mais distancia do aluno, melhor.
- Seu método de dar aula é principalmente a aula expositiva, o papel do professor é o de transferir conhecimento;
- Acha que a habilidade intelectual mais importante do aluno é a memorização. Basta expor a matéria, por que o bom aluno é o que memoriza o que foi falado e depois repete nas provas. Ou seja, a cabeça do aluno seria como uma esponja;
- Se o professor faz pesquisa, não a utiliza como procedimento de ensino e para instrumentalizar os alunos a gerarem novos conhecimentos;
- A avaliação da aprendizagem consiste em dar prova e nota, é usada como instrumento de controle do comportamento do aluno, isto é, meio de estabelecer autoridade em relação ao aluno, de fazer pressão sobre o aluno.
- (Acha que) o bom professor é o que dá nota baixa e que reprova.

Vasconcelos (apud MASETTO 2003, p. 83), afirma que os professores mais resistentes e contrários ao aperfeiçoamento pedagógico são justamente aqueles que não tiveram nenhum contato com esse aspecto de sua formação. Em sua opinião, o profissional completo, com preparo adequado para o exercício da docência, deverá ter sua formação voltada aos diferentes aspectos da competência profissional de um educador, a saber,

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

Vasconcelos (2000) chama a atenção para a possibilidade de muitos problemas no ensino superior existirem devido à falta de formação especializada que direcione o professor a entrar em sintonia com o papel que deve representar dentro da formação do futuro profissional. Outro fator relevante refere-se ao grau de maturidade do docente, que poderá refletir diretamente em seu desempenho pedagógico.

Sikes citado por Marcelo (1999, p.63), desenvolveu um estudo para analisar as diferentes etapas pelas quais os professores passam, chegando as seguintes conclusões quanto as principais preocupações docentes de acordo com a faixa etária:

- Primeira etapa: compreendida entre os 21 e os 28 anos, é uma fase de exploração das possibilidades da vida adulta, e de início de uma estrutura estável de vida. Nesta época, o domínio dos conteúdos e os problemas de disciplina, devido à ausência de autoridade, se constituem como foco das preocupações dos professores.
- Segunda etapa: compreendida entre os 28 e os 33 anos, e considerada como sendo uma fase de transição, é a fase que para alguns se caracteriza pela estabilidade no posto de emprego e para outros pela procura de um novo emprego. Nesta fase, os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio do conteúdo.
- Terceira fase: compreendida entre os 30 e os 40 anos, onde os professores encontram-se com grande capacidade física e intelectual, demonstrando confiança em si mesmos, e buscando maior competência em seu trabalho.

A maturidade relativa as diferentes etapas da vida do profissional, qualquer que seja a área de atuação, também pode resultar em diferentes tipos de

preocupação e de reação frente a situações problema. Como qualquer outra profissão, a docência exige segurança e amadurecimento, além das competências e habilidades específicas, sem as quais, o êxito profissional certamente estará comprometido.

O fisioterapeuta docente, dentro da perspectiva da docência enquanto profissão deve igualmente estar consciente de sua dupla responsabilidade e da necessidade de buscar a aquisição dos saberes necessários também à docência, para que exerça eticamente ambas as profissões.

Tardif (1999, p.15) considera como saberes, os *conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes* que são utilizadas pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas. Os saberes específicos ao exercício da fisioterapia, como exemplo, estão voltados aos conteúdos biológicos e da saúde, das ciências humanas e sociais, dos conhecimentos biotecnológicos e fisioterapêuticos, entendidos como imprescindíveis pelas diretrizes curriculares, para o exercício das competências e habilidades necessárias ao cuidado de saúde, em todos os níveis de atenção e de forma integral.

Já no que diz respeito aos saberes da docência, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) destacam que eles são,

Plurais e heterogêneos, uma vez que provêm de diversas fontes e não formam um repertório de conhecimentos unificados em torno de uma disciplina, e sim, são ecléticos; procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, competência ou de aptidão, para, por exemplo,

controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo que dão atenção particular a certos alunos da turma, procuram

organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam, etc". (p.22)

Temporais, pois são adquiridos através do tempo se manifestando através de uma bagagem de conhecimentos anteriores, crenças, representações e certezas sobre a prática docente. Durante toda a vida escolar do aluno estes saberes vão sendo acumulados de forma tão significativa, que dificilmente poderão ser mudados; serão provavelmente reativados automaticamente quando chamados a solucionar problemas encontrados no exercício de sua docência.

Personalizados e situados, uma vez que o professor tem uma história de vida, tem emoções, corpo, poderes, personalidade e cultura que são transmitidos nos contextos nos quais ele se insere, sendo sua personalidade absorvida no processo de trabalho. O professor em seu processo de trabalho com o ser humano deve estar pronto a contar consigo mesmo, com seus recursos e capacidades pessoais, com sua própria experiência e a de sua categoria para controlar o ambiente de trabalho.

A relação dos docentes com os saberes portanto, não se reduz à transmissão dos conhecimentos já construídos, mas sim, busca relacioná-los para solucionar diferentes e imprevisíveis situações do cotidiano de sala de aula.

De acordo com Tardif (2003, p.36), os saberes docentes podem ser considerados como os *saberes da formação profissional*, os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares* e os *saberes experienciais*:

- Os *saberes profissionais* são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores e incorporados à prática docente. Esta prática por sua vez mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de *saberes pedagógicos*, apresentados como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo;

- Os *saberes disciplinares*, os quais correspondem aos diversos campos do conhecimento, como matemática ou história que são transmitidos nos cursos e departamentos universitários;
- Os *saberes curriculares* que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos da instituição; e
- Os *saberes experienciais*, que são o conjunto de saberes adquiridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos.

Assim, a exemplo de outros profissionais liberais, o docente deve buscar capacitação específica que o habilite ao bom desempenho na mediação do aprendizado. Masetto (2003, p.13) ressalta que:

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

As experiências vividas enquanto aluno, costumam estar presentes nas ações do professor, tenha ele tido formação para a docência ou não, exercendo influência em suas práticas docentes. A este respeito, Nickel (apud BEHRENS, 2003) afirma que:

Mais do que princípios teóricos aprendidos nos cursos de licenciatura, muitos professores se inspiram nas práticas escolares vivenciadas em sua vida acadêmica. Essa constatação leva a afirmar que a formação teórico-prática na educação superior alia-se à experiência da prática construída, ainda enquanto aluno.

Apesar desta vivência escolar durante os anos de ensino fundamental, médio e superior conferir ao novo professor certa compreensão sobre a atuação docente, ao concluir seus estudos nos cursos formação profissional, é esperado que os fisioterapeutas possuam como *saberes profissionais* àqueles relacionados à sua formação, a qual não costuma incluir disciplinas voltadas à teoria e/ou prática pedagógica, que possam fundamentar de modo mais amplo as ações voltadas ao processo de ensino e aprendizagem. Os *saberes curriculares* representam muitas vezes uma área vivenciada apenas do ponto de vista do aluno, enquanto submetido às grades disciplinares de sua instituição de ensino durante seus anos de estudo. Quanto aos *saberes experienciais*, é possível afirmar que os estágios supervisionados dos cursos de fisioterapia podem proporcionar uma bagagem abrangente no que se refere à atuação do profissional fisioterapeuta, porém, no que tange a prática docente, o profissional liberal terá como referencial inicial apenas os professores que fizeram parte de sua formação ao longo dos anos, referido anteriormente por Nickel (2003) como “*experiência da prática construída nos bancos escolares*”. No que diz respeito aos *saberes disciplinares*, espera-se que o profissional liberal professor perceba a tempo que o *saber para ensinar deve ser diferente do saber para atuar profissionalmente*.

Masetto (2003, p. 14-5) afirma que os tempos atuais exigem profissionais

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

O autor procura destacar ainda que os docentes do ensino superior atual, devem “*estar ocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente pontes de conhecimento*” (MASETTO 2003, P. 16)

As capacidades de comunicação, de expressão verbal e de interação com o aluno, devem ser consideradas como fundamentais para o sucesso na mediação e na orientação docente. Igual importância deve ser dada ao conhecimento de aspectos específicos do aprendizado humano, como por exemplo, à existência de inteligências múltiplas que podem fornecer pistas ao professor a respeito do universo de alunos ao seu redor, de modo facilitar a tomada de decisões que levem ao crescimento individual e do grupo como um todo.

Assim, ao ingressar na carreira docente, é esperado que o fisioterapeuta vá ao encontro de saberes que lhe sirvam de subsídios ao ensino, buscando também informações a respeito do Projeto Político Pedagógico e do perfil do profissional egresso da Instituição na qual atuará.

No caso da formação continuada, o que ocorre na maioria das vezes é que mesmo tendo a intenção de atuar no ensino superior, o fisioterapeuta busca por áreas de aperfeiçoamento em sua própria área provavelmente por entender que a capacitação para docência ocorrerá naturalmente. Entretanto, percebe-se que ao receber seu título de mestre ou doutor, está de fato preparado para pesquisa, porém em poucas vezes estará também preparado para atuar na formação de futuros profissionais. Os currículos dos cursos de *stricto sensu* têm, na maioria das vezes, seu foco voltado para a formação do pesquisador e não do docente, fato este que é ressaltado por Masetto (2003, p.183) quando se refere aos cursos de pós-graduação:

(...) a realidade desses cursos nos diz que trabalham muito bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa de volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou de aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formações adequadas para o docente universitário?”

Com relação às competências, Masetto (2003, p.22) complementa, que o professor de ensino superior, deve, além de dominar a área do conhecimento que vai ensinar e ter habilidades de pesquisa para construir *papers* que sejam lidos e discutidos com seus alunos deverá necessariamente ter domínio na área pedagógica. O autor acrescenta, que os profissionais do processo de ensino-aprendizagem devem dominar os quatro eixos principais deste processo que são, o próprio conceito do processo, a concepção e gestão de currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional. No que tange à relação professor-aluno, o autor salienta que o professor atual deverá desempenhar o papel de orientador e motivador de atividades de construção do saber, estimulando o trabalho em equipe e desenvolvendo uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos.

Assim fica claro que o trabalho do professor tem como principal característica, a união de vários saberes e práticas diferentes com o objetivo de atender as diferentes necessidades e expectativas dos alunos no mundo contemporâneo.

Tarefa impassível de simplificação, a profissão docente apresenta-se hoje como um desafio sem precedentes, pois munidos de uma visão holística,

(...) os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, buscando a justiça plena e ampla para todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e, principalmente, a

honestidade. O docente terá de repensar “para que” e “por que” está formando os estudantes. (BEHRENS 2000, P.68)

Vasconcelos (apud MASETTO 2003) acrescenta a este respeito, que é da competência pedagógica que surge o comprometimento com as questões de ensino e da Educação, diferencial do professor de ensino superior contemporâneo.

Finalmente, pode-se destacar que a exemplo de outras profissões, a fisioterapia possui características próprias e, portanto, os cursos de graduação deverão contar com docentes hábeis para trabalhar estas peculiaridades de forma eficiente. Cunha (apud MASETTO, 2003) ressalta que não é possível falar, genericamente numa pedagogia universitária, como se todos os cursos seguissem uma mesma lógica, destacando ser necessário trabalhar o aprendizado de forma coerente com cada profissão.

A atuação dos fisioterapeutas docentes frente a tamanhos desafios, deve ser incentivada de forma a transformar as dificuldades presentes em histórias de sucesso. É importante compreender que neste momento de tantas transformações, somente a capacitação e o trabalho de qualidade podem levar a profissão a atingir os níveis de excelência ansiados pela sociedade.

Assumir a responsabilidade de construir um perfil e uma identidade docentes, e ir em busca de formação e aperfeiçoamento para o exercício da docência, pode ser o caminho para continuar fazendo da fisioterapia uma profissão marcada pelo êxito e pelas vitórias na luta pelo reconhecimento e autonomia profissionais.

