

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CARLA REGINA DE CAMARGO FLACH**

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO  
FISIOTERAPEUTA**

**CURITIBA**

**2009**

**CARLA REGINA DE CAMARGO FLACH**

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO  
FISIOTERAPEUTA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no programa de pós graduação Stricto Sensu- Mestrado em Educação- da Pontifícia Universidade Católica do Paraná sob a orientação da professora Doutora Marilda Aparecida Behrens.

**CURITIBA**

**2009**

**CARLA REGINA DE CAMARGO FLACH**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO FISIOTERAPEUTA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação - da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marilda Aparecida Behrens  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof. Dr. Vera Lúcia Israel  
Universidade Federal do Paraná

---

Prof. Dr. Elizete Lucia Moreira Matos  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

**Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.**

Dedico este trabalho a todos os fisioterapeutas docentes que  
lutam por uma educação de qualidade;  
E a todos os fisioterapeutas que amam de paixão o que fazem;

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Doutora Marilda Behrens, de forma muito especial, por ter sido minha parceira neste sonho, por ter acreditado nesta fisioterapeuta que iniciava sua carreira profissional, pelo apoio, dedicação, por se fazer sempre presente, pela sensibilidade, por me fazer vivenciar o que é ter uma professora e orientadora inovadora, companheira neste processo. E acima de tudo pelo exemplo, pela amizade, pela sabedoria, pelo acolhimento... suas palavras e carinho foram essenciais nesta caminhada.

Ao meu marido Luís, por ter acreditado e me apoiado, por ter participado ativamente na minha pesquisa, por ter entendido minhas ausências, por ser o grande incentivador nesta minha profissão. Você é motivo de grande orgulho e satisfação na minha vida.

À professora Doutora Vera Lucia Israel, por ter sido a professora que primeiro me incentivou a ser uma pesquisadora, por ter sido alguém que com seu exemplo me fascinou neste percurso, por sempre acompanhar minha trajetória de Fisioterapeuta.

À professora Mestre Jocian Machado Bueno, minha parceira de trabalho, uma das grandes responsáveis por me ajudar a relacionar a saúde com educação, por ter me apoiado e facilitado minha vida profissional para que eu pudesse cursar este mestrado.

A todos os meus professores fisioterapeutas que participaram desta pesquisa, que me deram seu exemplo no decorrer de minha formação acadêmica, de forma especial Eliani Arruda, Marciane Kulczycki e Juliana Linhares por me apoiarem e ajudarem na decisão de cursar o Mestrado em Educação.

Aos meus pais, irmãos e amigos que se fizeram presente nesta jornada, me apoiando, respeitando minhas ausências, compreendendo e torcendo pelo meu sucesso.

E de forma muito carinhosa aos meus pacientes que são com certeza minha grande inspiração na busca por profissionais fisioterapeutas mais humanos, competentes e éticos, com uma ação fisioterapêutica mais qualificada e adequada.

*“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”*  
*(PIAGET, 1982, p.246)*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de investigação a formação do professor universitário fisioterapeuta e como tema central a docência universitária. O objetivo principal da pesquisa foi investigar a formação e prática dos professores universitários fisioterapeutas da cidade de Curitiba identificando as influências da formação pedagógica na prática docente. Investigaram-se as contribuições que a mesma pode trazer para a prática pedagógica destes educadores. Para a análise desta temática foram abordados os temas como paradigmas educacionais, formação de professores, prática pedagógica dos docentes universitários e Educação em Fisioterapia, os quais foram embasados e fundamentados em autores como Behrens (2005), Alarcão (2001), Freire (2000), Masetto (1998), Morin (2005) e Rebelatto e Botomé (1999). Optou-se por uma metodologia da pesquisa com abordagem qualitativa, tipo participante que contou com a participação de onze professores universitários fisioterapeutas que atuam em instituições de ensino superior da cidade de Curitiba e que possuem especialização ou mestrado em educação. Das contribuições relevantes coletadas por meio de entrevistas com os participantes pode-se destacar que a formação pedagógica é essencial para o fisioterapeuta atuar no meio docente, pois este profissional acaba exercendo a docência com maior criticidade e com visão transformadora em sala de aula. A pesquisa apontou que, além da necessidade de buscar formação específica para a docência, é necessário permanecer nela continuamente visando a um ensino que promova a produção do conhecimento. Os participantes enfatizaram ainda a necessidade de superar metodologias e visões ultrapassadas relacionadas ao ensino aprendizagem reduzido à reprodução do conhecimento. A pesquisa permitiu levantar que a busca por uma formação pedagógica pode favorecer profissionais fisioterapeutas a serem mais críticos, humanos, conscientes e transformadores.

**Palavras Chaves:** Formação pedagógica. Fisioterapia. Paradigmas Inovadores.



## ABSTRACT

Having at its core the theme of university teaching, this research investigated the development process of physical therapists as university lecturers. The primary objective of the research was to identify the influence of a pedagogical instruction upon these health sector professionals, as well as the possible contributions this very sector might make to the pedagogical practice of such educators. In order to thoroughly analyze these questions, the following subjects were approached: educational paradigms, teacher training and development, pedagogical practice of university lecturers and education in Physical Therapy. The study of the matters above was based in the works of authors such as Behrens (2005), Alarcão (2001), Freire (2000), Masetto (1998), Morin (2005) and Rebelatto e Botomé (1999). By means of a methodology based on a qualitative approach, a survey involving eleven individuals was carried out. Employed at different higher education institutions in Curitiba, all the participants in the survey were university lecturers possessing some sort of specialization or master's degree in education. The study revealed that a pedagogical education is essential for physical therapists to act in the field of university teaching, given that these specialized professionals possess a more critical mind and represent a potential for transformation in the classroom. The research indicated the need for professionals to continually search for specific, teaching-oriented education and specializations, seeking knowledge-promoting and knowledge-producing forms of teaching. Furthermore, the participants revealed the need to overhaul and modernize out-of-date methodologies and paradigms concerning the notions of teaching and learning, with a view to reducing the reproduction of knowledge. The study also indicated that the search for specific pedagogical instruction may aid physical therapists in being more complete, humane, conscious and capable of performing transformations.

**Key words:** Pedagogical education. Physical therapy. Innovative paradigms.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 DEFINIÇÃO DE PROBLEMA.....	14
1.2 OBJETIVO GERAL.....	14
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
1.4 METODOLOGIA.....	14
<b>2. PARADIGMAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>16</b>
2.1 OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	18
2.2 A CRISE DO PARADIGMA NEWTONIANO- CARTESIANO.....	25
2.3 NOVA ABORDAGEM – PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....	28
<b>3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>36</b>
<b>4. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....</b>	<b>47</b>
4.1 A FORMAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA.....	62
<b>5. CAMINHADA NA PESQUISA COM OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS....</b>	<b>72</b>
5.1 UNIVERSO PESQUISADO.....	73
5.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	74
5.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	75
5.4 CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	76
5.5 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	77
5.6 FATORES QUE ENVOLVEM A BUSCA PELA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	80
5.7 A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O FISIOTERAPEUTA.....	83
5.8 MUDANÇA COM A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	86
5.9 FORMAÇÃO ATUAL DO PROFISSIONAL DE FISIOTERAPIA.....	90
5.10 DIFERENÇA DE APRENDIZAGEM NOS ALUNOS.....	94
5.11 IMPACTO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	97
5.12 MELHORIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	99

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Vive-se na sociedade momentos de grandes mudanças, na postura das pessoas e no modo de vida, em especial decorrentes da velocidade das informações. Esses momentos geram uma busca constante de realizações, que parecem estar sempre muito distantes e também para a educação que precisa se adaptar, mesmo que lentamente, a este novo contexto. Como trazem Moran et al. (2006), a tendência é a educação ser tornar cada vez mais complexa, porque a sociedade vai se tornando em todos os campos mais dinâmica, diferente, exigente. E nesse movimento da sociedade e da educação, faz-se necessário gerar aprendizagens contínuas que contemplem justamente esta complexidade.

Esta investigação abordou como tema a “formação pedagógica do professor universitário”, de forma específica do fisioterapeuta, profissional da saúde que se lança à função de educador. Esse profissional professor atua como co-responsável na formação de profissionais capazes de interagir na sociedade de forma transformadora possui, portanto, papel relevante para a ciência da Fisioterapia. A função do fisioterapeuta é melhorar a qualidade de vida das pessoas, reabilitar indivíduos e os inserir novamente na sociedade, bem como agir com relevância na área de prevenção de inúmeras patologias. Trata-se de uma profissão que atua diretamente com seres humanos e, nesse sentido, carece de contemplar a complexidade dos indivíduos para agir efetivamente a favor da saúde e do bem-estar da comunidade.

A autora da pesquisa, profissional da área de saúde, motivou-se a desenvolver este estudo e a pesquisar esta temática por perceber em sua prática profissional uma formação focalizada numa abordagem eminentemente técnica. A experiência vivenciada na área permite apontar que existe a necessidade da atuação baseada na técnica competente, mas que o atendimento do fisioterapeuta precisa contemplar uma visão do ser humano em sua totalidade, abordando este indivíduo em sua complexidade. Portanto, a formação deste profissional deve superar a visão do tratamento reduzido à parte afetada, pois o ser humano é complexo. E, principalmente, pela esperança de acreditar que a mudança de abordagem no tratamento pode

acontecer pela educação, ou seja, o professor universitário que conduz este processo de ensino aprendizagem tem importância neste contexto, pois pode auxiliar e favorecer um aprendizado inovador que responda às necessidades atuais. Torna-se necessário considerar que o fisioterapeuta é um bacharel que atua na graduação, em geral sem formação pedagógica. Este fato pode trazer consequências sérias, pois existe muita improvisação quando este professor começa a exercer o magistério. Destaca-se, neste sentido, a relevância de estudar tal temática com o intuito de investigar o impacto da atuação do fisioterapeuta enquanto docente.

Procurou-se nesta pesquisa identificar as influências da formação pedagógica na docência do professor universitário, que atua no curso de fisioterapia. Buscou-se destacar as suas dificuldades e tendências, em especial no que se refere à formação de um futuro profissional. Focalizou-se a análise da prática pedagógica desse educador com o intuito de investigar se este profissional está proporcionando um processo de ensino aprendizagem dentro de um paradigma inovador. Parte-se do princípio que, muitas vezes, o professor é lançado à carreira acadêmica sem conhecimento específico na área de educação, o que, gera a necessidade de avaliar quais podem ser as consequências desta falta de formação pedagógica. A experiência vivenciada como aluna permitiu perceber que os docentes atuam, muitas vezes, baseados nas aprendizagens que tiveram como alunos, em especial observando seus professores, desconsiderando que as necessidades no âmbito educacional mudam constantemente, e o conhecimento necessita ser frequentemente produzido. Ressaltam-se neste processo o papel do educador e a sua relevância em procurar atualizações e a necessidade de adequar sua prática pedagógica à nova concepção de educação, visando à produção do conhecimento.

A falta de estrutura e conhecimento pedagógico do professor universitário é uma realidade que atinge todas as instituições de ensino superior. A grande maioria dos profissionais que possuem experiência prática adentra a carreira acadêmica sem esta formação. Esse enfrentamento gera a necessidade de realizar estudos a fim de analisar tais carências, discutir as consequências deste panorama, bem como levantar necessidades que um docente apresenta na busca pela educação que propicie um profissional mais completo.

O educador da atualidade ao assumir o compromisso de desenvolver uma prática pedagógica voltada ao paradigma inovador que vem sendo construído desde as últimas décadas do século XX, pode apresentar novas respostas para os problemas atuais de ensino aprendizagem. Esse paradigma, de acordo com Morin (2000), evidencia a necessidade de profundas transformações sociais, o que implica dizer que todas as instituições precisam reestruturar-se para atender ao novo paradigma.

Analisar práticas pedagógicas com o intuito de aperfeiçoá-las pode conduzir à formação de um profissional de qualidade no mundo do trabalho, ou seja, pode auxiliar um profissional que possua conhecimento técnico adequado para a função que vai desempenhar; que procure atualizações constantes, que tenha preocupação em fazer por meio de seu trabalho a transformação da sociedade agindo de forma humana. Parte-se do pressuposto que um docente inovador precisa estar motivado a desenvolver uma prática pedagógica transformadora que possa favorecer e despertar um discente inovador, ou seja, futuro profissional capacitado a entender o mundo que o cerca e a interagir de forma consistente na sociedade. Assim, a presente pesquisa possui sua relevância acadêmica.

A partir do momento em que um profissional fisioterapeuta se depara com o mundo do trabalho, a sociedade exige dele maior resolutividade nas suas ações. Nesse sentido, cabe a preocupação da sociedade com a formação desse profissional nas instituições de ensino superior. Por ser o fisioterapeuta um profissional da área da saúde, atua na prevenção, tratamento e reabilitação, de pessoas que apresentam disfunções. Muitas vezes, estas disfunções limitam a inclusão do paciente na sociedade devido à perda da funcionalidade e conseqüente perda da qualidade de vida. Com esta visão, pretende-se contribuir por meio do desenvolvimento de tal pesquisa, de forma global e holística, para a formação desse profissional e, conseqüentemente, buscar melhores tratamentos dos indivíduos que serão atendidos por este profissional formado em uma abordagem inovadora.

Essa pesquisa acerca do educador fisioterapeuta pretende analisar sua prática, em especial, quando atua como docente, pois a sociedade precisa estar em harmonia e carece de bons profissionais que tenham a preocupação de manter, promover, construir conhecimento visando ao bem comum. Cabe ressaltar que a primeira e

significativa formação na graduação dentro da Universidade precisa ser ofertada de forma consistente. O professor universitário deve buscar ao máximo despertar um aprendizado significativo para os alunos, que os envolva como parceiros, assim, buscar uma formação que contemple os anseios do educando, que atenda às necessidades atuais da humanidade, que vise à construção do conhecimento, à pesquisa e ao resgate de valores.

Partindo do pressuposto que a falta de formação pedagógica pode demandar ou não em um processo de carências na educação, surge a necessidade de repensar a importância da formação continuada com o intuito de colaborar na construção de uma Universidade mais plena e produtora do conhecimento.

## 1.1 DEFINIÇÃO DE PROBLEMA

Que influência tem a formação pedagógica para o fisioterapeuta que é profissional-professor universitário e quais os impactos na sua prática docente?

Com a pesquisa orientada por essa questão, procura-se identificar se a prática docente do professor fisioterapeuta contempla as necessidades de formação profissional e se a formação pedagógica pode contribuir e trazer um diferencial para este educador.

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Investigar a formação e a prática dos professores universitários fisioterapeutas da cidade de Curitiba identificando as influências da formação pedagógica na prática docente.

## 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) Relacionar o referencial teórico-prático sobre paradigmas, metodologias inovadoras, formação pedagógica dos professores universitários que subsidie a investigação da temática;

2) Levantar dados junto aos docentes universitários fisioterapeutas que atuam nas instituições de ensino superior de Curitiba, e que frequentaram a formação pedagógica para atuar como professor universitário;

3) Indicar ações a partir da análise dos dados que venham a contribuir para a formação de professores universitários fisioterapeutas.

## 1.4 METODOLOGIA



Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante, por acreditar que ela atende à especificidade da temática. De acordo com Lüdke & André (1986, p. 82), a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

O processo da pesquisa compreendeu quatro fases. A primeira fase envolveu uma investigação do referencial teórico que subsidiou o estudo da temática.

A segunda fase foi desenvolvida junto aos docentes fisioterapeutas que atuam na formação nas instituições de ensino superior de Curitiba; foram entrevistados por meio de uma entrevista episódica (apêndice A) professores de instituições de ensino superior da cidade de Curitiba. Buscou-se neste universo identificar professores fisioterapeutas que frequentaram cursos de formação pedagógica inclusive os cursos de *stricto sensu* e do *lato sensu* na Educação. Este foi o critério de inclusão das pesquisadoras no estudo

Segundo Flick (2004), a entrevista episódica possui como ponto de partida a suposição de que as experiências que um sujeito adquire sobre um determinado domínio estejam armazenadas e sejam lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico.

Na terceira fase foram organizados e analisados os dados da pesquisa. Na quarta fase optou-se por elaborar pontos norteadores para a formação do professor universitário fisioterapeuta levantados a partir da investigação teórica e das contribuições dos participantes da pesquisa. A proposição dos pontos norteadores na prática pedagógica tem a intenção de alertar e auxiliar na formação de professores da área em questão e, conseqüentemente, contribuir para a construção de um profissional da área da saúde mais completo, dinâmico e transformador da sociedade.

Para efetivar a pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da instituição envolvida, bem como foram considerados os preceitos éticos da Resolução n.º 196/96 que tratam de pesquisa com seres humanos. Somente após a aprovação foi realizada a pesquisa (Anexo A).

## 2. PARADIGMAS EDUCACIONAIS

A construção de uma prática pedagógica inserida em um paradigma da complexidade se faz presente e necessária na sociedade atual e se apresenta como um desafio para os docentes. Behrens (2005) defende um entrelaçamento de abordagens, para dar conta dessas múltiplas dimensões; sugere que se trame uma teia entre as abordagens progressista, do ensino com pesquisa e holística com vistas a provocar modos diferentes de ver o aluno, o professor, as suas metodologias e a forma de avaliação. Essas abordagens possuem características positivas que sinalizam um caminho para o futuro da educação, que se completam e apontam mudanças necessárias, consistentes e pertinentes.

O paradigma educacional acompanha a evolução do paradigma científico, parte daí a importância do estudo desta trajetória, pois a atividade docente muda constantemente em decorrência das transformações que acontecem na sociedade. A humanidade é fruto de um longo processo histórico que é influenciado pelas mudanças paradigmáticas da ciência, e assim como influenciam todas as áreas do conhecimento refletem na educação, que está inserida neste contexto.

É fundamental lembrar que toda evolução social é marcada por cenários de questionamentos. O momento que se vivencia na sociedade atual implica a busca de uma nova metodologia. Behrens (1996) argumenta que o professor precisa ser ético e afetivo, estabelecer uma boa relação com seus alunos e colegas; deve utilizar metodologias inovadoras que atendam às necessidades de uma produção do conhecimento e deve ser capaz de trabalhar e aprender com seus pares.

Uma prática pedagógica que propicie uma aprendizagem crítica e transformadora deve ser assentada em paradigmas inovadores. Porém, para entender o que é um paradigma inovador e o que levou muitos professores a desenvolverem uma ação docente assentada na reprodução e fragmentação, é imprescindível realizar uma busca histórica voltada a identificar os paradigmas que se apresentaram até o final do século XX.

Entende-se por paradigmas, de acordo com Moraes (1998), todos os modelos e padrões compartilhados por grupos sociais que permitem explicações de certos aspectos da realidade. A influência que estes exercem na educação acarreta em buscar conhecê-los e identificar quais os desafios que um docente enfrenta hoje para garantir um aprendizado significativo. Para Behrens e Oliari (2007), o ser humano edifica seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, discerne entre o que é certo e o que é errado, daí a importância do olhar dos pesquisadores e professores sobre esta temática, visto que a visão de mundo e de sociedade é influenciada pelos paradigmas vigentes.