4. O PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

A realização de uma pesquisa, segundo André e Ludke (1986, p.01) *“deve promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”*. Assim, na presente pesquisa as concepções pedagógicas e as dificuldades didático-pedagógicas foram analisadas com base na articulação dos referenciais teóricos dos autores e documentos legais, aos depoimentos dos professores entrevistados, de modo a confrontar os dados coletados com as informações obtidas pelos diferentes autores estudados.

O estudo bibliográfico foi realizado no período de março de 2003 a outubro de 2004 tendo como objetivo levantar subsídios teóricos sobre os principais problemas e tendências educacionais atuais, como também sobre a atuação docente esperada para a formação do profissional fisioterapeuta contemporâneo.

4.1 O CONTEXTO INVESTIGADO

O grupo entrevistado foi constituído por seis dos oito professores fisioterapeutas atuantes em uma instituição de ensino superior no sudoeste do Paraná. Por estar ainda em fase de implantação na época em que a investigação foi realizada, o corpo docente do curso de Fisioterapia era composto por um total de 23 professores, dentre os quais, oito eram fisioterapeutas.

4.2. METODOLOGIA DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Com base no referencial teórico apresentado nos capítulos 1, 2 e 3, foi elaborado o instrumento de coleta de dados sob a forma de entrevista semi-estruturada, procurando englobar pontos-chave que fundamentassem as ações do professor fisioterapeuta. Optou-se por este tipo de instrumento para coleta dos dados, pois de acordo com Lüdke e André (2003 p.33):

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

O processo de levantamento de dados empíricos procurou obter elementos que permitissem o alcance dos seguintes objetivos específicos:

- Detectar a concepção pedagógica por parte dos fisioterapeutas docentes.
- Levantar as dificuldades didático-pedagógicas encontradas pelos fisioterapeutas frente à atuação docente.

4.2.1 OS PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

As informações foram obtidas mediante aplicação de entrevistas semi-estruturadas gravadas e posteriormente transcritas, o que possibilitou conhecer as concepções dos professores entrevistados a respeito dos aspectos investigados, sem que houvesse influência de um possível *preparo prévio* de respostas tidas como “*corretas*”, e que não expressassem o real pensamento do professor.

A seleção dos docentes foi realizada de acordo com os seguintes critérios:

- a) Estar atuando como docente no curso de fisioterapia
- b) Não estar envolvido diretamente com a presente pesquisa

Assim, foram excluídos das entrevistas os dois profissionais envolvidos na realização deste estudo: o coordenador do curso, por ter participado da elaboração do roteiro de entrevistas, e a pesquisadora. O total dos fisioterapeutas docentes entrevistados correspondeu a 75% dos sujeitos.

Os encontros para a coleta dos dados foram marcados com os fisioterapeutas docentes em local, horário e data pré-estabelecidos pelos entrevistados, no período entre 25 de outubro e 05 de novembro de 2004.

O roteiro da entrevista foi constituído de 13 questões agrupadas em categorias para efeito de análise. (APÊNDICE 1)

Assim, foram estabelecidas 3 categorias:

- a) Identificação: questões de 1 a 6
- b) Concepção pedagógica: questões de 7 a 9
- c) Prática pedagógica: questões de 10 a 13

Depois de realizada a categorização, deu-se início à transcrição das entrevistas com posterior agrupamento das respostas em torno das idéias centrais, para melhor visualização das mesmas. Os dados coletados e categorizados foram submetidos à análise interpretativa, que segundo Severino (2002, p.53), caracteriza-se por:

... tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas, (...) superar a estrita mensagem do texto, (...) ler nas entrelinhas, (...) forçar o autor a um diálogo, (...) explorar toda a fecundidade das idéias expostas, (...) cotejá-las com outras, enfim, (...) dialogar com o autor.

Os resultados da investigação permitiram apontar algumas conclusões quanto à prática pedagógica do fisioterapeuta professor e as concepções de ensino que

fundamentam suas ações no processo de ensino-aprendizagem, como será demonstrado adiante.

4.3 OBJETIVOS DO LEVANTAMENTO DE DADOS

- Detectar a concepção pedagógica por parte dos fisioterapeutas docentes.
- Levantar as dificuldades didático-pedagógicas encontradas pelos fisioterapeutas frente à atuação docente.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A seguir serão apresentados e analisados os dados obtidos através da pesquisa com entrevistas, cujo modelo de roteiro segue no Apêndice “1”.

5.1 PERFIL DO GRUPO INVESTIGADO

Os dados de identificação tiveram como objetivo traçar um perfil docente com base na idade, nos anos de graduação em fisioterapia, e nas áreas de interesse demonstradas pela escolha dos cursos de pós-graduação. Outro aspecto que se procurou levantar na identificação foi o tempo de atuação docente no ensino superior.

Quadro 2 – Perfil do grupo investigado

Professor	Idade	Ano de graduação	Área de especialização	Área do Mestrado	Conclusão do mestrado	Tempo Total de docência
A	35	1990	Psicopedagogia	Distúrbios do desenvolvimento	Janeiro 2004	30 meses*
B	33	1992	Fisioterapia Traumatológica e Ortopédica	Educação	Em andamento	18 meses
C	28	2000	Fisioterapia Oncológica	Ciências Farmacêuticas	Em andamento	12 meses
D	38	1990	Geriatria e Gerontologia; Fisioterapia Traumatológica e Ortopédica	Educação	Em andamento	30 meses*
E	39	1989	Educação especial e Fisioterapia Dermato-funcional	Educação	Em andamento	24 meses
F	38	1992	Fisioterapia Traumatológica e ortopédica	Educação	Em andamento	18 meses

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa de campo

Todos os sujeitos investigados eram do sexo feminino com idades variando entre 28 e 39 anos, sendo que cinco professoras (83.33%) encontram-se na faixa acima dos 30 anos idade. As preocupações com a docência costumam variar de acordo com a faixa etária em que o docente se encontra. De acordo com Sikes, citado por Marcelo (1999, p.63) os docentes na casa entre os 21 e os 28 anos tendem a se preocupar mais com o domínio de conteúdos e com a disciplina, sendo que a medida em que amadurecem, o foco de preocupações se volta para a melhora da própria competência.

As respostas à questão sobre ano de graduação mostraram que apenas uma das entrevistadas concluiu sua graduação em fisioterapia há menos de cinco anos, sendo que todas as demais, concluíram o ensino superior há mais de 12 anos. Os anos de experiência na profissão são também fator de relevância, por concederem ao profissional a desenvoltura e segurança necessárias à fundamentação de conteúdo teórico.

Com relação à pós-graduação, todas as professoras investigadas declaram ter ingressado em cursos de mestrado entre os anos de 2001 e 2004. A *professora* “A” informou ter defendido sua dissertação em janeiro de 2004 e todas as demais professoras encontravam-se ainda cursando as disciplinas do *stricto sensu* na época da investigação. É importante salientar que as professoras “A” e “C” optaram pelo mestrado específico na área de atuação, objetivando aprofundar seus conhecimentos em aspectos relacionados à fisioterapia, e as demais professoras optaram pelo mestrado em educação com área de concentração em gestão de instituições de ensino superior.

A Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, determina em seu art. 52 que um terço do corpo docente das IES deve ser composto por

professores com titulação de mestre ou doutor, pressupondo que o preparo para a docência esteja implícito entre as habilidades adquiridas no decorrer dos cursos de *lato e stricto sensu*. Contudo, Masetto (2003, p.183) afirma que o conteúdo tratado nestes cursos visa à formação do pesquisador, não abordando aspectos da prática docente, que poderiam auxiliar o professor no desempenho de sala de aula.

Mesmo considerando que a formação do professor de ensino superior, como admitida na LDB, possa ser feita “*mediante capacitação em serviço*” e pelo “*aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades*” (art 61), podemos observar que todas as entrevistadas podem ser consideradas como iniciantes, uma vez que as atuações mais longas foram apresentadas pelas professoras “A” e “D”, com 30 meses de exercício (não consecutivos) na docência superior, tempo este insuficiente para garantir até mesmo a capacitação “*em serviço*” como sugere a Lei.

Pelo fato do curso de fisioterapia dos sujeitos investigados estar ainda em processo de implantação, o número total de professores do curso constituía-se de 23 docentes, dentre os quais, oito fisioterapeutas (34,78%). Na época da realização da pesquisa estavam em funcionamento apenas os níveis correspondentes ao 1º, 2º e 3º anos. As disciplinas estavam distribuídas da forma como expostas no quadro 3:

Quadro 3 – Níveis das disciplinas lecionadas

Professora	Níveis nos quais leciona	Disciplinas ministradas	Supervisão de estágios
A	6º período	Fisioterapia neurológica	*****
B	3º e 4º períodos	Semiologia músculo articular e Hidroterapia	Fisioterapia Preventiva Saúde Coletiva I
C	5º período	Fisioterapia respiratória	*****
D	2º e 4º períodos	Fisioterapia preventiva e Ortopedia e traumatologia básica	Fisioterapia Preventiva Saúde Coletiva I
E	2º e 4º períodos	Cinesiologia e Recursos terapêuticos manuais	Fisioterapia Preventiva Saúde Coletiva I
F	1º e 6º períodos	Introdução a Fisioterapia Fisioterapia pediátrica	Fisioterapia Preventiva Saúde Coletiva I

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa de campo

Das docentes investigadas, quatro - “B”, “D”, “E”, e “F” (66,67%) atuam na supervisão dos estágios curriculares de Fisioterapia Preventiva e Saúde Coletiva I, além de ministrar outras disciplinas da grade curricular. Apenas duas professoras, “A” e “C” (33,33%) não participam da supervisão dos estágios supervisionados.

A procura por novos docentes é feita de acordo com a necessidade da grade curricular, podendo a seleção ser feita por concurso ou indicação, desde que preenchidas as exigências do curso. Os critérios de seleção privilegiam a titulação de mestre ou doutor, principalmente no que diz respeito à contratação de fisioterapeutas, podendo ser admitido o profissional que se mostre qualificado, mesmo estando ainda na fase inicial de mestrado.

A exigência de titulação por parte da instituição de ensino tem sido responsável pelo elevado índice de professores com mestrado (já concluído ou em andamento) no curso, como demonstrado no quadro 4:

Quadro 4 – Formação dos Professores do Curso

Total de professores do curso	23	100%
Total de professores com titulação de Especialista	10	43.48%
Total de Professores com titulação ou em processo de titulação em Mestrado	13	56.52%
Total de fisioterapeutas professores	8	100%
Total de fisioterapeutas professores com titulação ou em processo de titulação em Mestrado	8	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa de campo

Dos vinte e três docentes que compõe o quadro de professores do curso, dez (43.48%), possuem titulação de especialista, treze (56,52%) possuem titulação de mestre ou estão em processo de titulação. Oito professores (37.78%) são fisioterapeutas, dos quais, dois (25%) já possuem titulação de mestre, e os demais, seis fisioterapeutas (75%), estão atualmente matriculados no mestrado em

Educação. Este dado revela que em breve o número de fisioterapeutas docentes com titulação de mestre no curso em questão, totalizará 100% entre os atualmente contratados.

5.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS

5.2.1 POSICIONAMENTO DO PROFESSOR QUANTO A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Estes depoimentos foram obtidos a partir das questões 7 a 9, e mostram a visão que cada uma das docentes pesquisadas têm a respeito da educação no Brasil nos tempos atuais.

As mudanças econômicas, na qualidade de vida, nas transformações do Estado e da política e nas relações sociais provocaram, segundo Veiga (2000, p.65), “*alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações*”. Para atender a necessidade de uma nova forma de educação, as práticas educacionais tornaram-se mais complexas.