Na concepção de Morin (1994), um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos mestres. Também é importante considerar, como afirma Behrens e Oliari (2007), que a aceitação ou resistência a um paradigma reflete diretamente na abordagem teórica e prática da atuação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento.

Um paradigma, para Yus (2002, p. 25), é:

um conjunto de regras que define qual deve ser o comportamento e a maneira de resolver problemas dentro de alguns limites definidos para que possa ter êxito. Um paradigma condiciona nossa "visão do mundo", a perspectiva com a qual abordamos os temas e nos relacionamos com o exterior

Ainda de acordo com Yus (2002), a vida de um paradigma passa por três fases que vão desde uma fase inicial de incorporação lenta, uma fase intermediária de ritmo rápido e produtivo, e uma fase de declínio, quando começa a deixar de ser útil, melhor explicando, as necessidades da sociedade mudam e implicam buscar novas alternativas, rompendo com o atual e caminhando para o novo com o objetivo de que as novas teorias possam solucionar os problemas da humanidade e, propiciar harmonia, evolução e justiça na sociedade. Os paradigmas refletem diretamente no modo de agir dos indivíduos, no modo de pensar e caracteriza a humanidade e, muitas vezes, pode condicionar certas atitudes; e essas mudanças históricas representam mudanças científicas que apresentam relação com as necessidades sociais.

## 2.1. OS PARADIGMAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A abordagem *tradicional* acompanhou o século XIX e XX e foi marcada pela influência do pensamento newtoniano-cartesiano que, segundo Behrens (2005), consistia em uma visão que separava mente e corpo, e na fragmentação do conhecimento em diversas partes para buscar maior eficácia. Tal forma de pensamento levou o ser humano a dividir o conhecimento em quantas partes conseguisse e foi adquirindo desta forma uma visão fragmentada da realidade que o cercava.

Para Galileu, como afirma Moraes (1998), o pensamento podia ser perfeitamente lógico e enquadrado no bom senso, sem que necessariamente fosse verdadeiro. Ele marcou o nascimento do experimentalismo científico ao substituir a argumentação lógica da dialética formal pela observação dos fatos em si mesmo, o que foi a principal referência da mentalidade moderna. O sistema de investigação formado por Bacon foi denominado “indução científica”; nesse, para se ter o correto conhecimento dos fenômenos, seria necessário basear-se em fatos concretos da experiência para chegar às leis e as suas respectivas causas.

Descartes foi considerado o fundador da ciência moderna, pai do racionalismo moderno e aquele que concluiu a formulação filosófica que deu sustentação ao surgimento da ciência moderna a partir do século XVII (MORAES, 1997).

O pensamento científico clássico, para Morin (2005), se edificou sobre quatro pilares: a ordem, a separabilidade, a razão (indução-dedução) e a redução. Essas bases têm sido questionadas e encontram-se hoje em dia desafiadas pelo desenvolvimento, inclusive o das ciências. A noção de ordem, primeiro pilar, se desprendia de uma concepção determinista e mecanicista do mundo, atrás da desordem aparente existia uma ordem a ser descoberta. O segundo pilar é a noção de separabilidade e corresponde ao princípio cartesiano pelo o qual é preciso decompor os problemas em elementos simples (hiperespecialização disciplinar). O terceiro pilar é o da lógica indutivo-dedutivo-identitária, que propõe uma organização reducionista em todos os métodos; é a razão. E o quarto é a redução, que apregoa que todo conhecimento precisa ser palpável, mensurável e quantificável.

Esses pilares influenciaram a educação e, como afirmam Rodriguez, Neto e Behrens (2004), os avanços experimentados desde o século XVIII até o presente são o fundamento da concepção reducionista, analítica, mecanicista e tecnicista que caracteriza a prática não só da educação, mas também de outras áreas do conhecimento como a da saúde. Moraes (1997) afirma que a descrição reducionista representou um certo perigo a partir do momento em que o método analítico moderno foi interpretado como sendo a explicação mais completa, a focalizar as partes, a conhecer as unidades isoladas.

Inúmeras são as catástrofes naturais que ocorreram como resultado de uma formação da população focalizada na fragmentação do conhecimento. Na área da saúde, igualmente a especialização em excesso fez com que cada órgão ficasse sob responsabilidade de um ramo específico do conhecimento, como se cada órgão fosse independente dos outros, independente até do próprio corpo. Em decorrência, os profissionais têm noção apenas da sua parte específica, impossibilitados até de encaminhar seus pacientes para outro especialista porque estão tão fechados em suas visões que desconsideram outras possibilidades. Várias são as situações em que se percebe que cada profissional da saúde entende de um sistema apenas, não consegue, muitas vezes, visualizar a importância do trabalho do outro para o seu êxito; ignora que o corpo humano é um sistema complexo e interligado.

Nesse sentido, a contribuição de Gomes e Veline (2005) é válida ao defender que o caminho da Fisioterapia, como área da saúde, não pode estar apartado da visão sistêmica do ser humano, sob o risco de não atingir seus objetivos de ação. Segundo Sérgio (2005, p. 17):

Aludir ao ser humano é invocar de imediato a complexidade (não é ele corpo-alma-afetividade-natureza-sociedade?)- o tema leva-nos sem tardança à interdisciplinidade, já que não pode reduzir-se o humano ao biológico, nem o biológico ao físico.

Em outros termos, os profissionais que trabalham diretamente com a saúde do ser humano a partir do momento que entendem a dinâmica da complexidade podem apresentar mais alternativas para compreender e solucionar os problemas atuais. Isto porque a visão do corpo humano composto de engrenagens e podendo ser

completamente entendido em termos de organização e funcionamento de suas peças vem dificultando o conhecimento de muitas enfermidades e suas respectivas curas, ao negligenciar os aspectos psicológicos, sociais e ambientais de doenças (MORAES, 1997).

Com efeito, a decomposição do todo em inúmeras partes deixou como herança uma inteligência cega, focalizada em tantas divisões que as pessoas não conseguem mais entender a complexidade da realidade e nem a dimensão dos problemas. Problemas estes que hoje são tão multidimensionais, ao passo que as pessoas, em função de uma formação reducionista, continuam com uma visão compartimentada das situações e impossibilitadas de contemplar as urgentes soluções para os problemas da humanidade.

Numa visão newtoniana-cartesiana, o mundo é concebido como uma máquina que funciona de maneira sempre igual. Essa proposição deu origem ao mecanicismo como uma das grandes hipóteses universais da ciência na era moderna. Daí porque a contribuição de Capra (1982, p. 116) torna-se relevante quando alerta:

o corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças, a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular, o papel dos médicos é intervir física ou quimicamente para concertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado.

Acompanhando essa perspectiva, Yus (2002, p. 196) aponta que “Descartes criou duas realidades para os humanos: um corpo máquina e uma mente-alma. Os seres humanos se relacionam uns com os outros em diálogos somente por meio de suas mentes”. Tudo isso leva a fazer do corpo humano algo totalmente irrelevante para o diálogo interpessoal; essa visão reducionista divide o corpo da alma, a razão da emoção, como se fosse possível e necessária esta divisão para a sociedade solucionar seus problemas.

Essa visão impede a compreensão do homem como uma unidade social, dialética e complexa, além do entendimento das doenças particulares como parte de um todo inseparável. A aplicação do reducionismo ao campo da saúde alimenta a crescente formação de especialização dos médicos, que gera um processo que tem

como consequência a visão da fragmentação dos pacientes em órgãos e sistemas - e esse processo atinge não somente os médicos, mas sim os diferentes profissionais da área da saúde. O dualismo entre mente e corpo desqualifica o sofrimento psíquico como objeto de cuidado médico, enfatizando apenas o que pode ser objetivamente mensurável, no âmbito da biologia.

No início do século XX a sociedade presenciou a derrubada da ciência clássica, de acordo com Morin (1996), cujos expoentes, Descartes e Newton, concebiam o mundo como perfeito. Para esse autor, essa perfeição inexistente e ficou provado quando se percebeu que o mundo era constituído por átomos, num sistema composto por partículas altamente complexas. Nesse aspecto, é a ciência clássica uma ciência limitada, presa a uma realidade determinista mecânica, que considera a subjetividade como fonte de erro, ao mesmo tempo em que exclui o observador e sua observação.

O fato é que esse perfil de ciência expulsou o sujeito da psicologia, substituindo-o por estímulos, respostas, comportamentos. Expulsou também o sujeito da sociologia e da antropologia, valorizando apenas as estruturas. Na educação essas consequências são visíveis no currículo com separação das matérias, no pensar do professor em cada disciplina separado, na organização da escola preocupada com a estrutura, distanciada do sujeito, com forte tendência para a especificidade.

Na realidade, como afirma Moraes (1997), o método cartesiano marcou profundamente a todos, e deve-se também a ele e a Galileu a idéia de que a natureza é governada por leis cujas fórmulas são matemáticas, daí a matematização do pensamento humano. Yus (2002, p. 195) esclarece esse ponto:

A escola convencional, centrada no desenvolvimento da inteligência lógico racional, inspirada em uma visão fragmentada da realidade (própria da visão analítica ou mecanicista do mundo) que leva a separações dramáticas entre entidades como razão e sentimentos, mente e corpo, deixou de lado potencialidades humanas sem educar e, portanto sem desenvolver, como é o caso da educação do corpo. Assim, a educação do corpo é uma meta que deve ser alcançada separadamente das demais, não havendo momentos para realizar uma conexão holística entre mente e corpo.

Torna-se paradoxal que essa pouca importância dada para a educação do corpo nas escolas siga de maneira paralela à constatação de inúmeros problemas derivados de falhas na conexão entre mente e corpo. Ao longo do século XX alguns serviços de

saúde como a Psicoterapia, a Psicomotricidade e a Fisioterapia vêm apresentando uma crescente demanda, como constata Yus (2002), ao afirmar que tais ciências hoje em dia se preocupam em estabelecer esta relação, esta conexão entre mente e corpo. Na atualidade, cada vez mais se admite a necessidade de reconectar a mente com o corpo. De forma específica, ao fisioterapeuta como profissional da área da saúde apto a atuar nas três dimensões de atenção à saúde - sendo elas prevenção, tratamento e reabilitação -, cabe o papel de estabelecer esta relação e buscar por meio dela terapias mais efetivas que abordem o ser humano em sua totalidade.

A Educação acompanhou esse paradigma com uma abordagem tradicional pela qual o aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, como aquele que deve aprender sem questionar enquanto o professor é o dono da verdade, autoritário e trata seus alunos com uniformidade. O modelo remete a situações incômodas, pois neste contexto as regras são impostas e os conteúdos e procedimentos didáticos não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. (LIBÂNEO, 1986).

Para Alarcão (2001), na visão tradicional os professores do ensino superior ensinam, transmitem e explicam aos seus alunos a ciência normal disponível, não investigam, na acepção cabal da palavra. Na base deste ensino estão a transmissão e aquisição de conhecimentos; neste contexto o bom professor era apenas um bom explicador, o aprendente uma entidade abstrata, sem rosto, nem tempo, nem lugar. A relação entre eles estava marcada pela noção de superioridade e o objetivo era a imitação do mestre. Este paradigma pensa poder determinar *a priori* os conhecimentos que o futuro cidadão precisa dominar para ser um profissional autônomo.

A metodologia aplicada focaliza-se apenas na aula expositiva. O conteúdo é administrado como pronto e repetitivo. A ênfase é “escute, leia, decore e repita” (BEHRENS, 2005, p. 43). A avaliação é feita mediante verificações de curto prazo (exercícios para casa) e de prazo mais longo (provas escritas), todas de forma repetitiva e mecânica.

Segundo Libâneo (1986, p. 24):

Na relação professor- aluno, há o predomínio da autoridade do professor que exige uma atitude receptiva do aluno e impede qualquer comunicação entre os



mesmos no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. A aprendizagem é receptiva e mecânica, garantida pela repetição. A avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo e o reforço, em geral, é de uma forma negativa (punições, notas baixas) ou positivas com classificações.

Essa aprendizagem foi categorizada por Freire (1971) como “Educação Bancária”, partindo da crítica àqueles que acreditam que o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem, ou seja, encaram os alunos como tabula rasa.

Por volta de 1930 surge como uma forma de reação à pedagogia tradicional a abordagem escalanovista, cujos enfoques estão voltados predominantemente aos sujeitos. Nesta abordagem o aluno é um sujeito ativo que aprende pela descoberta e o professor uma personalidade única que facilita a aprendizagem, é um ser positivo e acolhedor (MIZUKAMI, 1986).

Considerando a proposta da teoria rogeriana, essa abordagem dá ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo, aparecendo a preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo (MIZUKAMI, 1986).

A metodologia valoriza as tentativas e a importância dos métodos sem modelos prontos. A avaliação caracteriza-se pela busca de metas pessoais e considera os aspectos além dos conteúdos; assim, o aluno deverá assumir responsabilidade pela forma de controle de sua aprendizagem.

Por volta dos anos 70, a proposição da ciência baseada no pensamento newtoniano-cartesiano com ênfase no positivismo tem influência na abordagem tecnicista. Surge a Escola Tecnicista para suprir a deficiência do mercado, que precisava de indivíduos capazes de executar funções específicas, ou seja, a escola se tornou uma formação para atender às necessidades do mercado (LIBÂNEO, 1986). Aparece uma reordenação no processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Sobre essa modalidade de formação, Miller (1996 apud YUS 2002, p. 13) explica que “desde a revolução industrial, a humanidade estimulou a compartimentalização e a padronização, cujo resultado foi a fragmentação da vida”.

Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 28, 29) acrescenta que:

vale ressaltar a posição da escola neste contexto, funciona com o sistema capitalista: uma escola que articula a formação do aluno como sistema reprodutivo e o integra na máquina do sistema global.

Nessa escola o professor é um planejador, é um elo entre a verdade científica e o aluno. Já os alunos são considerados como recipientes de informações, condicionados, passivos, obedientes e responsivos, privados de criticidade, competentes e eficientes para aquela função que foram treinados. A metodologia empregada visa controlar o indivíduo perante objetivos pré-estabelecidos; com ênfase na programação, enfatiza a resposta certa. O aluno para ser bem avaliado tem que ter memória e retenção dos conteúdos. Assim, a avaliação tem como ênfase o produto.

Na visão de Santos (2000), seguindo o pensamento clássico, as ciências foram assentadas em um paradigma dominante, que propõe uma visão mecanicista, racionalidade científica, com ênfase na separação. Partindo do princípio que tudo funciona como uma máquina, as leis são imutáveis. Com essa visão, o docente não valoriza o questionamento, apresenta os conteúdos como pronto, tudo é aceito passivamente; assim ocorrem a supervalorização das disciplinas e a fragmentação do conhecimento.

A visão fragmentada decorrente do paradigma newtoniano-cartesiano levou à reprodução do conhecimento, e quanto mais avançado o nível superior de ensino mais se intensifica esta fragmentação. Sob inspiração desse paradigma conservador, os alunos são levados a sentar em fileiras, são privados de questionar, e a escola é concebida como um lugar onde não é considerado o direito dos professores e alunos de se expressarem. Esses fatores podem ser facilmente visualizados ainda nos dias atuais. Tais aspectos colocados permitem entender a crise da educação, bem como a necessidade de superar tal paradigma.

## 2.2. A CRISE DO PARADIGMA NEWTONIANO CARTESIANO

De acordo com Moraes (2004), o determinismo da ciência clássica está também presente no cotidiano da escola e se traduz na visão unilateral e reducionista a respeito do processo de construção do conhecimento.

É importante colocar que o paradigma newtoniano-cartesiano não foi um erro histórico e sim, foi importante para constituir uma trajetória num determinado momento da história para a evolução do pensamento humano. Contudo, para Behrens (2005), tal forma de ver o conhecimento é limitada diante da sociedade atual que teve um progresso científico-tecnológico grande; dito de outra maneira, o paradigma vigente não consegue mais contemplar tal realidade.

Moraes (2004) assinala que o paradigma tradicional, simplificado, continua configurando o lado paralisante e imobilizador das atuais propostas educacionais que ainda predominam nas escolas, pois, apesar de ele não contemplar mais as necessidades atuais, o processo de transformação é longo e árduo. De acordo com o que trazem Silva, Raymundo e Behrens (2002), as mudanças que estão ocorrendo não invalidam o paradigma newtoniano-cartesiano, pois todo conhecimento produzido não deve ser deixado de lado e sim, transformado em benefício da humanidade; essas transformações e rupturas suscitam mudanças em todos os âmbitos: sociais, políticos, ecológicos, religiosos, econômicos e educacionais.

Ocorre, porém, que ao invés de produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, a educação atual ainda continua gerando padrões de comportamentos pré-estabelecidos, com base em um sistema de referência que ensina a não questionar, não expressar o pensamento divergente, a ter certeza das coisas (MORAES 1997).

A crise provoca sempre certo mal estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo repensar; daí porque ela é necessária para que as mudanças possam de fato acontecer.

Desde o final do século XX, vive-se uma transição paradigmática, buscando um novo paradigma que demanda uma revisão na visão de mundo, de sociedade e de

homem. O contexto no qual a sociedade está inserida consiste num universo menos previsível, mais complexo, dinâmico, criativo e pluralista, um mundo sujeito a variações e criatividade. E a educação tem papel essencial neste processo paradigmático transformador, visto que a mudança depende de uma nova visão. O ensino precisa ser compatível com a nova leitura de mundo advinda da visão sistêmica e complexa do universo.

Questionam-se hoje os êxitos alcançados pelo paradigma do Ocidente e que geraram direta ou indiretamente a maioria dos atuais problemas críticos de ordem social e global presentes na humanidade. O paradigma dominante provocou a fragmentação do pensamento, a unilateralidade da visão, a luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado a ser alcançado mediante o crescimento econômico e tecnológico (MORAES, 1997). Todos esses fatores geram questionamentos e sugerem provocações no sentido de pensar acerca desta realidade, refletindo sobre as posturas que se devem tomar hoje para dar conta da complexidade do mundo.

De acordo com Moran et al. (2006), este processo atinge todas as instituições, o que exige das pessoas uma aprendizagem constante, diferenciada e inovadora. Também é importante considerar, como defende Sérgio (2005, p. 17), que se deve estar “ciente de que é principalmente no diálogo (ou até no confronto) entre paradigmas, que várias ciências se desenvolvem”, ou seja, a crise é importante para gerar mudanças necessárias, considerando que está não é uma tarefa fácil, ela envolve novos olhares, despertar para outros rumos que também são incertos.

Embora a visão cartesiana do mundo esteja sendo questionada, Moraes (1997) lembra que o sucesso de tais proposições permitiu o desenvolvimento científico tecnológico presente no mundo atual. O desenvolvimento da ciência moderna possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações, traduzidos pela democratização do conhecimento, pelo surgimento de técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos e pela presença de um espírito científico de investigação aberta e validação pública do conhecimento.