Na análise dos dados verifica-se que as professoras “B” e “F” (33.3%) deixam claro que percebem que a educação no Brasil está passando por um processo de transformação, não mencionando, porém se as transformações que percebem são boas ou más; A professora “A” (16.6%) levantou a problemática da explosão na abertura de novos cursos no ensino superior. Trata-se realmente de um fator comprometedor da qualidade profissional, uma vez que a abertura de novos cursos de fisioterapia nos últimos vinte e seis anos representou o espantoso aumento de 1.659% em relação 1984, segundo dados atuais do INEP (2005).

Outros aspectos abordados foram às dificuldades em formar o aluno no que diz respeito às Políticas Públicas Educacionais (professor B), e a má qualidade do ensino (professor F).

Eu vejo hoje uma mudança drástica no ensino superior em relação à restrição de instituições públicas e o aumento de instituições particulares e o estouro mesmo desse monte de instituições, essa liberação, eu vejo isso assim... são muitas instituições, eu acho que essa explosão não é uma coisa que venha a ser benéfica até por uma questão de estruturar esse ensino superior no Brasil. Porque fica uma coisa difícil de controlar. (professora A)

Graças ao mestrado [em educação] eu estou tendo uma outra visão. Entendendo as dificuldades... entendendo as políticas para formar o aluno. Eu estou vendo como é complicado. Acho que a gente está numa fase de transformação da educação. (professora B)

Eu vejo de uma maneira completamente assim, retrógrada, muito errada, acho que falta muita base para o pessoal, não é nem questão de universidade, mais é base, desde pré-escola, 1º grau, 2º grau...eu vejo por que eu tenho bastante dificuldade com os alunos em relação a isso... (professora C)

Acho ruim de qualidade, até pelo que a gente vê com os alunos da gente, e acho que não é só da condição que eles tem de rebeldia, não vejo que é isso, acho que é o processo mesmo do ensino que vem se degradando em função de tudo o que acontece, das políticas públicas, e pouco investimento na área de educação, mais eu acho assim, de qualidade ruim. (professora D)

Acho que devido a tanta falta de oportunidade, eu acho que o ensino em si, ele...ele atinge o objetivo por que está dando condições de tanta gente se formar, tanta gente está lutando por isso... E mesmo que não seja uma infra-estrutura tão grande pelo governo... acho que hoje as pessoas estão procurando mais a escola... e eu acho que o ensino está respondendo... não é o que seria o essencial...mais eu acho que ele está bem dentro da normalidade... (professora E)

Acho que o ensino está passando por muitas mudanças e vai ainda continuar inclusive passando por mudanças, tem muitos ajustes a ser feitos... eu acho que o problema é que o aluno tem uma base muito fraca de ensino e chega na faculdade despreparado, o aluno não sabe pensar...ele sabe...ele quer...estudar em cima de coisas prontas, ele não quer nada que exija raciocínio que leve a realmente...situações problematizadoras.... ele não sabe resolver problemas...(professora F)

As professoras “C”, “D” e “F” (50%) afirmaram que a qualidade do ensino é ruim, destacando as dificuldades que seus alunos encontram ao ingressar no ensino superior. A professora “F” destaca ainda que esta dificuldade é

particularmente grande, quando o aluno é confrontado com situações que exijam raciocínio.

O ensino tradicional faz do aluno um agente passivo no processo de aprendizado, acostumado apenas a memorizar os conteúdos repassados por seus professores. Behrens afirma que por este motivo, quando expostos a situações problematizadoras, sentem dificuldades em pensar, trazendo soluções para as questões que lhe são apresentadas.

Apenas a professora “E” mostrou-se satisfeita com a realidade educacional, talvez por ter direcionado sua resposta ao fato de que as oportunidades de ingresso no ensino superior ampliam (pelo menos a princípio) as chances de colocação profissional.

5.2.2 QUE VISÃO A PROFESSORA TEM DE SI MESMA DENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL

As transformações ocorridas nos últimos vinte anos resultaram na necessidade de transformação também na área educacional, uma vez que a visão cartesiana ainda viva nas práticas de ensino, *“não mais dá conta das necessidades técnico-científicas e educacionais da sociedade neste novo século”* (BEHRENS 2000 p.68). Desta forma, as experiências vividas pelos alunos – hoje profissionais - em seus anos de formação, não mais serve de modelo para a atuação docente.

Quando questionadas quanto à visão que têm de si mesmas dentro do processo de ensino aprendizado, apenas três professoras, “A”, “E” e “F” (50%), demonstraram em seu discurso, estarem insatisfeitas de alguma forma com o

próprio desempenho na condução das aulas, demonstrando vontade de melhorar seu papel como docente:

Eu me vejo às vezes até triste... A motivação desses alunos, até aonde eles querem realmente aprender isso que eu estou ensinando... eu acho que realmente eu não sou uma docente tão bem didaticamente, mais eu tenho amor pela minha profissão, então eu tento passar o que eu sei, tento fazer o máximo possível, e eu me vejo triste às vezes. (professora A)

A titulação que possui, seja ela voltada ou não à educação, foi citada como privilégio pelas professoras “B” e “C” (33,3%). A professora “B” ressalta que o curso de mestrado em educação permitiu uma melhor compreensão do ensino de uma forma geral, fato este reforçado pela professora “E”, também cursando mestrado na mesma área.

Primeiro, eu me vejo como uma pessoa privilegiada em poder conhecer como a coisa funciona. Por que o professor que está fora do contexto que nós estamos vendo, acho acaba sendo muito crítico. Eles só exigem, exigem e reclamam... a gente não, a gente está lá sabendo como é difícil. [Eu] me sinto então privilegiada, e tentando ser melhor. Eu estou tendo o privilégio de poder ser melhor através desse mestrado (professora B)

Eu me acho mais privilegiada do que muitos, porque na minha casa meus pais sempre preconizaram a educação pra todos nós... [Mas] os alunos têm muita dificuldade em ir buscar... eles querem que você entregue a matéria toda mastigada; Eu acho que a visão do ensino superior está muito deturpada... Na verdade eu acho que vai mais do aluno se interessar, ir buscar e pesquisar, e não da professora ter que levar mastigadinho receita de bolo como acontece aqui nas minhas aulas práticas. (professora C)

As professoras “B” e “D”(33.3%) declaram sentir-se privilegiadas devido à formação que receberam. Entretanto, enquanto a professora “B” encara como privilégio a possibilidade de poder compreender melhor os problemas educacionais atuais, ganhando com isso em sua atividade educacional, a professora “C” demonstra estar satisfeita com a própria capacidade intelectual, o que nos moldes tradicionais, é o principal requisito para o professor competente.

Ah, eu acho que tenho muito a aprender. Eu já tive oportunidade de dar aula 2 anos em outra instituição. Na época era totalmente diferente do que é hoje. Eu acho que hoje tudo é mais difícil por que os alunos também são muito mais interessados, eles são autodidatas, eles vão atrás, eles procuram. E nós não temos uma formação docente... Muitas vezes você não sabe nem como contornar certas situações para as quais você teria que ter um maior jogo de cintura. Acho que estou ainda muito crua nesse sentido. Mais comparando com quando comecei, acho que tive um amadurecimento muito grande, principalmente devido ao mestrado em educação que estou fazendo. (professora E)

As professoras “C” e “E” discordaram quanto às atitudes de seus alunos; Enquanto a professora “C” ressalta que há falta de interesse na busca de conhecimento por parte de seus alunos, a professora “E” destaca o fato de que o grande interesse por parte dos alunos muitas vezes acaba por gerar situações de desconforto, devido a sua inexperiência para a docência.

Entre os saberes necessários a docência, Tardif (2002) salienta a habilidade em motivar os alunos através de técnicas e atividades que os coloquem como atores do processo de ensino. As aulas expositivas, por terem como característica o foco no professor, podem acabar por inibir os alunos e desmotivá-los. Por outro lado, o domínio do conteúdo da disciplina a ser ensinada é fundamental, entretanto, o professor deve estar consciente de que nos modelos inovadores do ensino, a postura do professor detentor do saber deve ser abandonada, abrindo espaço para que ele próprio possa estar voltado à construção de novos conhecimentos.

Por estar iniciando na profissão, eu me deparo com dois problemas: [um deles é que] houve uma mudança muito grande em tudo, da maneira que eu aprendi com relação a esses... novos paradigmas (educacionais) que surgiram... isso não serve de molde para minha docência hoje..... e vejo [também] que o aluno vem do ensino médio muito despreparado, então eu não sei se ele consegue acompanhar esses novos paradigmas... eu acho que o molde antigo é mais fácil para eles seguirem... Ainda tem sido aquele o molde seguido. Então o professor se depara com uma situação em que ele deve estar atualizado, tentar levar o aluno para um outro caminho, mais o aluno vem preparado de uma outra forma, que é difícil para ele [conseguir acompanhar] (professora F)

A professora “F” mostrou-se confusa quanto a melhor maneira de conduzir suas aulas, pois julga difícil a utilização de métodos inovadores com alunos

tradicionais. Para Perrenoud (1999) e Behrens (1996), haverá num primeiro momento, certa resistência por parte dos alunos acostumados com a reprodução do conhecimento. Behrens (1996) acrescenta, que a pressão por parte dos alunos que gostam de copiar “receitas”, decorar e repetir tende a desaparecer diante de desafios que provoquem a produção de novos conhecimentos.

5.2.3 FUNÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A análise desta questão possibilitou conhecer a visão das entrevistadas no que diz respeito aos objetivos do ensino superior, os quais somente poderão ser alcançados através das ações formativas e educacionais dos seus docentes.

A LDB deixa claro em seu Art 52, que a função do ensino superior é “*formar o profissional de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que atenda aos anseios da sociedade atual*”.

As respostas obtidas a esta questão, mostraram que todas (100%) as professoras destacam a formação profissional como o objetivo do ensino superior.

O ensino superior tem um objetivo, que é a profissão, que é você alcançar o nível superior para fazer alguma coisa com isso que você alcançou, não só profissionalmente, mais também em termos de ideal de vida e tudo mais... (professora A)

Passar a experiência, deixar o aluno pronto para a vida... profissional, para as coisas que eles vão passar... principalmente das dificuldades financeiras... por que isso não é mostrado ao aluno... Não sei como isso poderia ser trabalhado, mais da minha formação para cá, ficou muita coisa a desejar... porque você não ensina a realidade para o aluno. (professora B)

Formar cidadãos profissionais gabaritados com estímulo, não necessariamente à pesquisa, mais a buscar informação, se informar, se inteirar mais, investir na profissão. Você ensina a pescar, mais não dá o peixe...é saber ir buscar, e criar novas técnicas para isso. (professora C)

Formar o indivíduo para o mundo, para a vida, não só enquanto aprendizagem. Não se pode pensar também em somente “*formar cidadania*”; Acho que em primeiro lugar deve haver um ensino de qualidade; Se você vai ter uma formação em fisioterapia, o

aluno tem que sair um bom profissional. Mais ele deve ter também essa visão diferenciada de mundo, consciente de que ele faz parte desse contexto. Que ele não vai ser um profissional dentro de uma clínica isolado. Então, ele tem que estar atento a tudo que acontece. (professora D)

O preparo do profissional para colocação no mercado de trabalho, Procura da ciência e do conhecimento. (professora E)

O ensino superior vai formar o profissional. Mais essa pessoa não deverá ser preparada só para sua formação profissional. O ensino superior deve dar subsídios para que ela saiba pensar melhor, que ela saiba agir frente às diversas situações, para que ela esteja preparada em todos os sentidos e não só profissionalmente. Eu acho que isso que deve [acontecer] em primeiro lugar. Eu acho que muito há que se fazer em função de preparar uma pessoa, passando conceitos de cidadania, de ética... situações que sejam realmente problematizadoras, para que ela possa aplicar, não só na profissão dela, mais em todos os momentos. Se não acabamos por formar um profissional com a cabeça fechada, que não vai conseguir pensar além daquilo exatamente que ele aprendeu. (Docente F)

Nestas falas, as professoras enfatizaram a *formação de qualidade*, que garanta o bom exercício profissional. As professoras “D” e “F” (33,3%) salientaram a importância em se preparar o indivíduo não somente para a profissão, mais principalmente para o mundo, com noções de cidadania (D), e preparo para tomar decisões frente a situações problema (F). O enfoque estritamente de formação profissional para a profissão foi demonstrado por 66.6% das professoras (A, B, C e E). A professora “B” (16.67%), expressou a importância em aproximar o aluno de ensino superior da realidade financeira da profissão, preparando-o para as dificuldades da vida profissional.