Há contribuições do racionalismo cartesiano, conforme Cardoso (1995), como três aspectos decisivos para a formação da mentalidade racionalista moderna: o método analítico que consiste na divisão do conhecimento em campos cada vez mais

especializados para se obter maior eficácia, o primado da razão e a concepção antropológica dualista, que se fundamenta na divisão entre matéria e mente.

Tal visão legou progressos visíveis, porém, apesar disso, o ser humano continua cercado de problemas, a revolução científica trouxe novidades, exigindo cada vez mais novas formas de ver as coisas, os acontecimentos. Os princípios de tal paradigma se encontram abalados e vive-se hoje uma crise paradigmática, em que se percebe claramente que essa visão reducionista e mutilada do conhecimento não é suficiente; mas ainda se caminha na reflexão sobre como podem ser as mudanças e transformações e qual o melhor caminho a ser trilhado.

Repensar a educação, segundo Moraes (2004), a partir desses novos referenciais significa rever questões relacionadas à aprendizagem e ao conhecimento, destacando pressupostos dessas teorias numa tentativa de integrar novos conceitos, valores e princípios do pensamento complexo. Apesar dessas tentativas, romper com paradigmas ultrapassados é uma tarefa árdua e que carece de um certo tempo, de conflitos, de debates. Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 4) afirma que:

Enraizada na sociedade de classe escravista da Idade Antiga, destinada a uma pequena maioria, a educação tradicional iniciou seu declínio já no movimento renascentista, mas ela sobrevive até hoje, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa. A educação nova, que surge de forma mais clara a partir das obras de Rousseau, desenvolveu-se nestes últimos dois séculos e trouxe consigo inúmeras conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino. O conceito de “aprender fazendo” de John Dewey e as técnicas de Freinet, por exemplo são aquisições definitivas na história da pedagogia. Tanto a concepção tradicional quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro.

Passa-se por mudanças e rompe-se com o velho fracassado: a sociedade de produção em massa e caminha-se para novos rumos, num período caracterizado pela busca do conhecimento, pela autorrealização, num mundo concebido em termos de conexão, inter-relações, teias, movimentos em constante processo de mudança e de transformação (BEHRENS, 2003). De acordo com Sérgio (2005, p. 28):

Todo conhecimento é em primeiro lugar discurso (...) a mudança do paradigma cartesiano-newtoniano para o paradigma emergente (holístico ou sistêmico) deve ser acompanhado de uma visão global e dialética da sociedade e, por

isso, onde a temática dos direitos humanos e da luta contra o obscurantismo e a exploração cabem inteiramente. Uma nova prática científica deve emergir sempre de um cidadão ativo e consciente. E salientando o seguinte: (...) a saúde é um fenômeno social, não depende unicamente (nem principalmente) de meia dúzia de saltos ou de corridas.

As mudanças se fazem necessárias e é preciso propiciar as reflexões que mais tarde irão conduzir ao novo, que provêm de sujeitos ativos e participantes na sociedade, que começa a despertar inovações, que ultrapassam os discursos e integram-se no cotidiano fazendo as inovações acontecerem realmente.

### 2.3 NOVA ABORDAGEM – PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Numa abordagem *inovadora* se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude (MORAES, 1997).

É a força da razão, o grande mito unificador do saber, da ética, da política. Essa crise faz surgir um novo paradigma, uma nova estrutura de pressupostos que vão alicerçar uma comunidade científica (KUHN, 1975). A sociedade caminha para um novo paradigma, de acordo com Alarcão (2001); paradigma este que, embora não rompa inteiramente com os precedentes, baseia-se em pressupostos e dinâmicas diferentes. Os paradigmas não se excluem no tempo, mas, não obstante a sua coexistência, percebem-se tendências diferenciadoras, necessidades de superação e mudança. Nesse compasso de idas e vindas, vai surgindo para Yus (2002, p. 26), “de maneira progressiva um novo paradigma, chamado sistêmico ou holístico, que começa a dar algumas respostas mais acertadas para os problemas da atualidade em todos os terrenos da atividade humana e planetária”. Em outras palavras, um paradigma capaz de auxiliar a sociedade a entender a complexidade dos sistemas.

A proposta da complexidade é a abordagem transdisciplinar, que, de acordo com Behrens (2005), é uma atitude no grau máximo de relações na integração das disciplinas que permite a interconexão dos conteúdos, no sentido de auxiliar na

unificação dos conhecimentos e na compreensão da realidade e dos fenômenos. A mudança de paradigma exige o abandono da visão reducionista que tem pautado a investigação científica em todos os campos e tende a dar lugar à criatividade. Tanto a teoria da relatividade quanto a teoria quântica implicam a necessidade de olhar para o mundo como um todo indiviso, assentado em mudanças, transformações que exigem um pensar diferente da sociedade, considerando outros aspectos que eram simplesmente excluídos das teorias, dos paradigmas, da forma de pensar (MORAES, 1997).

A transdisciplinaridade para Guerra (2005, p. 37) consiste no:

Reconhecimento de que o conhecimento é produzido a partir de referenciais (disciplinas) e que não existe um conhecimento neutro, permanente, estável que sirva como referencial para julgar os demais. Assim surge uma postura de respeito pelas diferentes culturas, pelas diferentes áreas do conhecimento e pelos diferentes modos de conhecer. (...) uma educação autêntica precisa enfatizar a contextualização, a aplicação e a globalização dos conhecimentos; deve restabelecer o diálogo entre as ciências exatas, as ciências humanas, as artes, a filosofia e as tradições da sabedoria; e reavaliar o papel da instituição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Ensinar nos dias atuais para a complexidade significa, para Zabala (2002), a necessidade de formar homens e mulheres em conhecimentos que envolvem habilidades, com valores que tenham como objetivo resolver os problemas que a vida na sociedade apresenta. A complexidade do mundo atual requer uma reforma do pensamento mais sintonizada com as novas realidades e suas respectivas demandas. Tanto a educação como a cultura e a sociedade são sistemas complexos que envolvem diferentes áreas do conhecimento, o que exige um olhar mais amplo e abrangente para a solução dos seus problemas.

Para Capra (1996, p. 41), “embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes”. Isso posto, cabe a afirmação de Sérgio (2005, p. 25) que destaca que “a visão sistêmica é difícil de ser apreendida a partir da perspectiva clássica, porque requer modificações significativas de muitos conceitos e ideais clássicos”. Ou seja, o ser humano é complexo e está inserido em um mundo que também deve ser visto deste modo; visões reducionistas e simplificadas não garantem

a diversidade e a compreensão da realidade, apesar da divisão em partes do conhecimento para melhor entendimento, é necessária a junção entre as partes, a totalidade para uma compreensão mais profunda.

O paradigma inovador da ciência propõe que o ser humano seja visto como “um ser indiviso, que haja reconhecimento da unidualidade cérebro espírito, levando à reintegração do sujeito-objeto” (BEHRENS, 2005, p. 54). Ele pode ser chamado de paradigma sistêmico ou emergente e da complexidade e propõe que o homem seja visualizado numa perspectiva de aliança e encontro, buscando uma ação pedagógica que conduza à produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história, construtor de uma realidade mais justa. Este paradigma, segundo Silva, Raymundo e Behrens (2002), nasce da preocupação em fundamentar a prática pedagógica em mudanças científicas, cujo eixo principal seja a totalidade. Com essa visão, o indivíduo é partícipe da construção do conhecimento.

O paradigma da complexidade exige uma aliança que, na visão de Behrens (2005), pode ser contemplada por meio de três abordagens: a abordagem holística, progressista e ensino com pesquisa. Acredita-se que, a união destas abordagens, poderão ser o alicerce para a conexão entre a busca de uma visão de totalidade e as necessidades da sociedade atual (SILVA, RAYMUNDO, BEHRENS 2002).

A visão da complexidade, também denominada sistêmica ou holística, visa ao resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o indivíduo em suas inteligências múltiplas. O aluno desta escola é um ser complexo, único e competente. Possui um professor que instiga e repensa o processo que está formando e trabalha numa metodologia em parceria com os alunos, buscando uma prática pedagógica crítica, reflexiva, produtiva e transformadora. Com esse encaminhamento, busca o equilíbrio entre o intelectual e o afetivo. A avaliação tem como meta o processo, o crescimento gradativo, a contínua recuperação.

Na visão sistêmica, segundo Behrens (2005, p. 62), “os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, buscando justiça plena e ampla em todas as camadas sociais”.

Para Cardoso (1995), educar holisticamente é estimular no aluno o desenvolvimento harmonioso das dimensões da totalidade pessoal, física, intelectual,



emocional e espiritual, o princípio da não-fragmentação é a base da educação holística. A dimensão que se pretende com uma perspectiva sistêmica é que o ser humano recupere a visão do todo. Conforme afirma Behrens (2002), o todo é trabalhado na abordagem holística considerando não somente a razão e sensação, mas também sentimentos e intuição, transpondo o racionalismo reducionista que valoriza o progresso material e negligencia o progresso humano.

É possível perceber, segundo Yus (2002), que o currículo holístico não despreza os elementos da escola tradicional, mas os visualiza de outro modo, buscando o equilíbrio. A visão holística alia-se à abordagem progressista que visa à transformação social e tem como precursor o educador Freire. Busca a formação do homem concreto, cidadão do seu país e do mundo, transformador da sua realidade. O aluno nesta abordagem é um participante da ação educativa, que necessita educar-se permanentemente e se torna um sujeito da práxis. O professor estabelece uma relação horizontal com seus alunos, possibilita a vivência grupal, empenha-se na luta em favor da democratização da sociedade. O professor desafia os estudantes que participam do aprofundamento e desdobramento da exposição inicial (FREIRE, 1992).

O docente age como um mediador que acredita nos seus alunos e os auxilia a trilharem seus próprios caminhos. Freire (1992, p. 81) define que:

ensinar é assim a forma que toma o ato do conhecimento que o professor necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos o seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico.

Aliada à visão holística, a metodologia progressista busca diferentes formas de diálogo, ação libertadora e democrática, pois exige a reflexão crítica, exige que a educação ocorra em parceria, com protagonismo e não de forma repetitiva. A avaliação é contínua, processual e transformadora. Para Freire (2000, p. 52), “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção”. Esta metodologia trabalha a formação de um indivíduo como ser histórico, numa ação integrada, baseada no diálogo sólido, na coletividade (BEHRENS, 2005). Visualiza o sujeito como um ser ativo, que assume seu papel perante a sociedade e

procura a mudança por meio de seus atos, agindo como protagonista de sua própria história.

A aliança entre abordagens agrega a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa (BEHRENS, 2005) e tem como foco a superação da reprodução do conhecimento para a promoção e produção do conhecimento. Nesse processo, o aluno e professor atuam como pesquisadores. O aluno deve agir com criatividade, Behrens (2005, p. 84) complementa que “o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativas, a participar com responsabilidade, enfim a fazer acontecer e a aprender a aprender”.

O professor nessa abordagem é provocativo, neste sentido, é presente no trabalho. A metodologia é baseada no questionamento reconstrutivo, trabalho em equipe e a pesquisa tem seu trabalho redimensionado. A avaliação é contínua, processual e responsabiliza o aluno durante o processo. Demo (1996, p. 28) descreve o ensino pela pesquisa afirmando que “pesquisar é trabalhar com a dúvida que é seu pressuposto básico”, ou seja, não existem certezas e respostas prontas, existe sim, construção diária do conhecimento por meio das pesquisas.

A contribuição de Demo (1996, p. 16) é válida neste sentido ao defender que “a pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”. Ou seja, a pesquisa é um caminho que possibilita a produção do conhecimento e que carece do trabalho em parceria entre professores e alunos.

O professor é visto como um orquestrador do processo educativo, que precisa estimular seu aluno à emancipação social, é parceiro no processo de aprendizagem, contínuo investigador (BEHRENS, 2005).

Existem outros autores que corroboram para a compreensão da teoria da complexidade, por exemplo Moraes (2004), que reconhece que a visão unidirecional, unidimensional e mutiladora da ciência tradicional não é capaz de lidar com o jogo do múltiplo. Para uma sociedade ser constituída de profissionais que construam uma sociedade mais igualitária, justa e fraterna, sem esta visão reducionista automaticamente a preocupação recai sobre a formação destes profissionais, ou seja, a

educação. Nesse sentido, uma educação que vise à complexidade pode contribuir na constituição deste sujeito.

Behrens (2006) afirma que o professor, ao trabalhar sob um novo paradigma, necessita reconhecer que esta complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, que lancem novas atitudes para encarar a vida, novas formas, novos jeitos de ver e fazer educação.

Moraes (2004) afirma que os educadores precisam reconhecer que a realidade já não é unidimensional, mas multidimensional. Essas novas teorias surgiram em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos e consolidam uma nova epistemologia a ser explorada pela ciência geral e na educação em particular. Acredita-se que com essas mudanças a aprendizagem, as práticas pedagógicas, e a escola podem melhorar, podem apresentar novas alternativas para os atuais problemas e conduzir a um processo de ensino aprendizagem apoiado em novos alicerces.

O paradigma emergente é focado por Santos (2000) com a proposta de religar os saberes, interação entre as profissões, numa ótica transdisciplinar, ou seja, um grau máximo de relações e interconexões. Tal mudança tem implicações na educação, que é uma das grandes responsáveis pela transformação paradigmática.

Esse novo paradigma visa à integração dos saberes, com um sujeito singular que está inserido em um contexto, que age e interage no mundo. Todo conhecimento é local e total, gerando a universalidade e totalidade do conhecimento, pois o conhecimento não é determinista, é condição de possibilidades. A importância do senso comum deve ser ressaltada, pois uma nova teoria necessita chegar ao senso comum para que possa realmente ocorrer transformação. Este novo paradigma não tem modelos absolutos, por isso é importante refletir na prática sobre as mudanças que irão aos poucos constituindo as novas teorias. Esta incorporação de ciência e cotidiano não acontece de forma rápida, necessita de um tempo onde as mudanças vão acontecendo, cabe a necessidade de refletir, buscar novas formas de educar, de alicerçar as transformações.

As mudanças de paradigmas e a novas teorias são importantes para o crescimento, mas é preciso ter presente que “uma teoria não é o conhecimento; permite

o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada. É a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema” (MORIN 1990, p. 256). Logo, as novas teorias permitem a reflexão para que as inovações possam despertar e de fato acontecer.

Na educação vale ressaltar o valor de estudar as novas teorias, refletir sobre as antigas e caminhar para novos rumos, visando crescer e melhorar sempre, tendo em mente que conhecimentos absolutos não existem. E como afirma Sérgio (2005, p. 26), “a verdade não se descobre, constrói-se. Nas ciências, não há estruturas em sentido estático, mas processos marcadamente dinâmicos, temporais, inovadores e criativos”.

Com o aprofundamento do tema pode-se entender a formação em que muitas pessoas foram criadas e como isso influenciou suas vidas; remete também à responsabilidade do professor perante seus alunos. O docente necessita entender o mundo em que o aluno vive, seu contexto, assumindo em que paradigma quer atuar e para buscar dentro dele a realização como professor e a formação de um aluno profissional competente, justo, solidário, sujeito de sua própria história, transformador da sociedade e construtor de um mundo mais igualitário e feliz.

A mudança de paradigma como uma exigência de transformação naquilo que os professores assumem sobre a natureza da inteligência, do pensamento e do aprendizado, significa mudar a percepção do professor como sendo um mero técnico que transmite técnicas para o reconhecimento dos professores como um profissional constituído por inúmero saberes com formação específica para a docência.

A educação oferece para o pensamento complexo um terreno de práticas e teorias rico, pois, como afirma Morin (2005), quando se fala de aprender e ensinar não se trata somente do passado mas compreende-se a descoberta do futuro, o qual está em construção e diz respeito à totalidade das atividades existentes. Para esse autor, é a práxis do pensamento complexo que deverá constituir a escola desejada. Entender a complexidade no mundo de hoje significa abandonar a visão reducionista e simplificada de conviver no universo, valorizar o singular ao mesmo tempo em que o insere em seu contexto e reconhece que faz parte de um todo, buscar uma transformação no modo de pensar, de produzir conhecimento, de questionar os acontecimentos.

Cada professor e cada aluno tem sua forma de ver o mundo. A amplitude dessa visão dependerá de sua vivência anterior. Cabe a cada indivíduo estudar a melhor forma de trabalhar e aprender buscando a superação da reprodução para a produção do conhecimento (BEHRENS, 2005), entendendo o porquê de seu agir, não desprezando sua história, seus saberes e sim, partindo deles para avançar. Yus (2002, p. 24) alerta que:

a educação não é transmissão de uma cultura, mas um diálogo entre o aprendiz e o mundo complexo que o rodeia. A educação não deve ser vista como uma preparação para a vida, pois ela é a vida. Os alunos não são meros receptáculos passivos de conhecimento, entretanto eles o constroem ativamente especialmente em ambientes democráticos habilitados para que possam ser reconstruídos.

Em todos os âmbitos, seja social, profissional, pessoal há a necessidade de desenvolver na pessoa a capacidade de atuar na complexidade e de visualizar na educação estas possibilidades, para que os alunos possam agir como parceiros no processo de ensino e aprendizagem juntamente com seus docentes desenvolvendo o compromisso de promover e produzir conhecimento. Zabala (2002, p. 59) afirma que “formar para um desenvolvimento humano comprometido com a melhoria da sociedade implica uma educação para a complexidade”.

A contribuição de Gomes e Veline (2005) é pertinente quando alerta que uma mudança de paradigma requer mudanças de atitudes que acompanham e insistem em permanecer na sociedade. De fato, é difícil romper com maneiras de fazer empregadas com sucesso em certas etapas, envolve desprendimento, audácia, reflexão e inovação.

Ser educador nos dias atuais é encontrar uma forma de ensinar que contemple os alunos na sua totalidade, que entenda a sociedade e as suas reais necessidades, que permita a formação de seres humanos críticos, produtores de conhecimento, trabalhando com uma educação de resgate de valores e com competência para atuar na sociedade visando à harmonia, à justiça e à ética.

### 3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A sociedade atual enfrenta importante processo de mudança, avanços tecnológicos, mudanças em todos os âmbitos e áreas do conhecimento; dentre elas se encontram o movimento paradigmático, o desenvolvimento industrial, genético, científico, econômico, social, político, cultural, nas relações, na comunicação, e a necessidade de reconstrução das maneiras de ensinar e de aprender para responder aos problemas atuais. Estes enfrentamentos se refletem diretamente nas ações dos alunos, no contexto escolar, no estudo e nas pesquisas sobre como deve ser a prática pedagógica que venha a atender a essa realidade complexa, ou seja, composta por relações e inter-relações, em um mundo que precisa ser visualizado em termos de conexões, criatividade, totalidade.

Essas mudanças desencadeiam uma necessidade de buscar novas propostas metodológicas que gerem o processo de ensino-aprendizagem para realmente produzir conhecimento e promover o conhecimento de forma relevante e consistente.

O paradigma da complexidade busca provocar uma prática pedagógica que:

ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (BEHRENS, 2005, p. 111).