5.2.4 CARACTERÍSTICAS ESPERADAS DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR

As características compreendidas como importantes para a atuação como professor, variam de acordo com a concepção que o profissional tem a respeito da docência.

As respostas a esta questão revelaram que para todas as professoras (100%), o conhecimento teórico da disciplina é o fator mais importante entre as características esperadas do docente. Em segundo lugar, as professoras “A”, “B”, “D”, “E” e “F” (83.3%) citaram a importância do desempenho didático-pedagógico.

Bernstein, citado por Cunha (2003) afirma que a habilidade de ensinar é até mesmo mais importante do que o domínio do conhecimento científico. Nos tempos atuais, onde o foco deve estar mais no aprendizado do que no ensino, a maneira de conduzir o aluno na aquisição de informações e na construção de conhecimentos, deve ser uma das principais, senão a principal, das habilidades a serem desenvolvidas pelo professor.

Em primeiro lugar eu acho necessário que a professora de ensino superior domine a parte técnica, teórica e tudo o que envolve a disciplina que ele ministra. Ele deve ter visão de onde começa e de onde termina esse conteúdo. A outra característica implica no processo ensino mesmo, que acho que é o mais complicado para nós... para mim principalmente... que é você saber como construir isso na cabeça do aluno... ter bases de como o acontecimento acontece... E outra característica que eu acho que o docente deveria ter é saber motivar o aluno... (professora A)

O relato da professora “A” reflete entre outras preocupações, a falta de habilidade em motivar os alunos. Em muitos casos, a predominância de aulas expositivas pode diminuir o interesse dos alunos pela disciplina. A mudança de estratégia metodológica para formas mais dinâmicas de condução das aulas, pode criar um clima de maior participação e interesse dos alunos.

Conhecimento científico. A parte de teoria, mesmo. Principalmente a vivência profissional, e a parte da didática que é o que eu estou buscando para o meu trabalho. (professora B)

Pimenta (2002) ilustra a afirmação da professora “B”, quando afirma que na maioria das instituições de ensino superior, os professores muitas vezes possuem

experiência significativa em suas áreas específicas, mostrando-se, porém despreparados para atuar no processo de ensino-aprendizagem.

A mesma professora (B), reconheceu que ao iniciar sua atuação no ensino superior acreditava que sua experiência profissional seria suficiente para a atuação competente, como relatou no depoimento a seguir:

Quando eu comecei a dar aula, eu pensei que os 10 anos de clínica eram o suficiente... que nada ia me abalar...e pelo contrário... foi o que me abalou... a falta da experiência didática. (professora B)

Para Masetto (2003) até pouco tempo havia uma crença inquestionável, tanto por parte de IES quanto de profissionais liberais, de que quem sabe um determinado conteúdo, automaticamente deve saber ensiná-lo. Esta crença pode ser confirmada na fala da professora “C”:

Sabedoria – domínio da matéria. Se ele sabe a matéria dele... Sinceramente não acredito em técnica milagrosa, nessas técnicas pedagógicas, acho que a diferença é o professor saber... ter domínio do assunto que ele está passando...a partir do momento que ele sabe, que ele tem domínio, eu acredito que ele tenha uma boa aula. (professora C)

Primeiro, conhecer o que faz, ter domínio do que está ensinando. Depois eu acho que deve ter um pouco desta visão que eu falava, que não é focada só no ensino; Ele precisa ter uma visão mais ampla, tem que ter princípios, tem que ter conduta, tem que ter ética... (docente D)

No paradigma tradicional, as aulas são basicamente expositivas, e a ênfase no ensinar não implica necessariamente em aprender. O depoimento da professora “D” deixa claro que considera normal que nem todos os alunos consigam reter o conteúdo “*repassado*”:

Primeiro, ele tem que ter domínio do que ele dá... domínio do conteúdo. Ele tem que ter uma didática clara... Acho que ele tem que procurar passar [para que] 80% da turma absorva, lógico que você não vai conseguir passar a todos, sempre vai haver aqueles que não vão entender. Ter que ter também um relacionamento acessível. (professora E)

Ele deve ter conhecimento da sua profissão, da disciplina que ele vai ofertar, ele deve ter conhecimento da didática. Ele tem que ser didático, pois muitas professoras não sabem como repassar para o aluno. Ele deve ser flexível... só que essa flexibilidade, eu acho que acabou se tornando uma... baderna...ele tem que ser flexível até um ponto; ele tem que saber ser autoritário no momento certo.... tem que ter autoridade por que ele tem que ter domínio da classe, isso também é uma coisa que eu acho difícil, e ele tem que fazer o aluno pensar...ter essa concepção, de que ele não está ali pra repassar, ele ta ali pra despertar no aluno a busca pelo conhecimento. (professora F)

Mesmo demonstrando compreender o processo de ensino-aprendizagem como mediação, a professora “F” afirma que a didática é necessária para que a professora saiba “*repassar*” o conteúdo para os alunos.

Quatro das professoras que responderam a esta questão (66.6%), destacaram a necessidade do professor saber “*passar*” corretamente os conteúdos. Característica marcante do ensino conservador, que vê no bom desempenho do repasse de conteúdos prontos e acabados, uma das qualidades principais da professora competente.

5.2.5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA DOCÊNCIA

Os saberes docentes, ou seja, os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes utilizadas pelos professores no desempenho de seu trabalho (TARDIF 2002), devem ser buscados pelo fisioterapeuta que deseja atuar no ensino, como forma de fundamentar e conferir qualidade as suas atividades pedagógicas. Quando questionadas sobre da formação para a docência, as entrevistadas deram as seguintes respostas:

As professoras “B”, “D”, “E” e “F” (66.7%) demonstraram achar fundamental que haja uma formação específica para atuar no ensino superior. As professoras “A”

e “C” acham que a formação para a docência poderia ser feita em cursos complementares.

Eu acho importante, não sei se uma formação específica, um programa grande com carga horária oficial, uma especialização ou coisa assim, ou alguma coisa que desse mais base para a professora em termos de aprimoramentos mesmo, que seriam esses cursos menores. Eu sinto necessidade de ter mais formação já tendo uma. Então, eu acho importante sim, só não acho que deveria ser um pré-requisito, por que as coisas ficariam muito difíceis. (professora A)

Com relação à afirmação da professora “A”, Vasconcelos (2000) chama a atenção para a possibilidade de muitos problemas no ensino superior existirem devido à falta de formação especializada que direcione o professor a entrar em sintonia com o papel que deve representar enquanto docente. A prática docente deve envolver amplos conhecimentos voltados às necessidades educacionais, que não se resumem em técnicas didáticas facilitadoras do dia a dia em sala de aula.

Vale ainda ressaltar, que a formação a qual a professora se refere, diz respeito ao mestrado concluído na área específica de atuação, o qual deveria ter oportunizado fundamentos também no que diz respeito à formação do docente. A este respeito, Vasconcelos (apud Masetto, 2003) frisa que a pós-graduação *stricto sensu* surgiu para conferir grau acadêmico (de mestre ou doutor) àqueles profissionais que pretendessem seguir a carreira acadêmica e de pesquisa (grifo nosso).

Acho. Porque fica a desejar... Não tem como você trabalhar sem estar dentro da área. Quantas coisas que eu estou descobrindo agora no mestrado. Coisas que não se deve fazer jamais em sala de aula. Eu busquei o mestrado para isso... para me tornar uma professora melhor... por que como profissional eu estou satisfeita... não que eu seja a melhor... mais eu estou satisfeita... por que a gente vai lá faz um curso de Iso (stretching)... pronto, melhora... mais coma professora eu não me sinto preparada... eu estou me preparando...e quanta coisa que eu estou vendo que eu faço errado... algumas que eu faço certo sem saber... (professora B)

Eu acho que como complemento da profissão. Por que eu acredito principalmente em nós profissionais liberais. Eu atendo na minha clínica; Uma vez que eu tenha domínio desse meu conhecimento e da minha técnica, eu acho que fica muito mais fácil

passar para os alunos o que eu trago, do que eu ir ali e fazer um curso somente sobre didática...não adianta ter toda a didática, saber fazer brincadeiras, saber dançar, entreter o aluno, se eu não tenho o conteúdo para passar pra ele. (professora C)

A respeito do relato da entrevistada “C”, Nóvoa (1992) afirma que a construção de uma identidade docente deverá ser realizada por meio de uma formação continuada, que contemple os saberes da docência, de forma a garantir o desenvolvimento pessoal e profissional necessários à atuação eficaz como professora.

Claro, eu acho super importante, por que para mim mudou tudo com o mestrado em educação. Nós enquanto fisioterapeutas, não temos essa visão para a docência. Acho que a formação é importante, sim. Não sei se deveria ser contemplado isso na grade curricular, ou se deve ser um complemento depois... Mais eu penso que nós temos que ter essa visão diferente do que tivemos na formação de fisioterapeuta, e acredito que nós tenhamos que buscar isso. (professora D)

Eu acho que o professor de universidade deve procurar uma formação geral, de tudo que ele conseguir absorver... não especificamente somente a docência... eu acho que ele tem que ter uma dicção boa, ele tem que saber falar, tem que ter bom relacionamento com os alunos. Ele deve dominar a área da docência, conhecer a metodologia, o projeto pedagógico da instituição...Eu acho que isso é uma questão de interesse (professora E)

Os cursos voltados a técnicas de oratória visando à melhora do desempenho de comunicação oral, são, segundo Anastasiou (2003, p. 12), com frequência buscados por professores tradicionais, que desejam melhorar seu desempenho nas aulas expositivas.

Acho. Principalmente em profissões como a nossa que é bem direcionada para atuação profissional. Eu acho que é difícil essa questão de a professora deixar de ser o profissional e ser o docente. Eu vejo na minha atuação que nós não temos um preparo para a docência... Então, temos que buscar isso. (professora F)

É importante destacar que todas as professoras que responderam achar importante a formação específica para docência, são alunas de um programa de mestrado em Educação, e, portanto tem tido a oportunidade de conhecer todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. Kulczycki (2002),

relata que em sua investigação com docentes de fisioterapia, os professores que optaram pelo mestrado na área da Educação, declararam ter sido esta formação, um divisor de águas em suas carreiras no ensino superior.

Embora as respostas a esta questão tenham mostrado que de certa forma 100% das docentes entendem como importante à busca por algum tipo de auxílio para seu desempenho, o tipo de formação entendida como necessária difere entre aquelas que buscaram titulação em Educação e as que buscaram titulação na área específica de atuação profissional.

Libâneo (2003, p 3) comenta que a capacitação do docente de ensino superior é um campo de tensões, pois enquanto os pedagogos insistem na necessidade de aquisição de saberes pedagógicos e competências metodológicas que garantam mudanças de atitudes na prática docente, os profissionais que atuam como professores de nível superior recusam haver esta necessidade. Entretanto, a aquisição da capacidade de aprender a aprender, da competência para saber agir em sala de aula, das habilidades comunicativas, e da habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias, todos estes aspectos importantes para a atuação docente, certamente não poderão ser conseguidos apenas com cursos rápidos a título de complementação.

5.3 AS DIFICULDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PERCEBIDAS PELAS PROFESSORAS

As questões sobre as dificuldades didático-pedagógicas percebidas pelas professoras foram constituídas pelas perguntas de 10 a 13 do roteiro de entrevistas.

O objetivo foi identificar como acontece a prática pedagógica do fisioterapeuta no exercício da docência.

5.3.1 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Os desafios na atuação docente estão presentes nos relatos de 100% das entrevistadas. A análise das respostas mostrou como principais os seguintes desafios: melhora da habilidade didática - professoras “A”, “C”, D e “E” (66.6%); aquisição de maior experiência – professoras “E” e “F” (33.4%); destacar-se na atuação docente - professora “B” (16.6%). Ressalta-se que a professora “C” havia relatado anteriormente (item 5.2.4) não acreditar em técnicas pedagógicas.

Foram seguintes os relatos a questão:

Tenho. Eu tenho uns desafios principais... que está relacionado à parte técnica da disciplina que eu ministro. Que é fazer com que eles entendam o verdadeiro valor da profissão, da disciplina que eu ensino. (professora A)

“*Parte técnica*” a que se referiu a docente “A”, dizia respeito à didática na condução das aulas, e não às técnicas inerentes a prática em sua disciplina.

Eu quero ser uma professora exemplo... não quero ser uma professora a mais, para dar uma disciplina que talvez ninguém queira. Eu queria ser uma professora destaque... e acho que não sou ainda... Não me sinto assim... Tem ainda muita coisa em que eu preciso melhorar (professora B)

Sim. Me superar cada vez mais, saber passar minha matéria, dar o meu recado cada vez melhor para os alunos e também conhecer mais, ter melhores conhecimentos. (professora C)

Sempre visível, os traços do ensino conversador de repasse de conhecimento são novamente citados nos relatos das professoras, como retrata a professora “C”. Vasconcelos (2000) ressalta que dentro desta perspectiva de ensino, o professor limita-se a estudar o já produzido para manter-se atualizado em relação ao conteúdo

de sua disciplina, mais não cria e nem incentiva novas pesquisas. Ainda com relação à abordagem conservadora, Demo (1996) afirma que o professor, mesmo restringindo-se a aulas de reprodução do conhecimento, acredita estar cumprindo com seu papel educacional.

Ah, eu tenho muitos ainda. Inclusive a superação dessas barreiras que nós tivemos em nossa formação, a resposta para essas angústias que eu ainda tenho, que eu não sei se é apenas uma deficiência minha ou se é do ensino também... A busca do aprimoramento é também um desafio, (professora D)

Todos.... Eu acho que cada aula é um desafio... Quando eu saio da sala de aula eu olho pra cima e digo assim: mais uma vez eu venci... por que eu sempre entro na sala "a cavalo", mais não sei se vou sair no chão ou em cima do cavalo. Por que você nunca sabe o que vai acontecer na tua aula. Você faz um planejamento pensando que a aula vai ser de um jeito, e acaba saindo totalmente diferente... (professora E)

Nossa! Milhares de desafios... primeiro porque eu estou iniciando, então tenho muita coisa para aprender, muita coisa que só a prática que vai me dar. Metodologias que eu estou adotando e que de repente eu vejo que não são tão adequadas e que tenho que mudar... Mais eu acho que o professor enfrenta um desafio constante, todo o dia. Dependendo também do professor, por que muitos professores tendem também a se acomodar! Eu acho que se o professor pensar em tudo que ele pode fazer... se ele pensar na faculdade, no ensino superior como ensino, pesquisa e extensão, sempre vai haver desafios. (professora F)

Suzuki (2001) relata em sua pesquisa sobre a formação pedagógica de supervisores para atuar nos cursos de fisioterapia, que a falta de formação específica para desempenhar suas funções como docente, foi responsável por momentos de "expectativas, inseguranças e dúvidas".

Vasconcelos (2000) chama a atenção para o fato de que o comprometimento com as questões de ensino e da Educação, característicos do professor de ensino superior contemporâneo surge como reflexo da competência pedagógica.

5.3.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Das seis professoras entrevistadas, quatro (A, C, E, e F), 66.6% afirmaram ou sugeriram, que as suas aulas são predominantemente expositivas, refletindo a

tendência ao repasse de conteúdos. Apenas duas professoras, “B” e “D” referiram buscar métodos alternativos para condução das aulas.

Eu sou bem ... tradicional. Eu não consegui sair muito disso... Eu dou bastante aula expositiva, e tenho bastante dificuldade em fazer aula com discussão, muita dificuldade mesmo. Não consigo motivar os alunos, não consigo. E as minhas aulas práticas rendem bem, é aonde eu consigo mais discussão, e uma relação mais como mediadora que é o que deveria ser. Caso contrário, eu fico na exposição, mesmo. Eu consegui dar algumas aulas de apresentação com discussão, mais predominantemente minhas são expositivas. (professora “A”)

Todos os que eu ouço falar, eu tento trazer para a sala pra fazer alguma coisa diferente... agora uma coisa que eu gosto muito é trazer pessoas convidadas... isso dá uma mexida assim... na hidro (terapia) eu faço muito isso... Trazer gente nova, pacientes... amanhã eu vou trazer atleta, na semana que vem eu vou trazer uma lesada, na outra a professora de educação física... mais a disciplina me dá essa condição... e na semiologia eu também posso fazer... por exemplo, na aula de cárdio [logia] eu trago o cardiologista.. (professora B)

Como não foi pedido que se fizesse uma explicação detalhada dos métodos didáticos utilizados, não foi possível analisar se as aulas com convidados, como referidos pela professora “B”, são aulas expositivas, práticas com demonstração, ou outro tipo de técnica que possa incentivar a produção de novos conhecimentos, ou em que o aluno tenha participação ativa na elaboração do próprio conhecimento. As palestras com profissionais de diferentes áreas de atuação, apesar de poderem ser interessantes, podem apresentar a característica de aulas meramente expositivas, caso o palestrante não detenha uma visão pedagógica adequada ao processo de aprendizagem. Assim, apesar do uso de diferentes métodos didáticos, a prática do repasse de informações, parece ser característico das ações da professora “B”.

Raramente [uso métodos didáticos]... (risos) Só assim, as vezes você tentar fazer uma dinâmica, um trabalho assim...eu tento, mais as vezes eu até me questiono muito isso...não sei se eu tenho aquela didática... aquele jogo de cintura que você precisa ter com os alunos. (professora C)

A professora “C”, que anteriormente afirmava não acreditar em “*técnicas didáticas milagrosas*”, demonstra no depoimento anterior reconhecer que elas podem ter certa importância no trato com os alunos.

Eu faço aulas expositivas, faço seminários, faço pesquisa. Eu não tenho nenhuma restrição, ah... isso eu não faço, e tal. Mais sempre buscando a condição de estar levando o aluno ao aprender... de fazer um crescimento conjunto, que haja troca... mais assim, uso tudo, aula expositiva, seminário, pesquisa, datashow. (professora C)

Eu já fiz transparências, já passei slides.... Hoje eu estou utilizando a forma teórico-prática... Eu coloco no quadro o conteúdo que vou ensinar com os tópicos que eles tem que saber.. Daquele assunto, eu vou falando todos os aspectos importantes.. Eu sigo um roteiro de embasamento... Eu passo pra eles a matéria, eu passo para eles o material didático e sigo um roteiro... Muitas vezes eu só coloco nos slides os itens e vou falando, descrevendo; (professora E)

Eu acho que aí que está a questão,... o aluno gosta mesmo da aula expositiva... e é a que realmente mais flui... o aluno se sente seguro vendo a professora passando o conteúdo no quadro, e a partir disso, fazer questionamentos a partir daquele conteúdo... O aluno tem medo de se expressar se não tiver alguma coisa escrita; se ele não leu aquilo. Ele tem medo de trazer a vivência para sala de aula, então eu acho que a aula expositiva ainda é a aula que flui melhor... Pelo que a gente vê, pelo que a gente estuda, essas outras metodologias são importantes... o seminário é importante também, mais eu tenho uma crítica do seminário, acho que o seminário aproveita melhor quem prepara do que quem assiste. Então não vejo assim que o aluno esteja preparado para algumas metodologias que exijam mais a criação dele. Então eu acho que aula expositiva é a melhor aula. Não que eu ache que seja a correta, mais eu acho que é a que tem melhor rendimento. (professora F)

O relato da professora “F” demonstra que existe uma dificuldade em romper com o repasse do conhecimento praticado no ensino conversador, até mesmo devido à resistência exercida pelos alunos. Behrens (2000) também se refere a esta dificuldade, afirmando que tão logo os alunos compreendam o desafio da construção do conhecimento, acabam cedendo às propostas da professora.

Destaca-se nos depoimentos das professoras “D” e “E” (33%), que existe uma certa confusão quanto ao significado de métodos de ensino e recursos áudio-visuais.

Kulczycki (2001), afirma ser comum, na instituição em que leciona, encontrar fisioterapeutas-docentes encaminhando-se para a sala de aula munidos de seus materiais de anos anteriores, deixando a clara noção de que o bom desempenho é tido como a repetição de conteúdos ministrados em sala de aula, ano após ano.

5.3.3 RELACIONAMENTO DOCENTE-DISCENTE

Anastasiou (2003) afirma que a aula expositiva destaca o professor como fonte do saber. Os alunos nesta abordagem de ensino sentem-se muitas vezes desencorajados a participar, por temer que suas opiniões pareçam tolas. Assim, o bom relacionamento em sala de aula, parece derrubar barreiras, facilitando o processo de participação no processo de aprendizado.

As respostas para o quesito *relacionamento*, mostraram que 100% das professoras entendem o bom relacionamento com o aluno como fator importante para o bom desempenho das aulas. Expressões como *amizade, incentivo a perguntas, liberdade para o aluno expressar-se, respeito, confiança e vínculo*, foram utilizadas pelas professoras como determinantes do bom relacionamento em sala. A professora “B” acha que o relacionamento não deveria ser tão “*aberto*” como ocorre nos dias de hoje, deixando claro ter seguido a princípio, o modelo de sua própria formação, onde não havia espaço para bons relacionamentos entre alunos e professores. Outro item citado por uma das professoras (professora E) foi a disciplina.

Eu tento conversar bastante, tento abrir bastante para perguntas. Vejo que um aspecto muito importante é o de fazer com que eles não se envergonhem de perguntar (por que eu tinha muita vergonha de perguntar) As professoras que dão muita aula expositiva, fazem os alunos se retraírem e ficar mais acanhados... Eu tento fazer com que eles perguntem mais, falem...e procuro passar uma coisa assim: estou aqui para participar do assunto do qual eu estou tratando (que normalmente sou eu que decido, nesse sentido eu não dou liberdade), mais estou aqui para participar junto com vocês desse assunto, não simplesmente pra dizer que o que eu estou falando é verdade absoluta. (professora A)

No início, quando eu comecei, eu achava que tinha que ser uma coisa mais fria, por que eu venho de uma formação assim... você não tinha acesso nem para rir para o professor... e hoje, não. Hoje eu tenho aprendido que a gente tem que estar mais próximo. Essa coisa de abraçar, de beijar, de brincar, eu não fazia isso... mais eu estou tentando... às vezes eu tenho que me esforçar... mais eu estou tentando... Hoje eu brinco muito mais do que antes. Na minha opinião não pode ser uma coisa muito

aberta... Mais o perfil do aluno de hoje... como é que eu vou... Lógico que eu fico com fama de ser ruim. Todo mundo é diferente... só eu que não brinco...(professora B)

Bordenave (2002) ressalta que muitas vezes o professor busca manter sua autoridade recorrendo a atitudes autoprotetoras que mantenham os alunos de certa forma distanciados. O ensino atual, entretanto, sugere que professor e alunos trabalhem em parceria, não somente demonstrando afeto e proximidade, como principalmente, buscando descobertas para a construção de novos conhecimentos.