A prática pedagógica em meio às mudanças precisa ter como primícias a necessidade de reformulação que priorize uma ação docente voltada à produção e promoção do conhecimento. Nessa reconstrução, é preciso criar espaços para crescimento e transformação social, ou seja, idealizar práticas que favoreçam este processo.

A relação da prática pedagógica com os paradigmas é retratada por Prista e Manoel (2005, p. 72) quando levantam uma questão importante que remete a situações vivenciadas pelos alunos em sala de aula dentro de uma abordagem tradicional: “como chegar a uma prática viva se somos aprisionados durante anos a espaços sem vida,

onde a pluralidade, a diversidade e o verdadeiro compromisso político-social com a transformação da comunidade são meramente fatos teorizados e não integrados no cotidiano”. Ou seja, uma prática pedagógica transformadora, que propicie um espaço de aprender a aprender, de parceria, de metodologias inovadoras, de impacto social é um desafio para o docente nos dias atuais tendo em vista a influência que os paradigmas tradicionais exerceram sobre a educação.

Ensinar é uma prática complexa, que envolve compromisso com o outro, exige doação, motivação, requer atualizações constantes que sempre vão ao encontro das necessidades sociais. Para Libâneo (1982, p. 43), a prática pedagógica compreende:

uma prática social envolvendo uma inter-relação adultos-aprendizes observada a fase de desenvolvimento psicológico nos sujeitos envolvido a partir de aprendizagem de saberes existentes na cultura, conduzida de tal forma a preencher necessidades e exigências de transformação da sociedade.

Não é possível pensar em Educação apenas na sala de aula, ela se relaciona diretamente com a sociedade. O agir em sala de aula deve responder às questões sociais relacionando o aprendizado com o contexto dos alunos e trabalhando em prol de uma educação que favoreça a construção de uma sociedade mais justa. Neste sentido, refletir sobre a prática pedagógica é incluir as necessidades e relações sociais.

Essa prática se constrói no dia a dia e compreende a união de várias dimensões, entre estas, o cotidiano, as experiências vivenciadas pelos docentes, além dos conhecimentos específicos. A ideia de que “os professores aprimoram seu trabalho ao longo da carreira, ou que a experiência prática confere à prática pedagógica uma qualidade potencialmente superior começa a ser reconhecida pelos especialistas como variável decisiva para compreensão do trabalho educativo” (DIAS DA SILVA, 1998, p. 38). É necessário entender estas muitas facetas que permeiam a formação de um docente e influenciam diretamente sua prática.

A prática pedagógica, para Esteves (1996), não pode ser considerada como simples execução de uma tarefa da vida cotidiana do professor, já que implica o desenvolvimento de uma atividade construtora da educação. Também para Farias, Shigunov e Nascimento (2001), a prática pedagógica é um processo no aspecto social,

pois a ação docente está em constante construção e se modifica ao longo do exercício do profissional.

A profissão docente numa visão conservadora poderia ser descrita a partir da proposta de Perrenoud (1993, p. 21):

por um lado composta de rotinas que o docente põe em ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu caráter arbitrário, logo sem as escolher (...) é a parte de reprodução de tradição coletiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo.

Essa proposta conservadora precisa ser superada por educadores da atualidade que têm como função o compromisso de desenvolver uma prática pedagógica voltada ao paradigma inovador que vem se constituindo nas últimas décadas. Esse paradigma, de acordo com Capra (1996), pode ser chamado de uma visão holística, a qual concebe o mundo como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas. Isso posto, a ação docente deve estar baseada numa proposta com visão do todo, que supere a rotina do dia a dia e insira metodologias inovadoras que levem à produção do conhecimento.

O professor deve, de acordo com Behrens (2002, p. 70), repensar:

sua prática pedagógica, conscientizando-se que não pode absorver todo o universo de informações e passar essas informações para seus alunos. Um dos maiores impasses sofridos pelos docentes é justamente a dificuldade de ultrapassar a visão de que podia ensinar tudo aos estudantes.

Para desenvolver uma prática pedagógica relevante há necessidade de superar a reprodução do conhecimento; para tanto, os educadores precisam investigar novas metodologias de ensino que busquem a qualidade com uma visão sistêmica (SILVA, RAYMUNDO e BEHRENS, 2002). Mas esta mudança representa um desafio para os docentes, que muitas vezes tiveram suas formações pautadas em abordagens totalmente tradicionais e as utilizaram para poder atuar como professores, apesar de muitas vezes reconhecerem que precisam agir de outra forma. De qualquer modo, é preciso reconhecer as dificuldades de se construir uma nova prática, ela requer estudo aprofundado, reflexão, parceria para se fortalecerem, aceitar e promover as mudanças.



Todo esse movimento de desafios atinge as instituições de ensino superior, as quais, de acordo com Masetto (1998, p. 13), “são instituições educativas parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes.” Surge a importância do estudo das práticas pedagógicas, nos cursos de formação de professores, nas licenciaturas e em especial nos cursos de bacharelado nos quais os docentes geralmente se caracterizam como profissionais sem estrutura pedagógica com o intuito de contribuir diretamente para a melhoria desta prática.

O docente, ao assumir uma prática pedagógica, precisa ter em mente as repercussões que irá desencadear em seus alunos e conseqüentemente na sociedade. Isso torna ainda mais importante a reflexão sobre sua prática e suas conseqüências no processo de ensino aprendizagem para os alunos, para que, por meio da reflexão individual e com seus pares, possa inovar e encontrar novas estratégias, novas metodologias e abordagens.

O magistério na universidade, de acordo com Behrens (2005, p. 57), é exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento e que podem ser divididos em grupos. Esses grupos são compostos por:

profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral, profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana, os profissionais docentes da área pedagógica que atuam na universidade e paralelamente no ensino básico, os profissionais da área da educação que atuam em tempo integral na universidade.

Todos os grupos que compõem o corpo docente das universidades possuem suas vantagens e desvantagens. Nesse sentido, cabe acompanhar a indagação proposta por Behrens (2005) do que seria mais adequado: um profissional professor ou um professor profissional? Segundo essa autora, a idéia não é optar e sim, garantir essa diversidade e riqueza na universidade.

Nas proposições de Behrens (2005), o primeiro grupo é composto por profissionais que se dedicam à docência em tempo integral, e assim caberia indagar: como ele ensina o que não vivencia em sua prática diária? Neste grupo a formação

corre o risco de não corresponder às exigências do mundo do trabalho, mas também é geralmente este grupo que mais desenvolve pesquisas científicas.

Destaca-se o desafio maior que envolve este grupo, quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica, pois sua ação docente normalmente reproduz a proposta dos professores de sua formação.

O segundo grupo, de acordo com Behrens (2005), é composto por profissionais que atuam no mundo de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas. Geralmente são profissionais com êxito em sua atividade profissional, exercem uma jornada de trabalho fora da universidade e têm dificuldade de se envolver com os alunos por falta de tempo. Trazem a realidade da profissão para sala de aula.

Na constatação de Behrens (2005), o terceiro grupo, formado por profissionais da área pedagógica que atuam na universidade e ensino básico, tem jornadas grandes nas universidades e escolas, ou seja, tem vivência efetiva no magistério. Muitas vezes esses profissionais sofrem o desgaste pelos baixos salários e se impõem longas jornadas de trabalho envolvendo até três turnos em diferentes escolas e níveis de ensino.

O quarto grupo é composto por profissionais que se dedicam inteiramente e exclusivamente à universidade. Esta opção gera profissionais e pesquisadores com alto grau de desenvolvimento teórico, mas muitas vezes falta a eles a atuação prática (BEHRENS, 2005).

No entanto, há professores que têm bom preparo teórico e boa prática, mas carecem da formação pedagógica. Nesses casos, os gestores das universidades enfrentam uma situação difícil para escolher o professor, pois a formação pedagógica é tão importante quanto a formação profissional, e nem sempre os docentes estão preparados desta maneira. Vale considerar, também, que nem sempre os gestores estão preparados para identificar essa importância, e isso se reflete no corpo docente e conseqüentemente na formação dos profissionais.

O conhecimento pedagógico não aparece do nada, da prática pela prática, e ele é tão relevante quanto a formação específica em se tratando de ministrar aulas, daí a necessidade, segundo Behrens (2005), de oferecer aos docentes universitários a formação continuada, visto também que se vive no mundo da inovação, da tecnologia,

das mudanças constantes, e as atualizações se fazem necessárias ao longo da carreira docente. Não raro, a formação continuada muitas vezes é a primeira opção do professor de refletir sobre sua prática pedagógica.

Para que a prática pedagógica se constitua em práxis é necessário que se efetive num processo em que, ao mesmo tempo, se construa a identidade, o desenvolvimento profissional do professor e do processo educativo (ESTEVES, 1996).

A prática docente, quando construída e refletida, gera sentidos e significados próprios, pois mobiliza saberes reafirmando ou ressignificando o papel do professor como mediador do processo de construção do conhecimento. Entendendo dessa maneira, os saberes que se constituem na prática docente, quando dotados de significação, produzem o saber experiencial.

A docência em nível superior exige do professor, antes de mais nada, que ele seja competente em uma determinada área do conhecimento. Além de dominar o referencial teórico, tem que ter prática e estar atualizado. Enfatiza-se a importância do domínio de uma área do conhecimento específico que precisa ser constantemente reconstruído por meio da pesquisa (MASETTO, 1998).

No processo da prática pedagógica, Robertson e Halverson (1984, p. 25) colocam que:

o professor deve ser observador para notar os fatos que ocorrem durante sua aula, deve saber interpretar estas observações para compreender o porquê das reações, soluções e justificativas dos alunos e por último devem tomar decisões, tornando-se ativo e intervindo nas situações cotidianas.

A mudança do professor como profissional não se restringe ao desenvolvimento de um conjunto de competências docentes, mas também de uma revisão como pessoa e cidadão que atua na sociedade, pois o professor está envolvido num processo de constante relação com todos os seres e intermitente evolução do planeta; agir de forma isolada na sala de aula é se colocar fora do contexto e das reais necessidades da humanidade.

Uma das grandes dificuldades, segundo Behrens (2005), que a educação enfrenta é o professor ser visto como alguém pronto, acabado; esta é uma visão reducionista e cômoda, que é difícil de transpor no meio universitário. Na realidade, a

formação é um processo no qual a teoria não pode se distanciar da prática. Para tanto, o docente deve se aproximar da realidade de seus alunos, ou seja, entender o contexto no qual eles estão inseridos para propiciar um ensino que contemple seus anseios e que responda de certa forma às necessidades da sociedade. Ao entender a realidade dos alunos pode encontrar estratégias para motivar e desenvolver com eles um trabalho de educação em parceria, produzindo conhecimento. A construção do conhecimento precisa contemplar um processo individual e coletivo, para e com o professor. Para Alarcão (2001), o professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Assim a sua ação docente precisa atender à lógica dialógica, interativa e reflexiva.

Segundo Cunha (2000, p. 27), “a importância e significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele”. Compreendendo a escola como uma instituição social, reconhece-se que o seu valor será atribuído pela sociedade que a produz. Destaca-se também que a importância do papel do professor varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época.

O professor, na visão de Tardif (2002), transmite saberes e é formado por saberes. É o conjunto desses saberes, associados à formação continuada, que permite a condução de um bom educador. Nesse sentido, Pimenta (2002) defende que a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes pedagógicos e específicos das áreas de conhecimento. É um conjunto de inúmeros saberes, de variadas dimensões que aos poucos vai constituindo este professor como sujeito protagonista, com missão específica, ativo e participante dentro de sala de aula com visão da totalidade e de sua função na sociedade.

Os saberes do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas, de acordo com Cunha (2000), ele não é só fruto da vida na escola e sim, provém de outros lugares. Ou seja, “a prática e os saberes que podem ser observados no professor é o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais” (CUNHA 2000, p. 39 -40).

O conhecimento precisa ser construído dia após dias, e de forma geral todo conhecimento, segundo Sérgio (2005, p. 33), é “chamado à mudança. [...] para que o conhecimento seja ação e a ação seja conhecimento e, assim, do desenvolvimento científico nasçam melhor democracia, melhores instituições, uma sociedade melhor”.

O professor em sua prática pedagógica na sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento de seu aluno; ao mesmo tempo que, pode ser um mediador que propicie o crescimento, pode levar à introspecção do aluno dependendo da forma como conduz seu ensino e sua aprendizagem. Como afirma Gadotti (2000, p. 9):

nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito de sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos

Adequar sua prática pedagógica de forma continuada visando melhorar, com o objetivo de contemplar o processo de ensino e indicar mais respostas para a sociedade, produzindo conhecimento, é papel do docente. Seja qual for o grau de seleção prévia, Perrenoud (1993, p. 28) afirma que “ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo (...) ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las”. É lidar com o ser humano e suas relações com os outros, buscando promover um espaço de crescimento mútuo, de parceria, atento para o outro.

Todo professor, segundo Yus (2002, p. 35), que “trabalhe um tempo em sala de aula pode perceber a singularidade das aprendizagens em cada indivíduo e, portanto, a necessidade de adequar o ensino à natureza de cada um”. É visível que os indivíduos ao serem vistos de maneira única e singular, ao mesmo tempo que, estão inseridos na globalidade, podem ter sua integridade contemplada e com isso o espaço de ensino e aprendizagem tende a ser melhor.

A formação acadêmica é um problema real que se expressa ou não pela existência de professores que são profissionais qualificados, muitas vezes lançados ao magistério sem formação pedagógica, ministrando aulas no paradigma daqueles que foram seus professores (CARNEIRO, 2001). Formar um profissional professor que, além do conhecimento técnico, tenha preocupação com a sociedade em que vive e saiba entender o contexto de seu objeto de trabalho é um desafio no meio universitário.

O paradigma da complexidade exige uma visão sistêmica e a formação do profissional professor é elemento fundamental nesse processo de mudança, pois o docente direciona sua prática pedagógica e necessita, portanto, ter uma boa formação a fim de contemplar tal missão e poder lançar mão de outras estratégias e abordagens que se constroem com parceria, empenho, dedicação.

Os professores dificilmente preparam seus alunos para viver a complexidade que caracteriza o mundo atual. São influenciados pela tradição ocidental, que privilegia grandemente o pensamento lógico matemático e a racionalidade, não potencializam o desenvolvimento global do ser pessoa, ou facilmente discriminam e perdem os que não se adaptam a esse paradigma. Uma prática pedagógica inovadora é uma ação docente que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que se designa como escola reflexiva. Para Alarcão (2001, p. 25):

Escola Reflexiva é uma organização que continuamente pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo, construída por meio de uma prática pedagógica inovadora, com novas metodologias, visando a produção do conhecimento.

É preciso encarar os professores e seus alunos como um todo dinâmico, consciente, responsável, vivo, atuante e transformador da sociedade, sendo uma comunidade educativa que aprende e que se desenvolve de um modo rápido, inteligente, diferenciado e cooperativo.

A prática pedagógica inovadora, segundo Libâneo (2002), entende que os alunos estão acostumados a aprender por meio dos sons, das cores, das imagens fixas, das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos. Nesse sentido, a prática pedagógica do professor deve refletir esta preocupação de buscar o novo na tentativa de contemplar as reais necessidades metodológicas para garantir o aprendizado significativo. As metodologias inovadoras têm como características a evolução das tecnologias, utilizar meios que vão ao encontro da realidade atual do aluno, para desta forma conseguir envolvê-lo no processo.

Há uma certa convergência sobre os comportamentos que se esperam de um aluno, e o mesmo acontece com relação ao professor – significa dizer que parte da

relação professor e aluno já é predeterminada socialmente, pois, segundo Cunha (2000, p. 71), “a forma como o professor se relaciona com sua própria área do conhecimento é fundamental assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento”. O mesmo acontece de forma geral na sociedade, segundo Gomes e Veline (2005, p. 94), “[...] todos os papéis estão determinados e as práticas profissionais nem sempre sofrem uma análise crítica e acabam por perpetuar a visão cartesiana, predominante na sociedade”.

Apesar de certezas que se dizem absolutas e que aparecem incorporadas nos seres humanos de maneira geral, é preciso romper com elas, e visualizar a relação de aluno professor como uma mediação, despertando e envolvendo as partes para a construção. A docência que atenda a uma visão de complexidade considera o mundo dinâmico com mudanças constantes. Assim, os docentes necessitam buscar as informações, saber selecioná-las, analisar as possibilidades que elas oferecem para solucionar uma situação problematizadora e adotar uma postura criativa, com maturidade emocional para posicionar-se diante de qualquer escolha que venham a fazer.

O professor deverá cumprir com o seu papel de mediador da aprendizagem, como articulador deste processo de ensino-aprendizagem e conduzir a interação de ideologias e conteúdos libertadores (SCOZ, 1996).

Para Cunha (2000, p. 28), “estudar pois o professor como ser contextualizado é o que aparece de maior importância, levando em consideração que é o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho”. E complementando, Zabala (2002, p. 115) propõe que o professor deve visar “o crescimento pessoal dos alunos e das alunas que implica como fim último serem autônomos para atuar de maneira competente nos diversos contextos nos quais irão se desenvolver”.

Observar e educar o olhar do professor na perspectiva do outro exige adotar a escuta como meio de conhecer mais o seu aluno, refletir sobre sua práxis, buscar nas pesquisas e em outros profissionais as possíveis soluções para suas questões. Assim, resgatar o seu aluno, conduzindo-o ao prazer de conhecer e aprender, pois são ações

que poderão ser implementadas pelos professores e que podem conduzir a formação de um profissional mais completo. Alarcão (2001, p. 43) defende que:

talvez, mais do que aprender a aprender, seja necessário aprender a desaprender para reaprender e empreender novas formas de produzir conhecimento, de forma diversa e a um nível qualitativamente diferente com base em métodos, estratégias, conteúdos e formas de organização, gestão e avaliação distintos.

Para tanto, o docente precisa investigar a organização do trabalho docente. A sociedade está diante de uma concepção do professor não somente como técnico, mas como profissional responsável pela formação humana e social. O bom professor aparece como alguém que valoriza os alunos, o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem. Porém, mais importante do que tudo isso, é alguém capaz de estabelecer relações entre esses três vetores (ALARCÃO, 2001) e ter consciência de que esta relação é o que há de mais forte e por meio dela as mudanças podem acontecer. Para Guerra (2005, p. 42):

A transmissão de um conhecimento puramente abstrato ou intelectual não pode ser considerado uma educação autêntica. Em primeiro lugar o professor precisa entender a função do que está ensinando e ter experiência efetiva na sua aplicação. É preciso ensinar a contextualizar, a concretizar e a globalizar.

Desse modo, é preciso reconhecer a complexidade da atuação do educador em sala de aula, suas múltiplas facetas e seu papel como mediador e facilitador de um processo de aprendizagem que contemple o aluno e o contexto dele visando, desta forma, uma educação mais plena. Uma prática pedagógica para ir ao encontro das necessidades atuais de educação precisa estar assentada em paradigmas inovadores que apresentam respostas mais coerentes com a realidade complexa na qual a sociedade está inserida. Em outros termos, tende a ser uma ação voltada para a reflexão constante, atualizada, que visa ao processo de ensino aprendizagem como algo sistêmico, em que alunos e professores aprendem a aprender, somam seus conhecimentos, partilham suas experiências e caminham para novos rumos.



#### 4. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Discorrendo sobre a temática da formação de professores cabe a indagação no sentido de refletir sobre em que parte do processo de formação encontra-se o domínio de princípios educativos? Princípios estes compostos por conhecimentos da área pedagógica que envolvem metodologias, formas de avaliação, entre outros, importantes para auxiliar o docente na compreensão dos determinantes dos problemas que enfrenta na sua prática pedagógica. Uma formação na graduação voltada para o bacharelado não propicia este tipo de aprendizagem; como se forma então o docente competente para sua função?

A formação pedagógica continuada pode colaborar na construção do docente a fim de que suas aulas possam ser ministradas de forma mais completa e apresentem mais oportunidades de garantir a produção do conhecimento, pois se caracteriza como uma continuidade neste processo de ensino aprendizagem de ser docente que não deve ser visto como algo pronto e acabado, muitas vezes é a primeira formação nesta área específica. Nesse sentido, provocar a valorização dos alunos como sujeitos protagonistas da história, a condução de profissionais mais competentes no mundo de trabalho e uma sociedade mais justa e igualitária constituída por pessoas reflexivas e atuantes. A preocupação com a formação e o preparo pedagógico do professor acompanha a investigação de Pimenta (2002, p. 37) e ele aponta que:

na maioria das instituições de ensino superior incluindo as universidades embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Esse fato aparece de forma específica em cursos de graduação de bacharelado; neles muitas vezes o docente apresenta conhecimento específico na área, mas não apresenta nenhuma estrutura pedagógica. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente, de acordo com Pimenta (1996, p. 16), tem sido:

a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente – não possibilitam ao professor articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Isso porque adentrar na área pedagógica não garante a mudança, pode apresentar novas alternativas, levar os docentes à reflexão, mas o processo de mudança efetivo depende de inúmeros fatores que envolvem universidades com gestores e coordenadores preocupados com esta situação, vivência pessoal dos docentes, trocas no cotidiano, necessidades sociais, entre outros. Dentre as características que deve possuir a formação do professor, Masetto (1994, p. 96) relaciona:

Inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado, exploração do “seu” saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma, domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral, superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, aos interrelacionamentos dos saberes, a interdisciplinariedade, identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento, domínio, valorização e uso de novos recursos de acesso ao conhecimento.

Segundo Esteves (1996), o desafio que se coloca para os educadores é formar professores que sejam capazes de conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual quanto da necessidade do sistema social como um todo, no sentido de se alcançar pela educação a plena realização do ser humano.

Uma formação que envolva uma prática mais humana e justa, formativa e reflexiva e não excludente encorajará os alunos a encarar os seus resultados, suas falhas e a prosseguir sem medo de fracassar, de errar, de crescer com autonomia reconhecendo o valor da educação, construindo seres humanos mais atuantes na sociedade.

As reflexões no processo educativo são pertinentes e podem conduzir a uma vivência destas transformações de forma a beneficiar suas ações podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas na promoção do processo de ensino-aprendizagem, sem com isso ser colocado como mero espectador dos avanços da

sociedade e sim caracterizando o professor como um instrumento que motiva, acompanha e evolui junto com este processo.

A formação pedagógica do professor universitário é uma temática que envolve a necessidade de muitas pesquisas, a fim de identificar quem é este profissional, de que modo esta formação influencia sua prática e como as pesquisas podem contribuir nesta formação, identificando a importância do conhecimento pedagógico para este profissional atuar em sala de aula. Neste sentido, Libâneo (2001, p. 28) afirma que:

Novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria no mínimo de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, qualificados para fornecer um terreno rico para a produção e promoção do conhecimento. Sem dúvida, esta é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade (PERRENOUD, 2001).

A formação docente, para Bartnik e Machado (2008, p. 490), se constitui em uma temática que envolve muitos pesquisadores; no que tange ao professor universitário:

tem sido crescente a preocupação das instituições de ensino superior com a qualificação de seu corpo de professores, principalmente com respeito à formação pedagógica, uma vez que dentro do amplo leque de cursos oferecidos, nas diversas áreas, nem sempre os professores têm formação pedagógica por vários motivos; primeiro, é grande o número de professores que atuam, nos diferentes cursos de graduação - não licenciados para a docência - que aprenderam didática com sua própria prática, nem sempre tendo tido tempo e nem subsídios para refletir suas experiências pedagógicas.

Nesse sentido, a docência universitária requer dos profissionais docentes conhecimentos e saberes necessários para atuar na formação dos alunos. Pachane (2005), ao refletir sobre as formas de organização e princípios norteadores dos programas de formação de professores universitários, retoma e amplia esta reflexão

apontando as seguintes dimensões inerentes e indispensáveis ao exercício da docência na Universidade: conhecimento psicopedagógico, conhecimento de conteúdo, conhecimento didático e conhecimento do contexto. A dimensão do conhecimento psicopedagógico refere-se:

ao ensino, à aprendizagem, aos alunos, aos princípios gerais do ensino, ao tempo de aprendizagem acadêmica; ao ensino em pequenos grupos, à gestão da classe, etc (PACHANE, 2005 p. 129).

A dimensão do conhecimento do conteúdo, segundo Pachane (2005, p. 130), abarca:

[...] saber aprofundado da matéria que ensinam, que pode se dividir entre conhecimento substantivo e conhecimento sintático. O substantivo diz respeito ao corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, seus conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. O sintático, por sua vez, refere-se ao domínio que o professor deve ter dos paradigmas de investigação de cada disciplina, ao conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas de cada área do saber.

A dimensão do conhecimento didático dos conteúdos representa:

a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, e também a necessidade de os professores construírem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção deste significado por parte dos alunos. Significa compreender princípios do encaminhamento metodológico dos conteúdos: desde o planejamento das aulas, a intencionalidade e os métodos de ensino-aprendizagem a serem utilizados de forma a atender a especificidade de cada conteúdo, a organização de recursos e estratégias didáticas e a seleção de critérios e instrumentos de avaliação até a competência do professor sobre a relação professor, aluno e conhecimento (PACHANE, 2005, p. 130).

A dimensão do conhecimento do contexto diz respeito ao local onde se ensina, assim como a quem se ensina, correspondendo à dimensão “ecológica” do conhecimento. Esta leva em conta o fato de que os professores têm de adaptar seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam (PACHANE, 2005, p. 131). Ou seja, ser docente vai além de transmitir conhecimentos, é necessário dar conta de várias dimensões, ter conhecimento

pedagógico, além do conhecimento da área específica que se pretende ensinar, dimensões que se inter-relacionam para formar o educador.

A formação pedagógica pode partir da atuação diária e precisa fazer os professores refletirem sobre as ações que desenvolvem no seu cotidiano. Ela deve explicar as práticas por meio da mediação de um processo de reflexão contínua que gere uma explicitação e ou reformulação. A formação inicial dos professores iniciou-os no ofício, mas seu profissionalismo constituiu-se progressivamente por meio de suas experiências práticas. A formação profissional é uma construção pessoal que se apóia em ações práticas cotidianas em sala de aula, seguida da reflexão e da análise dessas ações; análise esta levada a efeito juntamente com um formador ou outros professores do mesmo nível.

É importante considerar os paradigmas educacionais, pois, como afirma Behrens (2007), embora o professor seja influenciado pelo paradigma da sua própria formação, a concepção ou tendência pedagógica que caracteriza a ação docente pode ser modificada ao longo de sua trajetória profissional. A formação ideal seria focalizada no processo e não no produto, pois ela precisa ser contínua, progressiva e ampla, e que propicie o desenvolvimento e o aprimoramento da teoria em aliança com a prática docente.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 63), os “professores de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores”. Ou seja, os paradigmas educacionais apontam e justificam diversos procedimentos utilizados pelos docentes.

O professor ao chegar à escola carrega subjacente o paradigma que caracterizou sua formação, algumas vezes não tem noção desta reflexão. Em geral, para Behrens (2007), a prática dos docentes reflete a de seus professores. E este fato agrava-se quando os docentes afirmam que reproduzir a prática pedagógica de seus antigos professores pode dar conta do processo de aprendizagem exigido na sociedade da informação. Na grande maioria dos casos, os docentes até acreditam que precisam reformular sua docência, mas não sabem como reconstruí-la, falta-lhes uma formação pedagógica que muitas vezes não tiveram oportunidade de construir ou reconhecê-la como importante justamente pela sua trajetória de vida.

Esse conhecimento e a estrutura pedagógica, ainda que não possam garantir a docência de qualidade e trazer todas as respostas com certeza para o professor, podem auxiliar e favorecer um processo de reflexão.

Para Perrenoud (1993), a formação deixou de ser normalizada, pois não pretende dar a resposta absoluta para cada situação-tipo, mas sim, oferecer recursos com vista a analisar e a enfrentar uma grande variedade de situações. De forma geral, os professores universitários não possuem formação pedagógica. Nesse sentido, Behrens (2007) afirma que os docentes preocupados com esta formação acabam procurando outros cursos de graduação ou especializações, mestrados e doutorados para tentar buscar possíveis caminhos para reconstruir sua prática docente. E isso pode ser um indicativo de que provavelmente sentem dificuldades e necessidade de uma formação que vá além da formação técnica específica e contemple seus anseios de ensinar com qualidade para produzir conhecimento.

De acordo com a LDB n.º 9394/96, art. 66 (PIMENTA e ANASTASIOU 2002, p. 40):

a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A Lei n.º 9394-96 (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002) concebe a docência universitária como um processo de formação, e como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente em pós-graduação *stricto sensu*.

Durante muitos anos e talvez até hoje na visão de algumas pessoas o preparo para ser professor permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo. Garcia (1999 apud Behrens, 2007, p. 442) refere-se à formação conservadora enciclopédica de professores como um processo de “transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria que é especialista”.

Na visão tradicional, o professor universitário apresenta-se como um profissional de sucesso que é convidado a assumir a docência; neste caso, parte-se do princípio que o saber-fazer pode garantir o saber-ensinar. Ao aprofundar na temática de formação de professores cabe trazer a afirmação de Nóvoa (1992, p. 25) quando coloca que “a formação não se constrói por acumulação, mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”. Nesse sentido Dias da Silva (1998, p. 38) defende que:

Há que se reconhecer o professor como sujeito de um fazer e um saber. O professor como sujeito da prática pedagógica que centraliza a elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações – ainda que concretizado numa rotina fragmentada. Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola, pois se é sujeito é capaz de transformar a realidade em que vive.

Nessa perspectiva, o professor visto como um sujeito ativo que está em constante processo de aprendizagem, que não possui todas as respostas, mas está disposto a provocar, mediatizar, produzir, promover e construir conhecimento. A construção de professores críticos e reflexivos, de intelectuais engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é desafio emergente e imprescindível em qualquer tentativa consequente de transformação da escola (CUNHA, 1989). Favorecer, incentivar, estudar e provocar as condições para que este desenvolvimento ocorra, capacitando os professores para enfrentar estes desafios, é tarefa na qual a universidade não pode mais falhar.

A reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação. Mas não é suficiente para contemplar as necessidades de um processo de aprendizagem crítico e transformador. É importante considerar que hoje vive-se na sociedade do conhecimento e começa a ser urgente formar as pessoas para estas mudanças, ou seja, preparar as pessoas para que entendam além da técnica e possam atuar neste mundo sujeito a inovações constantes.

O professor, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185), deve:

ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentalização reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais.

De fato, é um sujeito complexo que precisa desenvolver inúmeras habilidades, estar em constante pesquisa e reflexão sobre sua atuação ao passo que contempla o conhecimento específico que tem a missão de ensinar. Esta tarefa não consegue ser visualizada de forma reducionista e fragmentada, pois, como afirma Rios (2002, p. 51), a docência:

é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação em suas complexas relações com a sociedade.

O momento inicial da atividade profissional do professor demanda uma formação que envolve um enfoque multidimensional, ou seja, uma interconexão entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico (BEHRENS, 2007). Exercer a docência é uma tarefa complexa que requer muito mais do que o conhecimento específico do professor; abrange o domínio do campo pedagógico, e este se constitui na medida em que o professor identifica a importância desta formação, vivencia os processos de ensino e aprendizagem numa relação de construção coletiva em que ele se apresenta como sujeito formador e formando, admitindo a importância dos pares neste processo. Isso desde que o professor se veja para além da sua profissão específica e deseje realizar esta missão com competência, motivação e qualidade.

Conforme Zabalza (2004), essa nova cultura universitária requer o trabalho em equipe de forma integrada em torno de um projeto formativo e não de uma disciplina, potencializando as atuações coletivas, criando e otimizando as inovações almejadas. Para professores sem formação pedagógica, esse processo de construção coletiva se torna indispensável, pois é ele que muitas vezes vai permitir uma reflexão inicial que pode conduzir a mudanças futuras necessárias. Masetto (2003, p. 13) afirma que:



só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como 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 isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Neste ponto é oportuno apontar que no ensino superior quase sempre o professor se caracteriza como um especialista em seu campo de conhecimento, e essa especialização é muitas vezes o único critério para sua seleção e contratação, sem uma preocupação efetiva na formação pedagógica e no aperfeiçoamento de sua formação. Há muitas vezes apenas a exigência de maiores titulações, mas não de que forma estas titulações auxiliam na prática pedagógica. Estes são aspectos que precisam ser considerados visto que impactam diretamente na formação dos futuros profissionais que atuarão diretamente com a sociedade e que no futuro estarão ocupando o lugar de seus professores. Masetto (2003, p. 37) adverte que:

O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não pedem competências profissionais e um educador no que diz respeito à área pedagógica e a perspectiva político-social. A função continua sendo a dos professores que vem “para ensinar aos que não sabem”.

Isso posto, cabe uma preocupação com os coordenadores de curso que selecionam o corpo docente, e que muitas vezes não se encontram devidamente preparados para esta função. Pode-se inferir que apesar da necessidade de atender à complexidade atual, romper com visões ultrapassadas é uma missão árdua.

Nóvoa (1998) lembra que cada um tem a sua maneira própria de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, uma maneira que constitui quase uma segunda pele profissional. É verdade que os professores, são, por vezes, profissionais muito rígidos, que têm dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando elas foram empregadas com sucesso em momentos difíceis da sua carreira profissional. Porém,

apesar dessas particularidades, entender a relevância da formação pedagógica pode auxiliar neste processo, pode sinalizar um caminho. Para Benedito (1995, p. 131):

o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Os diferentes saberes que compõem o docente universitário devem ser considerados, porém não se pode descartar que uma formação específica pode favorecer um docente mais atual e que responda às necessidades presentes. Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que há certo consenso equivocado de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ensinar seria suficiente o domínio dos conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e ou o exercício profissional no campo. Esta é uma visão predominante ainda em várias áreas do conhecimento e que exige uma inovação, pois a sociedade mudou e carece de uma visão sistêmica, mais completa que contemple a complexidade de ensinar e de aprender.

Insistir em visões fragmentadas, que focalizam a técnica pela técnica, não garantem a resolução dos problemas atuais, muito menos, elas contemplem uma formação adequada. Nesse sentido Masetto (2003, p. 27) defende que o objetivo da docência é:

a aprendizagem dos nossos alunos. Donde a importância de o professor ter a clareza sobre o que significa aprender, quais são os seus princípios básicos, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal maneira que a aprendizagem se faça com maior e melhor fixação, quais teorias que hoje se discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprender no ensino superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas e que estejam valendo para os alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, de habilidades, e em formação de atitudes. Como aprender a aprender permanentemente.

Entender o objetivo, a missão, a função do professor universitário exige reflexão sobre a formação e prática pedagógica e suas interfaces que permeiam toda esta relação de ensino, aprendizagem e alunos. Segundo Coelho (1999 apud Rios, 2002, p. 51), “o ensino não é (...) um movimento de transmissão que termina quando a coisa que se transmite é recebida”, ou seja, ensinar é um processo que vai além e a formação pedagógica é importante para contemplar tais necessidades, ela pode favorecer uma reflexão sobre a ação docente. O ensino é uma prática social específica que só ganha sentido na articulação com o processo de aprendizagem. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80):

ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca de construção científica e crítica de conhecimentos. Esse ideário faz parte de um senso comum disseminado que sustenta que basta dominar o conteúdo para reunir em si condições suficientes para ser dele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula.

Com efeito, esse entendimento reforça um processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas em seu desempenho. Romper com esta visão ultrapassada, apesar de difícil, pode favorecer uma educação mais plena e adequada.

A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica – em geral esse é o ponto mais carente dos professores universitários, quando se fala em profissionalismo na docência –, seja porque nunca teve oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vê como algo supérfluo (MASETTO, 1998). Segundo Behrens (1996, p. 50):

A falta de capacitação pedagógica incorre em graves problemas na ação docente. O professor, por não ter preparo para a docência, escolhe a livre arbítrio os métodos que vai utilizar para o enfrentamento da sala de aula. Invariavelmente, se reporta a um professor que o sensibilizou pela competência ou pelo relacionamento fraterno, em suas lides escolares. A partir daí, tenta imitá-lo e reproduzir a ação docente desencadeada no processo em que foi aluno. A reprodução, portanto, torna-se eixo do ato pedagógico.

Quando se discorre sobre reprodução, sobre imitação, está sendo feita remissão a uma abordagem tradicional em que as certezas são absolutas e a transmissão dos que muito sabem aos que nada sabem é o principal fator. Ser professor implica, no entanto, um ato de ensinar que envolve teorias, cientificidade sobre as metodologias a serem empregues que não podem ser desprezadas. À guisa de denúncia, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104) expõem que se os docentes:

trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo as instituições que os recebem já dão suporte que o são, desobrigando-se, pois de contribuir para torná-los. Assim sua passagem para a docência ocorre naturalmente, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores.

Essa afirmação é preocupante, pois refere-se ao quadro geral que se encontra nas instituições de ensino superior e levanta um questionamento sobre a formação que está sendo conduzida por estes docentes. Como se assumir o compromisso de ser professor não passasse de uma mera condição que acontece naturalmente sem a necessidade de estudos sobre o assunto. A formação do docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (NÓVOA, 1991). A formação não se constrói por acumulação, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Nesse sentido, Nóvoa (1991) afirma a importância de valorizar paradigmas de formação que devem promover a preparação de professores reflexivos, que assumam responsabilidades do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Para que ocorra o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, Schon (1992) considera que é importante o conhecimento na ação, reflexão na ação e sobre a ação na intenção de formar professores como profissionais reflexivos. As pesquisas nessa área, portanto, devem envolver os educadores como copesquisadores, avaliando e sendo avaliados, em um processo contínuo e em parceria visando à construção de

uma educação mais completa, partindo do princípio que a partir do momento em que o educador inicia um processo de reflexão tende a despertar para uma busca de novas respostas para antigos problemas.