Masetto (2003) afirma a esse respeito, que o professor atual deve ter como característica a abertura ao diálogo permanente, a troca de experiências, o debate de dúvidas, o auxílio nas carências e dificuldades técnicas, entre tantas outras.

Eu acho que o melhor possível... com amizade, respeito, em primeiro lugar... Acho fundamental você ter respeito e até mesmo você admirar o seu mestre ali na frente... Não admito em sala de aula falta de educação, tanto comigo quanto com os alunos, mais também não acredito que deva haver um abismo entre professor e aluno... Eu acho que desde que você tenha respeito, você tem uma boa relação com qualquer pessoa. (professora C)

O relato da professora “C” reflete a crença de que é necessário que exista uma admiração especial, um *respeito pelo mestre “ali na frente”*, retratando a figura do professor como detentor do conhecimento, característico da abordagem tradicional.

Eu penso que é uma relação de confiabilidade, que eles tem em nós. Uma confiança, que eles depositam em nós; Uma grande esperança de futuro e de vida. Vêem em nós o modelo, o espelho daquilo que eles vão ser... Eles vão tendo em nós uma referência; E eu espero que possamos ser bons exemplos. E enquanto formador, eu acho que vai além da sala de aula. Muitos deles vêem na gente um pouco mãe, um pouco amiga e eu acho isso importante...(professora D)

Eu acho que o relacionamento hoje não é mais aquele relacionamento como antigamente. Eu acho que hoje, talvez até os alunos confundam um pouco isso... essa liberdade. [Mas] ao mesmo tempo em que você dá liberdade, você tem que impor respeito... mais eu acho que o relacionamento que você tem que ter com o aluno é de um amigo, por que ele não é teu inimigo. Mais acho que controle da disciplina é o principal. (professora E)

O controle da turma e a manutenção rígida da disciplina são, segundo Behrens (2000), características do paradigma tradicional.

Você tem que vincular com o aluno... o primeiro ponto é que o aluno tem que gostar da professora, se não ele já não... então eu acho que a parte humana, a parte emocional, interfere nisso, as relações pessoais... a vinculação... a palavra certa é a vinculação. Tem que haver uma vinculação entre a professora e o aluno, também o aluno tem que gostar da disciplina... mais a vinculação é fundamental. (professora F)

Os docentes “B” e “F” sugeriram ser importante que o aluno *goste* do professor. A professora “D” afirma que o professor deve servir de *modelo* para seus alunos. Atitudes de co-responsabilidade e parcerias, como defendidas por Masetto (2003) entre professor e alunos, podem ser mais facilmente conseguidas uma vez que haja empatia entre eles.

5.3.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A análise desta questão mostrou que a prova escrita é realizada por 100% das professoras. A professora “B”, além das provas escritas refere avaliar a iniciativa e a participação do aluno nas aulas. A professora “D” considera também como avaliação, os quesitos participação nas aulas, elaboração de trabalhos, realização de seminários, e frequência. Apenas as professoras “A” e “E” (33.3%) referem utilizar apenas a prova bimestral (escrita ou prática) como instrumento de avaliação.

Ah... sempre o mesmo... prova... e participação em seminário. É o que a gente consegue fazer, que outro tipo de instrumento? Eu não consigo fazer outro. (professora A)

A participação em seminários a que a professora “A” se referiu, não diz respeito à *apresentação* de seminários, e sim a participação do aluno como expectador.

Bom... bem ou mal a dita prova teórica. Mais eu avalio muito a iniciativa no estágio e na aula de hidro (terapia), O aluno que tem boa vontade e que pergunta... isso para mim é muito importante... Se o aluno mostrar interesse... me conquistou. Relatório, e coisas assim para mim, tem pouca validade, sabe... Se o aluno ficar lá de braços cruzados bocejando... está morto comigo! (professora B)
Eu, utilizo provas e trabalhos... (professora C)

A participação em sala de aula, as provas descritivas, os seminários, faço trabalhos para apresentar em grupos grandes e grupos menores. Frequência... (professora D)

Eu uso a prova teórica e prática. Antigamente eu usava muitos trabalhos, mais a gente vê que o trabalho não tem como você avaliar...Se você põe em equipe é sempre um só quem faz...Então trabalho eu acho que não pode ser avaliado...Mesmo trabalho apresentado...É muito difícil você avaliar o aluno por um trabalho. Então a minha avaliação é uma avaliação teórica e uma prova prática. (professora E)

Utilizo a prova teórica, a prova prática, e o que eu utilizei agora que eu achei que foi bem bom, foi uma verificação de aprendizagem. Nessa verificação o aluno não recebia nota, mais foi possível observar se eles estavam tendo um aprendizado em determinada ocasião... Eu achei que foi bem válido... É claro que se você for avaliar participação e interesse, alguns alunos serão bem prejudicados...frequência, o aluno que sai antes da hora... eu acho que tudo isso tem que ser avaliado...mais não é fácil avaliar. Então eu acho que para você não cometer injustiças, você teria que avaliar cada um individualmente, chamar cada aluno, e anotar e entender o contexto, o momento dessa avaliação. Como a gente não consegue fazer isso, ainda acho que a prova é o melhor... não o melhor, mais é o que a gente tem para avaliar... não que seja justo.(professora F)

A professora “F” (16.6%), relatou ter realizado avaliação da aprendizagem, como forma de possibilitar, tanto aos alunos quanto a ele mesmo, um diagnóstico do rendimento de suas aulas. Esta auto-avaliação, possibilita, de acordo com Romanowski e Wachowicz (apud ANASTASIOU e ALVES 2003), que o aluno busque ajustes para o próprio aprendizado.

A avaliação formativa, característica do paradigma emergente, é realizada durante todo o processo de aprendizagem visando melhorar o aproveitamento através da regulação permanente, e possibilitando a auto-avaliação constante por parte do aluno. Este tipo de avaliação, entretanto, depende da revisão das concepções de aprendizagem por parte dos professores (ROMANOWSKI E WACHOWICZ, apud Anastasiou e Alves, 2003).

Dentro da abordagem conservadora, Mizukami (1986) salienta que a avaliação tem a função de medir a qualidade e exatidão com que se reproduz o conteúdo assimilado. Este tipo de avaliação, chamada também de *avaliação somativa*, assegura ao professor a manutenção de suas ações tradicionais de ensino, através da reprodução literal das informações repassadas (ROMANOWSKI E WACHOWICZ apud Anastasiou e Alves, 2003).

5.3.5 CONHECIMENTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO

As professoras “D”, “E” e “F”, (50%), afirmaram conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso, mas não foram questionadas sobre aspectos de sua particularidade que comprovassem o *quanto* o conhecem. As professoras “A”, “B” e “C” (50%), admitiram não conhecer bem o documento institucional.

É... mais ou menos... não como deveria... (professora A)

Alguma coisa. (professora B)

Conheço superficialmente. (professora C)

... Conheço. (professora D)

...Conheço... (professora E)

Conheço... (professora F)

O projeto político pedagógico dos cursos de graduação tem entre os seus propósitos "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola" André (2001 p. 188). Desta forma, as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelo professor, somente poderão estar voltadas a atender as expectativas

educacionais atuais se estiverem de acordo com o explicitado no projeto pedagógico do curso.

5.3.6 PERFIL DO FISIOTERAPEUTA EGRESSO DA INSTITUIÇÃO

Anastasiou (2003) afirma que somente é possível estabelecer estratégias de aprendizagem, se houver conhecimento a respeito das características esperadas para o profissional que se deseja formar.

Quando argüidos sobre o perfil do egresso na instituição na qual lecionam, as professoras forneceram as seguintes respostas:

Conheço... Já li, agora para te dar dados assim, eu não lembro...(professora A)

A idéia é que se faça dele um profissional voltado para o social, né? Que é o slogan da própria instituição... agora... será que a gente vai conseguir fazer isso? (professora B)

Olha, posso te dizer que eu ando meio afastada disso (risos) (professora C)

Se eu sei? Eu sei, sim. (professora D)

... (não lembra o perfil...) ah... (professora E)

Eu sei... (professora F)

As professoras “A”, “C” e “E”, (50%), admitiram não conhecer o perfil do profissional do qual participam da formação. As professoras “B”, “D” e “F” (50%), afirmaram conhecer este perfil.

Sem conhecer o perfil do profissional que deverá formar, dificilmente o docente poderá atuar em conformidade com as expectativas institucionais.

5.3.7 CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL COM O PERFIL DESEJADO

No que diz respeito à atuação voltada à formação do perfil do profissional, as respostas forma as seguintes:

Eu estou contribuindo... por que lá no estágio eu explico... (professora B)

Existe uma relevante diferença entre formar no aluno o perfil profissional desejado, e explicar a ele que perfil é este. As atitudes profissionais do docente, bem como as atividades desenvolvidas por ele durante o decurso do processo de aprendizagem é que poderão realmente contribuir para a formação do perfil profissional no aluno.

Olha, posso te dizer que eu ando meio afastada com isso (risos) (professora C)

Além dessa formação que eu procuro dar, eu tento trazer eles mais para essa condição de mundo, de sociedade, de humanidade. Uma coisa que eu gosto muito de fazer e que acho que posso colaborar bastante. Sempre busco trazê-los para vida real. Às vezes choca um pouco, mais.... Se a gente não abrir esse horizonte... Eu quero que quando eles saiam da faculdade, eles tenham a oportunidade de estar aí, com emprego à mão, trabalhando, vendo a fisioterapia de uma forma diferente, e que esta mesma fisioterapia vá contribuir depois pra vida deles, não só profissional, mais enquanto pessoa. (professora D)

Eu estou tentando fazer de tudo... Estou passando valores éticos para os meus alunos o tempo inteiro, estou dialogando com eles, falando da necessidade da busca que eles tem que ter. Essa idéia da continuidade... eu estou tentando passar essa base... Que eles tenham ao menos uma base da disciplina que eu estou dando. (professora F)

Formar o profissional dentro do perfil desejado para a contemporaneidade, perfil este explicitado nas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação e nos Projetos Políticos Pedagógicos, deve ser o objetivo de todo docente. Sem as informações necessárias relacionadas a este perfil, será impossível estabelecer ações que contribuam para a construção esperada.

As professoras “A”, “C” e “D” (50%) não puderam responder a esta questão, por não conhecerem ou não lembrarem do perfil; Três professoras (“B”, “D” e “F”, - 50%) afirmaram estar contribuindo na formação do perfil profissional, baseadas nos aspectos que aparentemente são mais marcantes para elas, mas que não necessariamente correspondem ao perfil profissional em sua forma integral. As respostas, contudo, se limitaram a aspectos parciais em 100% dos casos: a docente “D” apesar de mostrar-se interessada e de conhecer o perfil, limitou-se a formação voltada aos valores éticos e morais, os quais possuem um valor relevante em qualquer formação, porém não são os únicos; Nenhum dos entrevistados levantou aspectos relativos à pesquisa e a construção de novos conhecimentos dentro da profissão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A análise realizada sobre a prática pedagógica dos fisioterapeutas professores investigados evidenciou alguns aspectos de importância relevante:

As marcas da formação tecnicista estão fortemente presentes nas concepções de ensino dos professores e conseqüentemente em suas práticas. Foi possível perceber que os docentes que buscaram a formação continuada no mestrado em educação possuem uma visão mais ampla e objetiva de aspectos relativos ao ensino. Entretanto, no que diz respeito à atuação em sala de aula, o modelo conservador ainda pode ser observado através do predomínio de aulas expositivas centralizadas no professor, avaliações somativas, e ênfase maior no processo de ensino do que no de aprendizado em cem por cento dos investigados. As dificuldades aumentam a medida em que a formação do professor volta-se mais a aspectos específicos da própria área de atuação em fisioterapia, e menos a aspectos voltados a atuação no ensino superior.