Como afirma Zeichner (1993, p. 17): “independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar”. Até porque a docência é um processo que está em constante construção, que se faz na prática, na troca com seus pares, no convívio com os alunos, na preocupação de construir uma prática alicerçada em pilares sólidos que vão ao encontro das necessidades atuais de educação, ou seja, é possível iniciar um processo de reflexão que precisa ter continuidade.

Os professores são sujeitos históricos capazes de fazer transformação, especialmente quando se constituem em protagonistas de sua própria história. Como afirma Freire (1996, p. 21), “somos seres condicionados não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”. Vale notar que, um primeiro momento, a formação é um processo constante, que não acontece de maneira estanque, mas sim vai se construindo aos poucos de forma continuada.

Para Gatti (1997), a fragmentação da formação com a separação, sem articulação conveniente entre disciplinas de conteúdos básicos e disciplinas pedagógicas, tem sido apontado como fator determinante dos problemas de formação profissional ao longo da vida docente.

Quando se aprofunda o tema de formação é preciso romper com alguns conceitos, por exemplo, com a ideia de que a teoria está na formação específica, enquanto a prática está situada na formação pedagógica, como se fosse possível realizar esta divisão. O que se vê muitas vezes é uma prática que contradiz a teoria. A relação entre a teoria e a prática deve estabelecer sintonia e articulação. Culturalmente a sociedade pensa, de forma geral, que a teoria se comprova na prática, condicionando uma visão, a teoria antecede a prática e que esta por sua vez aplica soluções trazidas pela teoria (RIOS, 2002).

Essa dicotomia é prejudicial por não dar conta da complexidade em que a sociedade está inserida, exige que o pensamento ocorra de outra forma, visualizando a teoria dialeticamente imbricada com a prática. Caso não ocorra esta relação, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização que lhe fundamente, e uma prática fora do contexto e da realidade. Teoria e prática devem andar juntas, como dimensões indissociáveis do ato de conhecer e produzir conhecimento.

É preciso chegar à compreensão de que teoria e prática constituem uma unidade, e esta postura só se consolida com a visão do contexto, uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, exigindo novas posturas metodológicas, novas formas de ver e fazer educação.

Há uma necessidade urgente de conectar na formação a teoria juntamente com a prática, ou seja, relacionar o campo de formação e o campo profissional desde o início do curso, na busca da superação da divisão cartesiana entre sujeito e objeto, mente e matéria. Deve haver preocupação com a forma que o aluno irá realizar as pontes necessárias para uma prática que deve integrar a teoria aprendida, uma visão integradora que não perca o específico; a verdade é que isso precisa ser primeiro internalizado pelos docentes para depois ser incorporado pelos alunos. Ou seja, sem a reflexão sobre o papel do docente dificilmente este nível de discussão chega à sala de aula, a ponto de fazer transformações na prática pedagógica e conseqüentemente na formação dos profissionais.

Gatti (1997, p. 41), nesse sentido, coloca que ainda predominam crenças de que o professor nasce feito e de que saber é suficiente para ensinar o outro:

Quem não conhece professores que sabem muito, mas são incapazes de transmitir seu conhecimento de forma inteligível e assimilável? Quantas experiências em aperfeiçoamento de habilidades de ensino nos mostram a importância de concepções pedagógicas e técnicas de ensino para o trabalho do professor?

Com a contribuição desse autor, pode-se apreender que o conhecimento específico é importante, mas não suficiente para a sala de aula. Este problema leva a questionamentos sobre como a formação é conduzida e que docente está sendo

formado. Outro ponto que merece atenção é quem educa o educador, ou seja, a preocupação com a formação dos formadores. Entender as relações que se colocam entre estes aspectos permite articular a totalidade das dimensões necessárias para ação docente. A educação deve tentar vencer novos desafios, contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, 2001).

É importante considerar o papel das universidades na formação de professores, negar a idéia de professores como mero transmissor de conhecimento, técnico, pois o mundo se encontra cada vez mais complexo e o docente precisa dominar uma série de variáveis como conhecimento de conteúdos, métodos de ensino, conhecimento nos processos de aprendizagem, capacidade de comunicação.

Atualmente existem movimentos no sentido de potencializar essa formação pedagógica, como a oferta de especializações e disciplinas isoladas; dentro deste contexto, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 108) colocam que:

Constatada e reconhecida a importância do desenvolvimento profissional da profissão docente para os professores que atuam na universidade vários caminhos vem sendo experimentadas nas últimas décadas. Inicialmente houve a inclusão de uma disciplina, nos cursos de pós graduação sobre metodologia do ensino superior. Embora em geral, resumida a uma duração de 60 horas em média e nem sempre desenvolvidas por profissionais que dominam os saberes necessários à docência. Essa iniciativa tem sido para muitos docentes universitários a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização de conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliativo, o curso e a realidade social onde atuam.

Tais iniciativas são válidas a partir do momento em que permitem os primeiros passos para a formação do docente. Ter noção que se vive no mundo repleto de inovação e tecnologia leva a ver a educação também nesse movimento, assim há necessidade de os professores tornarem-se reflexivos sobre sua ação docente. Os cursos de formação contínua, dentre eles as pós-graduações em nível de

especializações, mestrados e doutorados, não absorvem toda a população de profissionais professores, daí a importância de propor projetos dentro das instituições de ensino que conduzam a esta formação e propiciem uma prática pedagógica mais significativa.

É necessário investir na reflexão sobre a formação pedagógica como sinalizador, como um caminho na construção do docente universitário, para que ele possa se constituir em um docente mais completo e que conduza a uma prática pedagógica dentro dos novos paradigmas, com metodologias inovadoras favorecendo a formação de um profissional mais crítico, consistente, reflexivo e transformador da sociedade.

#### 4.1 A FORMAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA

A ciência da Fisioterapia como ramo da área da saúde apresentou inúmeras evoluções em seu objeto de trabalho, em sua forma de ser e acontecer. Mudanças que possuem relação direta com a evolução histórica, com os paradigmas e com os interesses sociais de cada época. Entender essa trajetória facilita a compreensão da formação do fisioterapeuta e da docência que atua neste curso, assim como permite uma reflexão para possíveis inovações na ação docente dos fisioterapeutas professores.

Nos diferentes períodos da história, a Fisioterapia desde sua criação passou por inúmeras mudanças, porém manteve sempre o vínculo com o modelo biomédico, com forte tendência na reabilitação. Para Haddad et al. (2006), três fatores contribuem para a conformação desse processo: um fator histórico ligado à sua gênese, um fator legal que, obedecendo à gênese, limitou áreas e campos de atuação e a formação acadêmica determinada pelos preceitos das ciências biomédicas.

Segundo Rebelatto e Botomé (1999), a atuação do fisioterapeuta iniciou na Antiguidade, pois havia nesta época uma preocupação com as pessoas que apresentavam “diferenças incômodas” - eram assim denominadas as lesões e patologias. Esses autores afirmam que havia o cuidado em eliminar essas diferenças por meio de recursos, técnicas e procedimentos. Nessa época, a preocupação principal



recaia na utilização dos agentes físicos como terapia e tratamento das morbidades que acometiam o ser humano, ou seja, basicamente tinha a função de curar os indivíduos.

Percebe-se nessa época, como características do objeto de trabalho do fisioterapeuta, um compromisso com a ação terapêutica voltada para a cura e direcionada ao atendimento com uma visão fragmentada, ou seja, voltada a partes isoladas do corpo.

Na Idade Média, de acordo com Rebelatto e Botomé (1999), em todos os setores da sociedade predominou uma concepção de “organização providencial”, uma ordem social estabelecida no plano divino. Nesse período ocorreu uma interrupção no avanço dos estudos e da atuação na área da saúde em função de dois motivos específicos: um deles relacionado ao fato de o corpo humano ser considerado algo inferior e o outro relativo às camadas mais privilegiadas que começaram a ter interesse por uma atividade física com um objetivo determinado, focalizado no aumento da potência física.

No Renascimento, volta a aparecer alguma preocupação com o corpo saudável; nesta época as universidades começaram a existir e era nelas que as pessoas iam buscar compreensão do mundo e dos conhecimentos. Nesse tempo, volta uma preocupação com os cuidados com organismo lesado e inicia uma atenção com a manutenção da saúde (REBELATTO e BOTOMÉ, 1999).

No período da industrialização, por volta dos anos sessenta, retorna o interesse pelas “diferenças incômodas” com atividades especializadas para seu tratamento. Essa época é caracterizada por um sistema fabril de produção mecanizada que intensificou o trabalho operário. Rebelatto e Botomé (1999) relatam que, além das epidemias de cólera e tuberculose, começaram a se intensificar acidentes de trabalho que exigiram da medicina um desenvolvimento de trabalhos de intervenção e de estudo com as patologias que proliferavam. A preocupação era com o tratamento das doenças e não com suas causas. É nesse século que surgem as especializações, no sentido de delimitar e compartimentalizar áreas de estudo e campos de atuação profissional.

O aumento do número de acidentes de trabalho contribuiu para que a metodologia científica até então voltada para a construção de máquinas e formação de engenheiros fosse canalizada também para a área de atendimento à saúde. Nesse

sentido, interessava mais o tratamento puro e simples das doenças decorrentes da condição adversa de trabalho do que mudar essa situação.

Vale ressaltar que as especializações de tratamento foram convenientes ao sistema existente na época. Não importavam a causa e o controle dos determinantes das doenças, o que mais interessava era que o indivíduo não deixasse de produzir. Algumas patologias comuns em alguns postos de trabalho tiveram seus conhecimentos expandidos, de forma especializada. Em relação a essas especializações, Weil (2000 apud Kulczycki e Pinto, 2002) aponta que esse modelo influenciou os conceitos de saúde levando os pacientes a se sentirem perdidos diante da ausência frequente de uma visão sintética do seu caso. O paciente era considerado como objeto, o corpo como máquina, noções decorrentes direta ou indireta dos antigos paradigmas da ciência.

As circunstâncias predominantes em cada período da história determinaram a preocupação que geraram os estudos de certa área, ou seja, a influência das relações de produção é clara no direcionamento das ações de saúde de cada época. Segundo Rebelatto e Botomé (1999), a Fisioterapia sofreu estas mesmas oscilações no decorrer da história, tendo sua atuação voltada quase exclusivamente ao atendimento do indivíduo doente. Para Marinho (1999), a intervenção fisioterapêutica decorrente deste modelo educacionista busca a resolução da doença a partir da apreciação das partes comprometidas, sem que para tal o organismo seja considerado em sua totalidade constituinte, ou seja, compreendido em seus aspectos orgânicos, psicológicos, sociocultural e ecológico.

No Brasil, a Fisioterapia também teve sua origem ligada à reabilitação. Alguns fatos que aconteceram no país colaboraram para isso, como os surtos de poliomielite e, após a Segunda Guerra Mundial, o expressivo aumento de indivíduos com sequelas físicas. A caminhada histórica permite perceber que a área da saúde tem sofrido oscilações no decorrer do processo. A Fisioterapia teve os seus recursos quase integralmente direcionados a uma prática de atendimento ao indivíduo doente.

Ela surge no Brasil na década de 1950, porém sua regulamentação somente ocorre a partir do Parecer n.º 388/63 do Conselho Federal de Educação, do Decreto-Lei n.º 938/69, da Lei n.º 6.316/75 e do Código de Ética Profissional de Fisioterapia e

Terapia Ocupacional, aprovado pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional no dia 3 de julho de 1978.

A profissão de Fisioterapia foi regulamentada no Brasil pelo Decreto-Lei n.º 938, de 13 outubro de 1969, publicado no D.O.U. (diário oficial da união) de 14/10/69. Por esse decreto-lei a Fisioterapia é considerada uma profissão de nível superior, privativa do fisioterapeuta, com habilitação para métodos e técnicas fisioterapêuticas com fim de restaurar, desenvolver e conservar a capacidade cinético-funcional do paciente (ARRUDA, 2005).

Para Israel (2000, p. 26), a Fisioterapia é:

Um campo de atuação privativo que, através da aplicação de conhecimentos e da construção de novos conhecimentos (ensino e pesquisa), utiliza métodos e técnicas especializadas para adequada aplicação de recursos (físicos e naturais) na promoção e reabilitação da saúde do movimento humano.

Nesse sentido, é uma área que deve promover atendimento nos três níveis de atenção: prevenção, tratamento e reabilitação. Apesar disso, sua origem se deu na reabilitação e até hoje é um desafio ultrapassar esta visão fragmentada.

A partir da década de 1980 a atuação do fisioterapeuta passa por um processo de transformação. A mudança de paradigma do objeto de trabalho do fisioterapeuta, até então limitado a atuar em recuperação, leva os profissionais da área de Fisioterapia a incorporar, mesmo que timidamente e por iniciativa própria, novos campos de trabalho, que incluem a promoção e a prevenção da saúde na população. Em 1983, por meio da Resolução, número 4, do Conselho Federal de Educação, que contou com a colaboração de alguns fisioterapeutas, o currículo mínimo para os cursos de Fisioterapia foi dividido em quatro ciclos (HADDAD et al., 2006).

No decorrer da década de 1990, os fisioterapeutas passam a atuar na prevenção. Assim são incorporados conhecimentos para atendimentos e prevenção a estruturas curriculares do curso de Fisioterapia. Intensificou-se em seu objetivo uma preocupação em proporcionar um processo de ensino-aprendizagem em que os alunos dos cursos de graduação em saúde aprendam a aprender, e envolver não só o domínio de conteúdo teórico e técnica intervencionista, mas engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a formação de

profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (HADDAD et al., 2006).

A educação universitária particularmente na Fisioterapia iniciou transmitindo aos graduandos informações e formas de atuação elaboradas, tendo como enfoque principal a técnica. A formação profissional universitária no Brasil é:

Dirigida pelos currículos estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O currículo, na medida em que determina o que precisa ser apresentado a cada tipo de profissional e durante quanto tempo o futuro profissional precisa ser exposto a determinados tipos de informações ou aprendizagens, é um “projeto” desse futuro profissional e, conseqüentemente, da profissão (REBELATTO e BOTOMÉ, 1999, p.76).

Com relação aos currículos, Machado et al. (2007) acreditam que eles têm se tornado essencialmente científicos e as poucas atividades humanísticas inseridas não aparentam utilidade prática e, por isso, não despertam interesse. O acesso massificado de alunos sem o devido preparo educacional ocasionou o comprometimento do ensino, apesar da incessante busca do conhecimento. Os profissionais tornam-se cada vez mais especialistas em suas áreas, porém continuam a se deparar com questões cujo conhecimento técnico não dá suporte à solução. A Fisioterapia vem acompanhando a tendência de especialização e o fisioterapeuta vem se deparando com questões conflitantes, pois é inconcebível uma assistência integral seguindo modelos técnico-mecanicistas.

Ao estabelecer o corpo de conhecimentos que precisará fazer parte do repertório de um futuro profissional, estará contribuindo na determinação do que será esse profissional, seu perfil e sua atuação. De certa forma, os fisioterapeutas iniciaram sua atuação com visão focalizada na técnica, como um ramo da medicina. Na graduação se formam bacharéis e alguns, de maneira geral os que se sobressaem e se dedicam, começam a atuar como docentes. Veiga (2000 apud Kulczycki e Pinto, 2002) concluiu em uma pesquisa em universidades brasileiras que o fato de os professores não terem fundamentação pedagógica não chegou a anular seus esforços no sentido de realizar um trabalho competente, mas impediu que explorassem com maior profundidade as possibilidades do ensino com qualidade, respaldados em uma formação pedagógica.

Com relação a essa afirmação, pode-se, portanto, concluir que um professor pode ministrar aulas e ser muito esforçado no sentido de tentar fazê-lo bem, mas se reunir saberes teóricos e práticos pode fazê-lo muito melhor.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, extinguiu os currículos mínimos para os cursos e 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.

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 e discentes e profissionais interessados (PERPÉTUO, 2005).

A Fisioterapia, para Haddad et al. (2006), uma das mais jovens profissões da área da saúde, nasce e se desenvolve no Brasil por meio dos esforços de uma categoria profissional que conta hoje com aproximadamente 80 mil fisioterapeutas. A crescente busca pela melhoria na qualificação do ensino no Brasil vem, há alguns anos, levando os órgãos competentes a aprimorarem as formas de avaliação e acompanhamento da formação dos profissionais nas diversas áreas para fornecer subsídios às políticas e estratégias para melhoria do ensino.

As instituições de ensino, para Behrens e Gisi (2006), precisam reorganizar seus currículos a fim de que os conteúdos sejam selecionados de forma a responder às exigências atuais e, além dessas mudanças curriculares, há necessidade de mudanças quanto à posição dos educadores para que se atendam aos requisitos solidariedade, cooperação, justiça, igualdade entre outras para que o desenvolvimento humano tenha prioridade sobre o desenvolvimento técnico.

Diante dessa 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, ou seja, formar profissionais

capacitados para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual Conselho Nacional de Educação (2000, apud PERPÉTUO, 2005). Nesse sentido, o fisioterapeuta deve estar apto a atuar interdisciplinarmente, baseado em competência técnica e científica, de cidadania e ética, entendendo sua profissão como forma de participação e contribuição social.

Marinho (1999) acredita que a Fisioterapia resulta de uma formação baseada em uma visão na qual o ser humano é encarado como parte fragmentada de um todo e a doença tida como uma avaria que requer reparação parcial. Essa visão já está ultrapassada e requer um olhar sistêmico que concebe a saúde como resultante de uma interligação entre os aspectos orgânicos, sociais e ecológicos, proporcionando uma concepção integrada deste ser transitoriamente enfermo e possibilitando restauração de seu equilíbrio dinâmico.

A Fisioterapia, para Kulczycki e Pinto (2002), sofreu e ainda está fortemente influenciada pelo paradigma newtoniano-cartesiano; estas autoras consideram que isto pode ter influenciado os fisioterapeutas professores na adoção de modelos de abordagem tradicional, especialmente no que se refere à fragmentação e à especialização. Um agravante potencial de tal processo marcado pelo individualismo é que ele impossibilita um trabalho cooperativo entre os pares. Para as autoras, a partir do momento em que o fisioterapeuta assume uma segunda profissão, necessita de um espaço de discussão para nova função; acreditam que existindo uma formação inicial e contínua mais facilmente os docentes podem refletir sobre seus saberes experienciais, ressignificando-os à luz de uma boa fundamentação teórica, o que poderia provocar mudanças mais efetivas nas práticas pedagógicas, possibilitando ao novo profissional docente um melhor desempenho e maior realização profissional.

Marinho (1999) considera que, quanto ao fisioterapeuta, se faz necessário que ele possa integrar em sua práxis a compreensão da totalidade, característica do paciente, fazendo pontes entre aquilo que lhe é relatado e aquilo que se exterioriza ao corpo, aquilo que parece ser simples, mas na verdade se mostra complexo; assim, imbuído de uma compreensão multicausal, poderá dispor de condições para abordar mais cuidadosa e direcionadamente seu paciente.