A formação do fisioterapeuta não abrange disciplinas voltadas para a prática docente, por se tratar de curso de bacharelado como os demais cursos profissionalizantes da área da saúde. A aparente falta de necessidade de formação para a docência no ensino superior, subentendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), e a falta de conteúdos específicos ao preparo para a carreira acadêmica na maioria dos cursos de *stricto sensu*, induzem o profissional liberal a acreditar que a competência docente será uma conseqüência normal do bom desempenho em sua profissão.

Os desafios da docência no ensino superior são muitos. No que diz respeito à fisioterapia, podemos destacar a evolução que a própria profissão sofreu durante

seus trinta e poucos anos de existência no Brasil, onde de “*técnico em reabilitação*”, como proposto ao início da profissão, chega-se à contemporaneidade como profissional da saúde, membro da equipe multidisciplinar, capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde. Não bastasse o esforço no sentido de manter-se atualizado frente a transformações científicas, tecnológicas e da própria concepção profissional, um novo paradigma de ensino na área da saúde começa a tomar corpo frente às necessidades de uma atuação holística e mais humana. O *Paradigma da Integralidade*, como é chamado, anda na contra-mão do ensino fragmentado e frio, característico daquele empregado no paradigma conservador, pelo qual os profissionais atualmente atuantes, entre eles os docentes, tiveram a sua formação.

Desta forma, o fisioterapeuta professor consciente, deve deparar-se com a necessidade de atualização profissional constante, necessidade em buscar a formação para a docência e necessidade em compreender o que significam as mudanças de paradigma da ciência e do ensino discutidas amplamente nos dias atuais.

Em face de tantos desafios, acaba-se por transferir a responsabilidade dos baixos resultados em sala de aula, exclusivamente ao perfil atual do aluno de ensino superior. As análises mostraram ser quase consenso entre as professoras entrevistadas, o fato de existirem problemas educacionais que resultam no pouco preparo dos alunos. Entretanto, parte destes problemas pode ter sua origem no despreparo docente, mesmo no ensino superior. Sentir-se parte desta situação, talvez seja um bom ponto de partida para formar no fisioterapeuta professor a consciência de uma identidade docente.

Com relação à concepção de competência para a atuação no processo de ensino-aprendizado, todas as professoras referiram-se ao profundo conhecimento técnico e científico da disciplina, como sendo o principal aspecto a ser considerado. Contudo, apesar de fundamental, o domínio destes conhecimentos não garante sequer a habilidade de repassá-los, seguindo os moldes tradicionais. Como poderá então, garantir o desempenho docente como mediador do aprendizado?

Temas como construção do conhecimento ou sobre maneiras de direcionar o aluno na participação ativa da construção de seu aprendizado são raramente abordados, provavelmente em decorrência da falta de visão sobre diferentes possibilidades de condução do processo de aprendizagem.

Os docentes sem formação voltada aos problemas educacionais, tendem a valorizar somente os aspectos de cunho técnico e científico da profissão fisioterapia, afirmando que o preparo para a docência, poderia vir apenas com cursos de curta duração a título de “*complementação*” de seus saberes. Normalmente esta *formação* é compreendida apenas como a assimilação de técnicas de ensino que venham a facilitar a condução e motivação da classe.

A pesquisa mostrou também haver pouca familiarização das professoras com o projeto político pedagógico e com o perfil do profissional a ser formado pela instituição na qual trabalham. Como conseqüência, certamente deverão ter dificuldades em traçar planos e estratégias de ensino que visem atingir os objetivos delineados pela instituição.

Outro aspecto evidenciado foi a utilização de provas escritas somativas como única forma de avaliação, por algumas professoras. A estrutura destas avaliações, entretanto, não foi objeto de questionamentos, por se tratar de assunto complexo e fora do escopo deste trabalho. Porém a visão conservadora manifestada

pelas professoras, mesmo daquelas que afirmam a necessidade de mudanças, leva a crer que as avaliações sigam também o modelo conservador.

O critério para contratação privilegiando a titulação de mestre, mostra que a instituição de ensino superior espera que os cursos de pós-graduação *stricto senso* contribuam no preparo de seus docentes para a atuação universitária. Entretanto, as dificuldades demonstradas pelas entrevistadas evidenciam a necessidade de formação continuada que forneça fundamentação teórico-prática específica para o trabalho voltado aos processos de aprendizagem.

O referencial teórico bem como os resultados das entrevistas mostraram que a prática pedagógica do fisioterapeuta docente tende a ser predominantemente conservadora. Este fato poder ser atribuído à própria formação profissional tecnicista, e à falta de oportunidades em vivenciar outras formas de abordagem educacional nos cursos de pós-graduação específicos da área. Outro fator a ser destacado, é que todas as professoras demonstraram em algum momento, o desejo de melhorar seu desempenho na atuação docente.

Algumas questões foram também levantadas durante o processo de estudo e de investigação desta pesquisa:

- Os programas de *stricto senso* estão realmente atendendo as necessidades a que se destinam?
- Se a única função comum a todas as instituições de ensino superior é a docência, porque que a maioria dos cursos *stricto senso* não enfatiza o preparo docente para este fim?
- Como a legislação educacional poderia incentivar a qualidade do ensino superior no que diz respeito à atuação docente?

- Como criar no docente de ensino superior a consciência sobre a importância de seu desempenho enquanto formador, se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não assinala nesta direção?
- Será possível formar profissionais com o perfil desejado pela sociedade contemporânea, tendo como mestres professores profundamente tradicionais?
- Como garantir a qualidade docente frente a uma demanda desenfreada por professores, resultante da abertura crescente de cursos em todo o Brasil?
- A quem cabe a função da pesquisa relativa a práticas pedagógicas para o ensino da fisioterapia? Aos fisioterapeutas pesquisadores da área específica de atuação?
- Se o perfil do profissional para atuar na atualidade é tão importante, porque o preparo do docente responsável pela formação de tal perfil, não é?
- Existe alguma profissão, na qual a abordagem de temas voltados à educação não seja relevante?
- Se a educação é realmente tão importante dentro do contexto das transformações globais do mundo contemporâneo, porque alguns de seus temas de maior relevância não *podem* ser incluídos nos currículos dos cursos de bacharelado?

São muitas as dificuldades encontradas pelo profissional fisioterapeuta ao ingressar na carreira docente. A evolução ocorrida no decorrer destes quase quarenta anos de reconhecimento como profissão e a falta de pesquisas na área da fisioterapia voltadas ao ensino dentro dos paradigmas atuais são aspectos que contribuem de forma relevante na manutenção do ensino dentro dos modelos atualmente praticados.

A escolha deste tema de pesquisa foi resultado de um crescente interesse em contribuir para a valorização do processo de formação dos novos profissionais da minha área de atuação. As dificuldades vivenciadas e compartilhadas com as fisioterapeutas professoras desta IES em específico, grupo este do qual faço parte, despertaram a curiosidade em descobrir como acontece a prática pedagógica de docentes, que tal como eu, iniciaram suas carreiras no ensino superior sem o devido preparo.

A demonstração de interesse das professoras em superar as limitações resultantes da falta de capacitação para atuação docente, e a própria resistência expressa por algumas colegas quanto à necessidade de formação específica, derrubaram por terra algumas pré-concepções que silenciosamente vinha carregando comigo há algum tempo. A primeira delas diz respeito ao interesse em crescer como profissional da educação. Embora algumas vezes não esteja claro, existe sempre a percepção quanto às próprias limitações e vontade de melhorar o desempenho em sala de aula. A aparente segurança fornecida pelo conhecimento científico da disciplina costuma cair por terra quando surgem as primeiras dificuldades na condução das aulas e no trato com os alunos. Outro aspecto que costumava estar presente em minhas concepções quanto ao professor de ensino superior, era de que ele seria o único responsável pela desvalorização da carreira docente. Entretanto, a legislação educacional me mostrou um outro ângulo deste problema. Se nem mesmo a Carta Magna da Educação Brasileira valoriza o preparo do profissional responsável em executar o papel do ensino superior, como será possível *cobrar* do profissional liberal que o faça?

Assim, as inquietações resultantes desta investigação permitiram delinear os aspectos transcritos a seguir, os quais poderiam contribuir para a valorização da

profissão docente e também estimular a busca de capacitação pelo professor do ensino superior:

- Embora seja um tema complexo, a revisão da LDB 9394/96 no que diz respeito à capacitação do docente de ensino superior deveria ser feita. As diretrizes e bases da educação devem deixar clara a importância do professor também diante de sua função de formador de novos profissionais, garantindo seu preparo na forma da Lei. Assim, a carreira acadêmica será vista com o respeito que lhe é devido tanto pelas IES quanto pelos profissionais liberais que optarem pelo novo ofício. Deve estar clara a idéia de que a escolha pela atividade docente deve ser encarada como o ingresso em uma nova profissão, a qual requer aperfeiçoamento contínuo e muita dedicação.
- É importante ressaltar, que a falta de formação para docência implica muitas vezes no desconhecimento da existência de todo um universo relacionado à nova profissão. Desta forma, as instituições de ensino superior poderiam ser estimuladas a oferecer cursos preparatórios, ou de “*reconhecimento*”, para profissionais que estejam iniciando a carreira docente. Estes momentos de aprendizado teriam como objetivo discutir aspectos práticos relacionados ao trabalho a ser desempenhado pelo professor. Assim, a abordagem de temas como projeto político pedagógico, perfil do profissional a ser formado, papel do professor na formação deste perfil, e também outros aspectos como concepção do currículo do curso em que vai lecionar, as disciplinas que compõem a grade, como buscar um trabalho integrado com outras disciplinas, porque é necessária esta integração, qual o objetivo dos planos de ensino, como prepará-los e outros temas básicos, poderiam familiarizar o novo docente aos assuntos que fazem

parte do dia a dia de um professor. Desta forma, o professor iniciaria sua carreira acadêmica ciente das atividades que farão parte de sua atuação.

- O ingresso na carreira docente poderia estar condicionado a uma formação em cursos de *stricto senso* específicos da Educação. Assim, o profissional que anseia pela atuação no ensino superior, saberia de antemão que algum preparo prévio seria necessário para o exercício da docência. Outra opção talvez mais abrangente e facilitadora seria a de incluir disciplinas voltadas à capacitação para a docência em todos os cursos de *stricto senso*. A carga horária mínima destas disciplinas deveria ser estabelecida com base na real necessidade do preparo didático-pedagógico.
- Por que *não* incluir disciplinas voltadas ao ensino e aprendizado nos cursos de bacharelado? Além de representar uma área de atuação comum a todas as profissões, a abordagem de temas relacionados à educação nas salas de aula dos cursos de formação superior, poderá resultar no maior estímulo à pesquisa educacional voltada às particularidades de cada profissão.

Parece ser de grande importância que todas as profissões tenham como base uma formação integral voltada a aspectos humanos, éticos, morais, técnicos e científicos, como forma de moldar profissionais aptos a interagir com as transformações deste tempo, contribuindo com o contínuo desenvolvimento e buscando tornar o mundo mais seguro e mais humano. Parece atual, então, que o interesse pelas questões educacionais deva ser incentivado, promovendo pesquisas e produção científica que resultem em colaboração para o ensino de cada profissão em particular.