A educação, para Kulczycki e Pinto (2002), como prática social, pelo compromisso social que assume nesse processo de mudança, vem sendo redimensionada no âmbito escolar, particularmente no meio universitário. Estas modificações atingem o corpo docente pelas novas relações a serem mantidas com os alunos, com a universidade e com o saber, tendo em vista seu novo papel de mediador no processo de apropriação de saberes pelo aluno.

Machado et al. (2007) acreditam que a educação consiste em um processo constante que extrai o potencial máximo do sujeito e o capacita à aquisição de habilidades, não se resume à transmissão de conhecimentos, mas sim em criar possibilidades para construção e produção de conhecimentos. Não representa um fim, mas um meio para continuado crescimento. Além de formar indivíduos, o educador precisa preocupar-se com o tipo de sociedade que será construída por esses indivíduos. O trabalho educativo é integrante e fundamental na construção histórica, e este pensar deve fazer parte da prática do educador. A formação humanística, ética e emancipadora voltada à reflexão, à construção do conhecimento e à integralidade poderá direcionar o futuro profissional aos padrões atualmente desejados pela sociedade.

O papel da Universidade como lugar de produção do conhecimento tem sido por vezes relegado à mera repetição de transmissão de conhecimento legitimados historicamente, mas que nem sempre estão em consonância com as exigências atuais da sociedade.

Machado et al. (2007) defendem que no passado havia estreita relação entre a Filosofia e os indivíduos que se dedicavam à área da saúde. O avanço tecnológico exigiu ritmo acelerado por parte dos profissionais para dar conta de acompanhar as inovações. Houve o surgimento das especialidades e, paralelamente, o desinteresse pelas disciplinas voltadas à orientação da conduta. Esses autores acreditam que a construção do sujeito ético ocorre por meio da educação e se esta deixa de cumprir seu papel, o prejuízo é percebido na própria sociedade. Este processo de humanização precisa começar na formação destes profissionais.

Uma formação com nova visão educacional voltada para a complexidade representa um marco. Segundo Perpétuo (2005), uma vez que até pouco tempo atrás

os profissionais da área estavam direcionados aos desenvolvimentos de suas ações apenas no que se referia à atenção secundária e terciária, os currículos buscavam priorizar o enfoque curativo, sem valorizar os modelos de promoção de saúde e prevenção de doenças e incapacidades. 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 da saúde, correndo o risco de perpetuar a ênfase nos processos mecânicos de intervenção fisioterapêutica.

Dessa forma, a formação dos fisioterapeutas carece de discutir a saúde na perspectiva da superação de antigos paradigmas, os quais concebiam a saúde como sendo apenas a ausência de doença. Esta nova visão da Fisioterapia como promotora de saúde requer novos esforços no sentido de preparar tanto os profissionais já atuantes quanto os futuros profissionais para uma formação responsável nas novas frentes de trabalho conquistadas e dentro do paradigma de atendimento integral.

É preciso considerar que muitos docentes dos cursos de Fisioterapia, segundo Perpétuo (2005), podem ser provenientes de instituições de formação tradicional, focada na intervenção reducionista e voltada à doença. No que tange à atuação no ensino superior, o fisioterapeuta é antes de tudo um bacharel, que somente por meio de estudos continuados e de preparação para a docência se tornará um efetivo professor. De outra forma, pode-se supor que será um mero transmissor de técnicas, pois é pouco provável mudar o perfil do egresso do curso de fisioterapia sem que primeiro ocorra mudança concreta na fundamentação profissional e que a mesma esteja realmente sendo norteadora de todas as ações da Fisioterapia.

Rebelatto e Dias (2005) destacam que não há uma preocupação na formação inicial com a formação docente, a qual é vislumbrada posteriormente, e os graduandos de fisioterapia não contam com um respaldo para saírem habilitados a exercer função de professor. Esses autores defendem que é necessário gerar oportunidades para os docentes repensarem o processo de ensino aprendizagem.



Perpétuo (2005) acredita que seriam importantes estudos para levantamento dados a respeito da formação dos fisioterapeutas docentes em todo o país, de forma a determinar a porcentagem destes profissionais que realmente se encontram preparados para atuar no ensino superior. Assim buscam-se 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 na produção do conhecimento.

Em 2001, novas diretrizes curriculares foram aprovadas, elas incentivam uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa superar os desafios permanentemente renovados na prática profissional e na produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa. Estas tentativas apresentam valor, mas, de acordo com Haddad et al. (2006), a partir da análise de modelos curriculares já existentes, o modelo cartesiano ainda é prevalente na maioria das escolas.

A Fisioterapia, por ter tido uma origem técnica e acompanhado a evolução histórica paradigmática newtoniana-cartesiana, por muito tempo teve sua ênfase na reabilitação de partes fragmentadas do corpo. Cabe a superação desta visão conservadora para a mudança ser efetivada. Este movimento precisa começar na formação ofertada pelas Universidades, onde os docentes ao refletirem sobre sua área do conhecimento, evolução histórica e papel como educador e ao se prepararem para o exercício do magistério, podem alavancar um processo de ensino-aprendizagem mais compatível com as necessidades da área da Fisioterapia e da sociedade, elevando esta área da saúde a um plano mais digno, crítico e transformador.

## 5. CAMINHADA NA PESQUISA COM OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Com o intuito de viabilizar esta pesquisa, diante dos objetivos traçados, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo pesquisa participante, por acreditar que ela corresponde e propicia um melhor entendimento da temática. Ludke e André (1986) destacam a importância de observar o indivíduo dentro do seu momento histórico e a influência exercida pelo meio sobre sua ação docente.

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de onze docentes universitários, selecionados de acordo com os critérios estabelecidos na metodologia do estudo, ou seja, docentes fisioterapeutas que possuíam alguma formação pedagógica, nível de especialização ou mestrado em educação e estavam atuando no meio universitário.

Para salvaguardar o anonimato e preservar a identidade dos sujeitos e das instituições de ensino superior participantes da pesquisa, propiciando uma melhor identificação, os professores sujeitos desta pesquisa passam a serem denominados: professores (P). As instituições passam a ser denominadas A, B, C, D. Assim a identificação individual de cada um dos sujeitos participantes segue a seguinte denominação: P 1 (A), P 2 (A), P 3 (A), P 4 (A), P 5 (A), P 1 (B), P 1 (C), P 2 (C), P 3 (C), P 4 (C) e P 5 (C).

A amostra na universidade B foi apenas de um participante porque nesta instituição havia somente dois docentes com formação pedagógica e um deles não demonstrou interesse em participar da pesquisa. O contato com as instituições permitiu levantar que a universidade D não possuía professores com formação pedagógica específica. Alguns docentes entrevistados atuam em mais de uma universidade, por este motivo também o número de entrevistados foi menor do que o previsto no início da investigação.

## 5.1 UNIVERSO PESQUISADO

A pesquisa qualitativa, para Flick (2004), possui uma relevância específica para o estudo das relações sociais que se deve ao fato da pluralização das esferas de vida. Este tipo de pesquisa investiga “o mundo em que o homem vive e o próprio homem”, há uma relação dinâmica para este autor entre a realidade e o sujeito “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79). Esta foi a intenção desta pesquisa, que buscou identificar a prática docente dos professores fisioterapeutas que optaram por uma formação pedagógica.

A escolha desse tipo de pesquisa também se deve às características dela, que, segundo Ludke e André (1986, p. 19), “buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, (...) procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, focalizando-o como um todo”.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida com o envolvimento de onze docentes universitários selecionados. A instituição A teve cinco professores entrevistados, a instituição B teve um professor entrevistado, a instituição C teve cinco professores entrevistados e a instituição D não possuía professores fisioterapeutas com formação pedagógica. É importante considerar que os participantes foram indicados pelos diretores dos cursos e foram selecionados os professores que possuíam formação pedagógica e poderiam ser entrevistados.

Para escolha dos sujeitos desta pesquisa foram elencados alguns critérios:

- todos os sujeitos participantes da pesquisa deveriam possuir formação pedagógica, sendo ela decorrente de especialização ou mestrado em educação;
- os sujeitos participantes desta pesquisa deveriam manter vínculo empregatício com uma das instituições de ensino superior citada anteriormente, com cargo e ocupação de docente;
- os docentes deveriam ser convidados e aceitar preencher o termo de consentimento (apêndice B) para participar da pesquisa, conforme estabelecido na metodologia de pesquisa.

## 5.2 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização desta pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevistas com perguntas abertas (apêndice A).

Para a construção do roteiro, a pesquisadora retomou e procurou atender aos propósitos sugeridos nos objetivos específicos da pesquisa. O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista episódica que possui como ponto de partida a suposição de que as experiências que um sujeito adquire sobre um determinado domínio estejam armazenadas e sejam lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico. “A entrevista episódica rende apresentações associadas ao contexto na forma de uma narrativa, já que estas aproximam-se mais das experiências e de seu contexto gerativo do que outras formas de apresentação” (FLICK, 2004, p. 117). Ela “facilita a apresentação de experiências em uma forma geral comparativa ao mesmo tempo que, assegura que essas situações e episódios sejam contados em suas especificidade” (FLICK, 2004, p. 118).

A entrevista foi gravada, depois transcrita para o papel e os participantes tiveram acesso novamente aos registros para confirmar ou modificar o registro dos relatos.

A opção por uma abordagem qualitativa foi baseada em autores como Alves (1991, p. 51) que coloca que “a realidade é uma construção social na qual o investigador participa, portanto os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística. Conhecedor e conhecimento estão sempre em interação”.

Para Alves (1991, p. 58), podem ser identificadas três etapas no estudo qualitativo:

- período exploratório: quando ocorre a imersão do pesquisador no contexto, com o objetivo de obter uma visão geral do problema, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados;
- investigação focalizada: período no qual se inicia a coleta sistemática de dados, que pode ou não recorrer ao uso de instrumentos auxiliares;

-análise final e elaboração do relatório: momento de análise de composição dos resultados e conclusões informais, colhidas no decorrer da pesquisa até chegar ao relatório final.

### 5.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, tendo como enfoque os objetivos propostos, o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética em pesquisa foi aprovado (parecer 0002492/09, protocolo conep 0577.0.084.000-08, protocolo CEP 2835). (Anexo A) Num primeiro momento, para subsidiar a investigação foi realizada uma pesquisa teórica acerca da temática em questão na biblioteca da PUCPR, acervo particular e base de dados.

Num segundo momento, foi realizado um contato com os docentes da educação superior, das instituições pré-selecionadas, para poder sondar a receptividade e verificar dentre eles quais seriam os professores que poderiam se envolver na pesquisa, uma vez que os participantes teriam que atender aos critérios estabelecidos.

Após este primeiro contato os docentes que aceitaram participar tiveram sua entrevista agendada de forma individual. A entrevista foi gravada. Num segundo momento, a autora da pesquisa degravou as entrevistas e marcou um novo encontro com os entrevistados para que pudessem confirmar ou complementar o relato.

Após a realização da coleta de dados, a pesquisadora optou em analisar as contribuições de cada uma das questões, agrupando-as por blocos temáticos de acordo com estudos prévios a fim de organizar as informações de forma mais didática.

Ao ler e analisar os dados coletados procurou-se de acordo com os relatos dos professores pontuar e significar as falas que permeiam a importância da formação pedagógica do docente universitário, que atua como profissional professor fisioterapeuta, também correlacionar com os pressupostos teóricos estudados acerca da temática.

Cabe enfatizar que a análise metodológica teve como apoio Ludke (1986, p. 49) que afirma que:

A classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar aos seus achados. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, ele terá que, provavelmente rever as suas idéias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas idéias podem então surgir nesse processo. A categorização não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado.

#### 5.4 CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Com o questionamento : **“Quanto tempo você atua na docência universitária?”** e **“Possui formação pedagógica? De que tipo?”** a intenção foi delimitar a participação dos sujeitos dentro do recorte escolhido para análise desta pesquisa.

As respostas revelaram que os onze professores possuíam formação pedagógica, conforme critério estabelecido para o envolvimento na pesquisa, com predominância do mestrado em educação. O tempo de docência variou de 7 a 27 anos.

A seguir um quadro que expõe características delimitando o perfil dos entrevistados:

Instituição Professor /	Tempo Formado de	Tempo Docência de	Formação Pedagógica	Ano e tipo da formação pedagógica
A / P 1	26 anos	26 anos	Especialização e Mestrado	Especialização 1984 (25 anos) Mestrado 1991 (18 anos)
A / P 2	24 anos	13 anos	Mestrado em Educação	2002 (7 anos)
A / P 3	25 anos	23 anos	Mestrado em Educação	1995 (14 anos)
A / P 4	22 anos	17 anos	Mestrado em Educação	2003 (6 anos)
A / P 5	32 anos	27 anos	Especialização e Mestrado em Educação	Especialização 1985 (24 anos) Mestrado 1997 (12 anos)
B / P1	28 anos	26 anos	Especialização	1983 (26 anos)
C / P 1	11 anos	7 anos	Mestrado em Educação	2004 (5 anos)
C / P 2	24 anos	22 anos	Mestrado em Educação	2002 (7 anos)
C / P 3	22 anos	11 anos	Especialização	1990 (19 anos)
C / P 4	21 anos	14 anos	Mestrado em Educação	1998 (11 anos)
C / P 5	10 anos	8 anos	Especialização	2005 (4 anos)

Quadro 1 - Caracterização dos Sujeitos.

Fonte organizadores

Pelo quadro acima constata-se que apenas um professor buscou a formação pedagógica antes de iniciar a carreira como docente, os demais começaram a atuar e depois buscaram conhecimento pedagógico, provavelmente porque sentiram no decorrer de sua prática falta de alicerce para solucionar seus problemas em sala de aula e também por exigência da instituição. Também observa-se que apenas um docente começou a atuar logo que se formou na graduação como docente, os demais tiveram alguns anos de prática profissional para depois assumirem a carreira acadêmica.

## 5.5 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com a indagação **“Caracterize sua prática pedagógica antes da formação pedagógica. Quais eram as dificuldades e limitações que enfrentava em**

**sala de aula antes da formação?”** a intenção era identificar se os docentes conseguiam visualizar as mudanças que a formação pedagógica produz e também caracterizar as aulas que eram ministradas procurando identificar os paradigmas que norteiam a prática pedagógica de um docente sem formação específica como professor. Apenas um docente entrevistado começou a atuar como professor com a formação pedagógica, ou seja, buscou estes conhecimentos porque já os considerava importantes para atuar na docência universitária. As demais entrevistas tiveram destacadas as seguintes contribuições:

“[...]o professor quando não tem uma formação pedagógica ele se torna docente por imitação, de um bom modelo que ele possuía, daquele docente ao qual ele se inspirou [...]” (P3 A)

“[...] me espelhava nos professores que eu tinha [...]”. (P2A)

“[...]não tinha a preocupação direcionada para o aprendizado de uma maneira muito clara, voltada para o sujeito [...] a preocupação era com a avaliação de conteúdo, “eu dei isso, ele sabe ou não sabe”, eu não tinha a preocupação com o aprendizado.” (P2C)

“[...] antes minha prática era muito mais empírica [...]”. (P4A)

“[...] as dificuldades eram de um técnico fisioterapeuta que não tinha formação de professor, então eu tinha o meu conteúdo a passar e a minha experiência como profissional, mas eu não tinha as ferramentas didáticas e metodológicas para fazer com que aquilo tivesse sentido para os meus alunos, eu dava aula para mim, fazia sentido para mim, eu sentia que os meus alunos tinham dificuldades em aprender e assimilar o que eu acreditava que ensinava [...]”.(P5A)

Pode-se perceber que a influência dos paradigmas educacionais permeia a prática pedagógica dos entrevistados, ou seja, as abordagens tradicionais características da visão newtoniana-cartesiana provavelmente fizeram parte da formação destes docentes e geram impactos em sua ação, principalmente quando eles revelam que eram técnicos querendo ensinar técnicas ou quando afirmam se espelhar na prática dos seus professores. A falta de formação pedagógica acarreta em algumas considerações, por exemplo, o docente acaba atuando baseado na imitação dos professores que teve ao longo da sua vida e baseia suas aulas em exposições teóricas. Correlacionando os relatos dos docentes com a literatura, é possível afirmar que os



docentes que não possuem formação acabam agindo como técnicos em sala de aula e suas metodologias consistem em exposições teóricas. Como explica Behrens (2000, p. 43):

A metodologia na abordagem tradicional caracteriza-se enfaticamente pelas aulas expositivas e pelas demonstrações que o professor realiza perante a classe. Na abordagem tradicional, a ênfase é no ensinar, não obriga necessariamente o aprender.

Ao afirmarem que possuíam uma prática empírica e que ministravam aulas para si mesmos percebe-se que a falta de subsídio teórico acerca da pedagogia leva os docentes a acertarem suas estratégias por acaso e basearem suas aulas com foco nas técnicas e avaliação com ênfase numa visão reducionista, puramente técnica. Afinal um docente sem formação pedagógica tende a imitar seus professores. Retomando o referencial teórico estudado, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 63) afirmam que os “professores de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores”, ou seja, a imitação dos docentes que são considerados bons modelos acontece realmente e é possível visualizar por meios dos entrevistados. Cabe aqui a defesa de Alarcão (2001, p. 15): “a mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática”, ou seja, eles influenciam de fato a educação e isto é facilmente percebido pelos registros dos entrevistados. É válido salientar que um docente é composto de um conjunto de saberes e que as experiências que teve como alunos são importantes, mas se não houver uma reflexão em cima destas experiências os modelos seguidos e tidos como ideais nem sempre o são e podem levar a uma prática pedagógica reducionista.

Ao mesmo tempo, percebe-se que os professores sentem falta de alguma formação específica quando estão ministrando aulas, mas nem sempre conseguem identificar que essas dificuldades prendem-se à formação pedagógica. Este fato deve estar ligado à formação do profissional, justamente por serem formados dentro de uma abordagem tecnicista focalizada numa visão fragmentada e acreditarem que a formação específica de fisioterapeuta pode ser suficiente para atuar como docente. A contribuição de P 2 A alerta para este fato:

“[...] não fui fazer mestrado em educação como se fosse uma necessidade, eu sabia que alguma coisa não estava indo como eu queria na carreira docente, mas não sabia que a formação pedagógica era o que faltava e que ela podia mudar tanto minha atuação como docente [...].” (P1C)

Por meio desse relato pode-se afirmar que alguns docentes iniciam a formação pedagógica por acaso, e somente depois percebem o quanto ela pode contribuir na sua atuação de educador. A partir do momento em que começam a refletir sobre a pedagogia, estratégias de ensino, metodologias, passam a se perceber como professores e analisar a prática que estão conduzindo em sala de aula, mesmo que a mudança efetiva possa demorar para acontecer, pois ela envolve muitos aspectos, mas um primeiro momento de reflexão pode ser iniciado com estes conhecimentos e já deve ser considerado como relevante.