Cada profissional deve ser um educador dentro do próprio ofício. Portanto ensinar a ensinar, também deve ser função do ensino superior, de forma a cumprir a sua tarefa primordial que é a de *“ir ao encontro das necessidades da sociedade, contribuindo para criar um desenvolvimento humano sustentável e uma cultura de paz”*. (UNESCO 1998, p.103)

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. e ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**. Joinville: Univille, 2003.
- ANDRADE, L.; CONASEMS - **Fisioterapeuta deve fazer parte do programa de saúde da família**. Rev. COFFITO – Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Jun.2003.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
- ANDRÉ, M., LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Temas Básicos de Ensino. Ed. Pedagógica e Universitária – EPU São Paulo:2003
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior**. Documento Final. XII Encontro Nacional. Brasília: 2004.
- ABMES – Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior. **Duração dos Cursos de Graduação**. Brasília, nov. 2004. acesso em 22/12/2004 www.abenfisio.com.br
- BARROS, F. B. org.; **O fisioterapeuta na saúde da população. Atuação transformadora**. Ed. Fisiobrasil. Rio de Janeiro: 2002
- BARROS, F. B. Autonomia profissional do fisioterapeuta ao longo da história. In: **FisioBrasil: Atualização Científica**. Vitória: E.S. nº 59 p. 20-31 maio/junho 2003.
- _____; **Autonomia profissional do fisioterapeuta ao longo da história**. Rev. Fisiobrasil. N59. mai/jun 2003
- BASMAJIAN., J., **Terapêutica por exercícios.**, SP, Editora Manole., 1987.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Série Educação: Teoria e prática vol 4. 2000. Curitiba: Champagnat.
- _____ . **Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente**. In: Novas Tecnologias e mediação Pedagógica. Campinas. Papyrus, 2000.
- _____ . **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. 1996, Curitiba: Champagnat.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. 9394/96**. Estabelece normas para a Educação Nacional. Publicada no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponibilizado na página do Planalto – www.planalto.gov.br acesso em 05/11/2004.
- BRASIL. Lei nº 6.316 de 17 de setembro de 1975. (Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais e dá outras providências), <http://www.crefito8.org.br/> acesso em 10/10/2004.
- BRASIL. **Lei 8.080 de 19 de setembro de 1990**. (Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências) acesso em 06/10/2004 <http://www.crefito8.org.br/>
- BRASIL, Ministério da Educação, 2001. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Saúde**. União. Acesso em 05/10/2004 <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm>
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza: Uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.
- CARVALHO, M.C.M. **Construindo o saber – Metodologia Científica: Fundamentos e técnicas**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- CENTURIÃO, C. et al. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA. **Enfrentando o desafio da integralidade da atenção**. Relatório da Oficina de Trabalho de Fisioterapia e Saúde Coletiva. Brasília DF – 29 e 30 de julho de 2003
- CERVO A.L., BERVIAN P. A. **Metodologia Científica**. 4ª ed. Makronbooks. São Paulo:1996
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4ª ed. Cortez. São Paulo:2001. Biblioteca da Educação. Série 1 Escola; v.16
- CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL – COFFITO, Resolução n.º 80 de 21/05/1987, disponibilizada eletronicamente na página do COFFITO, <http://www.coffito.org.br/>.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO EM FISIOTERAPIA – **Carta da Vitória**, Vitória –ES, 24 a 27 de abril de 2003.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. CNE/CES 4 de 19 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia**. <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm> acessado em: 23/05/04
- CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. (org) **Docência na Universidade**. 6ª ed. Campinas, S.P: Papirus, 2003.

- CUNHA, M. I. Relação Ensino e Pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. (org) **Didática: o ensino e suas relações**. 8ª ed. Campinas:S.P, 2004.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FACULDADE EDUCACIONAL DO SUDOESTE DO PARANÁ – FADEP. Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia. Pato Branco, Paraná: 2001.
- FISIOBRASIL – nº 61, Edição Especial do Dia do Fisioterapeuta. Entrevista com o Ministro da Saúde Humberto Costa. Vitória: Gráfica Lisboa, set/out 2003 pgs 21 a 23.
- FLEXNER, A. **Medical Education in The United States and Canadá**. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York – 1972. Disponível em http://www.carnegiefoundation.org/eLibrary/docs/flexner_report.pdf; acesso em 17/11/04
- FRANCO, M. E. et al. Políticas de pós-graduação e qualificação do professor para o ensino superior: reflexões e questões. In: **II Simpósio Internacional de Educação Superior** – São Leopoldo – RS, UNISINOS – 21 a 23/06/2001,
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **O professor universitário**. In: Metodologia do Ensino Superior. Atlas Ed. São Paulo: 1997
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo, Atlas: 1997.
- GOODE, W.J; HATT, P.K. **Método em pesquisa social**. Companhia Editora Nacional –São Paulo: 1960
- GOVERNMENT OF CANADA. **LaLonde Report - A New Perspective on the health of Canadians – a working document** - Quebec – Canada, 1981. disponível em: <http://www.phac-aspc.gc.ca> Acesso em 17/11/04
- HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 2ª ed. Ed.Vozes. Petrópolis, RJ:1987
- _____ . **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 1999. São Paulo: Atlas.
- ISKANDAR, Jamil I.; LEAL, Maria R. **Sobre positivismo e educação**. In: Revista Diálogo Educacional v.3 nº7 set/dez 2002. pgs. 89-94.
- KULCZYCKI, M. M. **As práticas pedagógicas do fisioterapeuta professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba, 2002. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- LAMPERT, J. B. **Na Transição Paradigmática da Educação Médica: o que o paradigma da integralidade atende que o paradigma flexneriano deixou de lado?** Revista da Associação Brasileira de Educação Médica. julho – outubro, 2003. <http://www.abem-educmed.org.br> acesso em 18/11/2004.

- LIBANEJO, J. C. L.; **Adeus professor, adeus professora, novas exigências educacionais e profissão docente.** 2Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBANEJO, J. C. L. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária.** Universidade Católica de Goiás: www.ucg.br/site_docente/edu/libanejo/download.php acesso em 06/01/2005
- MARCELO, C. G. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999
- MARCONI, M. A. LAKATUS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, análise e interpretação de dados.** 4.ed. – São Paulo: Atlas, 1999.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo. Summus Editorial: 2003
- MEYER JR. V, MURPHY, P. **Dinossauros, Gazelas e Tigres. Novas Abordagens da Administração Universitária. Um diálogo Brasil e EUA.** Florianópolis: Insular, 2000.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS – Caminhos para a educação permanente em saúde.** Editora MS: Brasília, 2004.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: As Abordagens do Processo.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MONTEIRO, A. M. F. **Professores: entre saberes e práticas.** Educação e Sociedade nº 74 – ano XXII – abr 2001. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Dossiê Os saberes docentes e sua formação. Cedes Ed.
- MORAES, M. C.. **O Paradigma Educacional Emergente.** 9ª ed São Paulo: Papyrus, 2003.
- MORAN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade.** Natal: EDUFRN, 1999.
- NICKEL, F. A. Docência: desafios, enfrentamentos e conquistas. In: **Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento.** Coleção Educação: teoria e prática nº3 Ed. Champagnat: Curitiba, 2003.
- NÓVOA, Antonio, **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, E. N. ARAGÃO, A. E. A. **A influência positivista na formação dos profissionais da saúde.** Sociedade Brasileira de Medicina de família e Comunidade. www.sbmfc.org.br acesso em 18/10/04.
- ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE – OPAS. **Declaração de Alma-Ata.** Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. Alma-Ata, URSS, 6-12 de setembro de 1978. Disponibilizado eletronicamente na página da OPAS. Acesso em 15/11/2004.
- PERETZ, H. **Métodos em Sociologia, Temas e debates.** Lisboa. 2000
- PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola.** ArtMed: Porto Alegre, 1999.

- PIMENTA, S.G. (org) **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo. Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. & ANASTASIOU, L.; **Educação, identidade e profissão docente**. In: Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.p.93-136
- PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior: problematização**. Docência no Ensino Superior. Vol.1. Docência em Formação. São Paulo. Cortez, 2002.
- PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. In: Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. Nov.2001 nº 114. Ed Autores Associados.
- PINHEIRO, R., MATTOS, R. org. **Os Sentidos da Integralidade na Atenção e no Cuidado à Saúde**. Abrasco: Rio de Janeiro, 2001.
- REBELATTO, JR; BOTOMÉ, SP. **Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais**. Porto Alegre: 1997
- REBELATTO, J.R.; BOTOMÉ, S.P. **Fisioterapia Geral e Fisioterapia Aplicada** 2.ed. São Paulo: Manole, 1999. 309p.
- RICHARDSON, R. J. et alli. **Pesquisa Social – Métodos e Técnicas** 3º edição – revista e ampliada Ed. Atlas – SP.: 1999.
- ROMANOWSKI, J. P. Expansão do ensino superior no Brasil e os cursos de formação de professores: uma avaliação preliminar. In: **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v.8 n.3, p.69-91, 2003.
- ROMANOWSKI, J. P., WACHOWICZ, L. A avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- ROMANOWSKI, J. P. Os processos de pesquisa e a formação docente. In: ROMANOSWKI et al. (org) **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. v.1 Curitiba: Champagnat, 2004.
- SAN'TANA, E. L., BEHRENS, M. A. Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento. In: BEHRENS, M. A. (org) **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.
- SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª ed. revista e ampliada. Cortez, São Paulo: 2002.
- SUZUKI, K. T. **A formação pedagógica de supervisores em nível superior para o estágio do curso de fisioterapia**. Curitiba, 2001 96f Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimento Universitários**. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Brasil: PUC Rio/Pelotas, out 1999.

- _____, **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3ª ed. Petrópolis. Editora Vozes:2003
- TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: Dossiê: "Interpretando o trabalho docente". Teoria & Educação nº4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p.215-133.
- TEIXEIRA, R.; A formação das atitudes necessárias ao fisioterapeuta do século XXI. **Fisiobrasil**: Atualização Científica. Vitória: E.S. nº58, mar/abr 2003.
- TRAGTENBERG, M. **A Escola como Organização Complexa**. Revista Espaço Acadêmico ano II, nº12 – maio 2002. www.espacoacademico.com.br acesso em 04/04/03
- UNESCO. Ministério da Educação e Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir**. Ed. Cortez, São Paulo:1999.
- VASCONCELOS, Maria I. C. **A Formação do Professor do Ensino Superior** Ed. Pioneira, 2ª ed. São Paulo:2000.
- VEIGA, I. P. A., **Professor: Tecnólogo do Ensino ou Agente Social?** Em Formação de Professores – Políticas e Debates – Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Papirus Ed. Campinas, SP: 2002.

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

1. Nome:
2. Idade:
3. Instituição, local e ano da graduação:
4. Cursos de especialização:
Mestrado – instituição, local, ano de ingresso, tema de pesquisa:
5. Há quanto tempo exerce a docência?
6. Como você vê o ensino atualmente no Brasil? E como você se vê enquanto integrante desta realidade?
Em sua opinião qual deve ser o objetivo do ensino superior?
 - Em sua opinião, qual é o papel do professor universitário?
7. Quais características um bom professor de ensino superior deve possuir?
 - Qual a importância do desempenho do professor universitário no processo de aprendizado do aluno?
8. Você acha importante que o professor universitário busque uma formação específica para docência? Por que?
9. Enquanto docente, você tem algum desafio?
 - Qual? Porque não?
11. Que métodos didáticos você costuma utilizar?
 - Como deve ser o relacionamento aluno-professor?
12. Que tipos de instrumentos você utiliza para avaliar o aprendizado de seus alunos?
13. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da FADEP? Sabe qual o perfil do fisioterapeuta egresso da FADEP? Qual a sua contribuição para este perfil?

- Questões 1 a 5 Identificação
- Questões 6 a 8 Concepção de ensino
- Questões 9 a 13 Prática pedagógica