## 5.6 FATORES QUE ENVOLVEM A BUSCA PELA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Diante da análise dos dados obtidos com a primeira indagação, procurou-se investigar os fatores que desencadeavam nos docentes o desejo pela formação pedagógica com o seguinte questionamento **“Quais os fatores que o levaram a procurar uma formação pedagógica para atuar na docência?”** Buscando por meio desta pergunta construir um conhecimento acerca dos aspectos que permeiam um docente na busca da qualidade na sua prática pedagógica foi possível destacar as seguintes contribuições:

“[...] eu estava me sentindo vazio, eu acho que um docente não pode se sentir vazio [...] eu fui buscar complementar um lado que eu não tinha, o lado técnico eu tinha, mas o lado do conhecimento da pedagogia, de estratégias de ensino, eu não tinha [...] até para eu ter um convencimento, para saber se estava ou não no caminho correto.” (P3A)

“[...] Ver realmente que alguma coisa não estava certa no lado de professora da fisioterapeuta, eu tinha que aprender a ensinar os meus alunos a aprender mais, e tinha alguma coisa que não estava de acordo nesse processo de ensino aprendizagem mesmo.” (P2A)

“[...] vejo o fisioterapeuta com uma formação tecnicista, por este motivo me preocupei em buscar outra formação que auxiliasse no ensino.” (P1B)

“Foram dois: primeiro que quando eu fiz o meu mestrado não tinha especialização específica na área eu entrei no mestrado em educação porque não tinha mestrado em outra área depois é que surgiram o mestrado das outras áreas, segundo porque eu também achava a necessidade de fazer uma formação específica na área da educação como professor universitário, embora já tinha feito os módulos da especialização, o mestrado ele estapola isso, ele te obriga a pensar enquanto docente, te obriga a pensar na tua atuação enquanto docente e não como fisioterapeuta técnico.” (P4A).

“Melhorar o processo de ensino e aprendizagem, pois para eu ser professora eu preciso conhecer a pedagogia, melhorar a técnica, o que me levou foi a busca de conhecimento mesmo.” (P2C).

Os relatos dos docentes de forma geral revelam que eles sentem a falta de algum tipo de formação para serem docentes, apesar de muitas vezes não conseguirem identificar a dimensão da formação pedagógica; ao se depararem com situações em sala de aula que exigem fundamentação teórica da pedagogia, eles passam a se questionar e a buscar respostas o que os levam a frequentarem alguma formação neste sentido. O docente P4(A) admite que a opção pelo mestrado em educação teve relação com o fato de não ter um mestrado em sua área do conhecimento, porém ao mesmo tempo reconhece a importância e relevância da escolha realizada. Alguns docentes, em especial os envolvidos na investigação, têm claro que a formação de fisioterapeuta não é suficiente para atuar na docência, conforme o relato a seguir:

“[...] o fato de além de atuar na vida profissional fora da instituição me levou a optar por ser professor universitário [...] a partir do momento que me tornei professor busquei fazer algo com uma formação direcionada para abraçar a área pedagógica.” (P1A)

As contribuições destacadas revelam que muitas vezes o docente não sabe da importância da formação pedagógica, percebe em seu cotidiano que ao ministrar aulas falta alguma coisa. Muitas vezes não sabe o que procurar, mas ao buscar a formação pedagógica pode descobrir alguns caminhos para superar as dificuldades encontradas na docência. O papel da universidade neste direcionamento também é relevante e pode auxiliar neste processo, o participante P 5 (C) destaca que optou pela formação pedagógica por uma exigência da instituição visto que os fisioterapeutas provêm de

uma formação tecnicista, o que dificulta muitas vezes sua visão do todo e a própria necessidade do preparo pedagógico. O relato de P 5 (A) demonstra isso também:

“[...] no meu caso a universidade sentiu a necessidade de capacitar os professores que eram profissionais, que tinham experiência, mas que não eram oriundos da educação. Na verdade não fui eu quem foi buscar, mas a universidade que inscreveu nós no curso e que por sinal foi muito bom.” (P5A)

Com essas contribuições destacadas, percebe-se que de fato há uma preocupação no docente do ensino superior em procurar formação para atuar na docência, e também que a instituição apresenta papel relevante na reflexão dos professores para o conhecimento pedagógico. De acordo com Behrens in: Masetto (1998, p. 64):

O alerta para construir uma formação contínua referendada na reflexão sobre e na ação docente tem conquistado espaço entre os professores e, em especial, no magistério de ensino superior. Este processo aponta caminhos para ultrapassar o (fazer pelo fazer) e aponta para o “saber por que fazer.

A formação do docente, segundo Tardif (2002, p. 33), se “compõe na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”, ou seja, afirma que o docente é formado por saberes; saberes estes que vão desde o desejo pessoal, vivências anteriores, saberes disciplinares, curriculares, profissionais. Com essa visão, cabe a contribuição de P3(C) que demonstra que a docência também vem de um desejo inato que faz com a pessoa busque formação neste sentido:

“Porque eu queria ser professora, eu tinha esse desejo. A carreira de docência sempre foi algo que me atraiu, pois sempre busquei formação neste sentido, independente se ia dar certo ou não, então eu queria me capacitar para poder atuar nesta área.” (P3C).

Por meio dos registros fica claro afirmar que é o conjunto de saberes que irá constituir o professor, saberes esses provenientes de diversas fontes, desde desejos inatos pessoais, formações específicas, do cotidiano e pedagógicas. Não se pode excluir estas outras dimensões que aos poucos vão constituindo o professor

fisioterapeuta, é a soma delas que caracteriza um docente como um profissional dinâmico, qualificado, completo.

## 5.7 A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O FISIOTERAPEUTA

A partir do momento que os docentes frequentaram algum tipo de formação pedagógica, independente da forma como chegaram a esta etapa de sua vida profissional, pode-se perguntar, na visão deles, qual a influência que esta formação exerce sobre o fisioterapeuta que é professor universitário. Para tanto, indagou-se: **“Que influência tem, na sua opinião, a formação pedagógica para o fisioterapeuta que é professor universitário?”** Optou-se por destacar as seguintes contribuições:

“[...] é pouco provável você dar certo por muito tempo dentro dessa função se você não estiver suficientemente preparado para isso, [...] você tem uma responsabilidade muito grande e contribui com a formação de alguém, então deve estar preparado para isso, só ser fisioterapeuta não te habilita a ser docente [...].” (P4A)

“Acho que dá mais um embasamento teórico e filosófico para que a gente consiga lidar com os problemas que surgem em sala de aula.” (P1B)

“É fundamental, a gente sente a diferença, foi um divisor de águas antes do mestrado em educação e depois. Eu acho que você ser só fisioterapeuta é uma coisa, você ser fisioterapeuta professor é outra coisa. Se você não tem formação pedagógica, nem sempre ensina da melhor maneira para o aluno.” (P3A)

“[...] saber para mim era diferente de saber pra ensinar, [...] com a formação pedagógica eu fui entendendo e aprendendo algumas estratégias. Eu comecei a compreender todo processo eu vi que a culpa de muitas vezes os alunos não aprenderem, era minha.” (P1C)

“[...] ela é fundamental, é uma condição **sine qua non** para qualquer professor e para o fisioterapeuta principalmente porque nós somos de uma área muito técnica e nós temos a tendência de achar que basta ser um bom profissional para passar as técnicas, [...] eu acho a formação pedagógica fundamental para o fisioterapeuta, muito importante mesmo.” (P5A)

“[...] Olha uma influência tremenda, absurda, a gente muda muito, amplia os horizontes. A gente consegue enxergar as coisas que antes tinha dificuldade, melhora o processo didático, melhora para fazer um plano de aprendizagem.

Serve para verificar se realmente eles conseguiram o que eu quero no final, o que eu acertei, o que errei... aquela questão da crítica reflexiva, fazer e repensar.” (P2C)

“Total, eu acho que é extremamente necessária. Porque o fisioterapeuta é formado para ser clínico, para atuar com seu paciente, para consumir pesquisa, não para dar aula. Quando ele vai ser professor ele tem que ensinar a ser fisioterapeuta, a pesquisar. Ensinar é algo que não faz parte do universo dele. Eu acho inconcebível um profissional fisioterapeuta ser professor sem formação pedagógica. Já contratamos fisioterapeutas na instituição em que eu trabalho que tinham bastante experiência clínica e exigimos formação pedagógica e eles sentiram grande diferença, enorme, foi bem interessante, não foi minha experiência, mas foi interessante o que eles relataram. E eu acredito nesta formação.” (P4C)

Os registros permitem afirmar que o docente, quando percebe a importância da formação pedagógica e tem acesso a estes conhecimentos, pode mudar e defende como fundamental estes embasamentos teóricos no seu cotidiano de professor; ele começa a refletir sobre sua prática e se percebe como professor e de que forma está conduzindo sua ação. A partir do momento em que começa a visualizar a dimensão do ensinar começa a superar a visão reducionista, começa a entender os paradigmas inovadores e a incorporá-los, como afirma Behrens (1998, p. 63):

Com essa dimensão, os professores já não poderão oferecer a seus alunos a mesma prática pedagógica que foi fornecida a eles em sua formação. As inovações e mudanças afetam toda a comunidade, até mesmo e em especial o meio acadêmico.

A reflexão sobre a docência e sobre a prática pedagógica começa a surgir, os docentes passam a se autoquestionar e isso faz com que cresçam como educadores. Começam a ter noção da dimensão do ensinar e que esta formação é necessária a todos os profissionais que atuam como docentes:

“Não é só para o fisioterapeuta, mas para todo profissional do ensino superior que não faz licenciatura, que é bacharel, nós fisioterapeutas somos bacharéis, porque os licenciados já tem esta formação para o ensino, para o processo de aprendizagem, mas os outros profissionais da saúde são formados para serem profissionais e não professores. Tem aquele profissional que acha que não

precisa mesmo, que o fato dele ser profissional basta para ser professor, ele se acha. Tem aquele que é humilde, tem vontade e procura formação para ser cada vez melhor. A formação é fundamental, é muito diferente um professor que tem a formação pedagógica e um que não tem, mas você só descobre quando faz a formação. Porque antes de fazer você não sabe que é diferente. Aí você critica a pedagogia, as pedagogas e se você se aproxima disso de uma forma muito superficial você também não entende a importância. Mas faz muita diferença para o aluno. O aluno é o principal beneficiado. É multifatorial. Tem professor que já tem um dom inato de serem claros, lógicos, organizados, objetivos, justos, sabem avaliar o que estão passando, esses professores mais a formação pedagógica é tudo de bom em sala de aula. Agora só esta questão inata é pouco, às vezes ele vai aprender, mas com o próprio aluno, e não é o ideal, o ideal é que seja antes. Agora tem uns que não têm organização, didática, metodologia que faz curso e mais curso e continuam ruins do mesmo jeito, mas a chance dele mudar é grande. Agora se ele não tem dom nem formação que vá fazer outra coisa, não vá ser professor. Uma vez eu fiz um curso de capacitação e um professor falou: será que sempre o professor com o tempo melhorava, com os anos em sala de aula? Indagou todo mundo... A probabilidade é grande, mas não significa que ele vá sempre melhorar. Ele pode continuar do mesmo jeito errado que ele começou. Agora se ele vai fazendo capacitação, vai querendo melhorar a relação dele com o aluno aí ele melhora, eu, por exemplo, mudei muito nestes anos. Estou muito melhor do que quando comecei, tem que ter domínio de turma, do processo de aprendizagem, vai errando, acertando, se capacita, vai melhorando, procurando outros recursos." (P3C).

A partir do momento em que os docentes fazem a formação pedagógica começam a perceber que o fato de serem fisioterapeutas não os habilita a ensinar, que a arte do ensinar exige uma formação específica para isso e que os alunos são beneficiados por este processo, ou seja, o seu papel de professor começa a ser cumprido. Mais uma vez a partir dos relatos foi possível afirmar que a profissão de um docente é composta de saberes, que são muitos e envolvem diversos aspectos do conhecimento tanto da área de atuação como da área pedagógica. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 18) defende que os professores:

Se referem a seus conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, apóiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer

bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente de natureza diferente.

É válido considerar que cursos que formam profissionais como bacharéis, como é o caso dos fisioterapeutas, não os habilita como docentes, por não frequentarem matérias de licenciatura e não refletirem em sua graduação sobre a docência, porém provavelmente são estes profissionais que irão compor o quadro de professores do curso. Surge a preocupação de capacitar, formar, envolver estes educadores em alguma formação específica como docentes para que sua prática diária tenda a ser mais efetiva e consistente.

## 5.8 MUDANÇAS COM A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Diante do reconhecimento da influência e importância da formação pedagógica optou-se por perguntar sobre as mudanças que tal formação desencadeou na prática pedagógica destes docentes. Considerou-se que sem uma mudança efetiva a simples constatação da influência e importância da formação não era suficiente para propiciar uma prática pedagógica voltada aos paradigmas inovadores. Orientada por esta reflexão, elaborou-se o seguinte questionamento **“Sua prática pedagógica mudou com a formação pedagógica? Quais são as principais mudanças?”** As seguintes contribuições foram destacadas:

“Eu não tenho dúvidas de que mudou, eu posso separar a minha vida antes de ser mestre em educação e depois de ser mestre em educação [...] mudou a maneira de ver a minha docência, mudou a maneira de entender o compromisso que eu tinha com a formação das pessoas, mudou o entendimento com relação a algumas ferramentas das quais eu poderia dispor e não conhecia definitivamente. Mudou a minha maneira de ser como docente pois eu pude justificar melhor o que eu queria e o que eu estava fazendo.” (P2A)

“Não há dúvida que sim, todo o professor fisioterapeuta deveria ter no seu currículo alguma formação relacionada com a licenciatura para que conseguissem transmitir aos alunos uma formação mais adequada.” (P1B)

“Mudou da água para o vinho, de uma forma impressionante.” (P3A)



“Eu achava que era muito simples ensinar, e não entendia por que não funcionava. Influencia muito, e é grande a diferença, é nítido isso.” (P1C)

“Mudou na questão de plano de ensino, de valorizar um plano de ensino, de valorizar um cronograma, de valorizar uma prova bem elaborada mesmo que ela seja objetiva, mas que a pergunta leve o aluno a pensar, por exemplo antigamente eu era avessa a prova em dupla eu sempre achei que a avaliação em dupla era cola, ou que a prova com consulta também era cola. Na verdade porque o professor precisa saber fazer a prova assim ele leva o aluno a pensar e estudar no momento da prova. Então tudo isso só fiquei sabendo depois que eu tive minha formação.” (P5A)

“Justamente essas questões didáticas, a variação dos processos didáticos, das metodologias e da verificação de aprendizagem. Me preocupo muito hoje com a aprendizagem, e não como vou avaliar um conteúdo, para ter uma nota e colocar no edital para aprovar um aluno.” (P2C)

“O processo de avaliação, penso hoje que não deve ser único, penso hoje na quantidade e qualidade, não fazer só uma avaliação a cada bimestre, fazer mais, não fazer só objetivo, fazer teórico e prática, objetivo e dissertativo, individual e coletivo. Então você deve ter aula com metodologias diversificadas porque um aluno é mais visual, outro mais auditivo, outro mais sensitivo. Você tem que variar, diversificar e também se enquadrar em algumas coisas da instituição, notas, normas, prazos. Abaixo de 7 não passa por média. As instituições exigem mas dá para fazer uma aula em cima disso, tem que saber aplicar seus conhecimentos de pedagogia para cumprir seu objetivo, sua missão enquanto educador.” (P3C)

Os docentes entrevistados percebem que a formação pedagógica muda sua visão como educadores, sua aula passar a ter metodologias inovadoras, sua preocupação ultrapassa a transmissão de conhecimentos para a promoção e produção do conhecimento. A contribuição da docente P1(C) revela que muitas vezes o docente começa a ministrar aulas e acha que realmente é muito simples ensinar e demora, um certo tempo, até começar a refletir que se os alunos não estão aprendendo pode ser falha do professor.

Um item muito importante que os docentes relatam e que é muito marcante para eles é a forma de avaliar; começam a perceber que a avaliação deve ser contínua, processual e contemplar o aluno como um todo. Pelos registros, verifica-se que antes da formação pedagógica a avaliação era pautada em um paradigma conservador, como coloca Mizukami (1986, p. 17):

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. [...] O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido.

Dentro de um paradigma inovador o que se espera de um docente com formação pedagógica é que ele conduza sua avaliação da seguinte forma:

[...] contínua, processual e participativa. O acompanhamento do aluno em projetos e pesquisas tem como norteador a proposição de critérios discutidos e construídos com os alunos antes de começar o processo. [...] O caráter punitivo é ultrapassado pela discussão aberta entre professor e os alunos num verdadeiro processo educativo. (BEHRENS, 2005, p. 91)

Nos registros observa-se que a mudança vai além das técnicas de ensino, eles passam a enxergar sua missão de docentes levando o aluno à reflexão, preocupam-se com a formação humana, passam a ser mais dinâmicos e criativos em sala de aula, como aponta o registro seguinte:

“Mudou, [...] quebrar aquela coisa de que você está formando fisioterapeuta para ser técnico, e que você consegue enquanto professor se tiver uma visão diferenciada. Você não vai formar uma pessoa para ser técnica, um mero repetidor de técnicas. Acho que você lida com o ser humano. A gente tem que lidar com outros aspectos que a formação deixa a desejar, na própria formação do professor às vezes. Você só aprende quando tem a empatia, e você consegue despertar no aluno o desejo do aprender. Isso tem uma série de sentimentos envolvidos, um deles é a questão do afeto. Então se os alunos fossem encaminhados de uma forma não só técnica, pois precisam pensar na relação entre paciente e aluno, entre aluno e supervisor e supervisor e paciente, nessa questão da formação humana eu acho que as coisas seriam mais fáceis de uma maneira geral.”(P4A)

Tardif (2006, p. 130) coloca que a afetividade faz parte do trabalho docente e que deve sim ser considerada:

Uma característica do objeto de trabalho decorre de sua dimensão afetiva. Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos e outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem, com outros tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docentes é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

A dimensão afetiva e humana que trata de sentimentos tem espaço no paradigma inovador, os professores, ao frequentarem uma formação pedagógica e refletirem sobre a complexidade das relações e do mundo, entendem estes aspectos como relevantes no processo de aprendizagem, e isto fica claro nos relatos. Nesta mesma linha de pensamento, cabe a afirmação de Alarcão (2001, p. 23) que defende que “o professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa, e reflexiva na lógica”. Ou seja, visualizar os docentes como humanos que se relacionam com outros seres humanos que estão em constante relação e por meio desta aprendem, crescem, mudam.

Pelos relatos pode-se asseverar que com a formação pedagógica os professores começam a entender que ensinar é um processo complexo e que para que o aluno aprenda é necessário mais do que um fisioterapeuta, é necessário um docente de verdade. Vale salientar que alguns docentes percebem que a formação dentro do paradigma newtoniano-cartesiano acaba por influenciar sua maneira de dar aulas e que é preciso romper com essa visão positivista para proporcionar um ensino de qualidade, que aspire a transformação da sociedade:

“a gente vem de uma formação positivista (é isso porque é isso e acabou) há uma forma de reflexão, há uma forma de chegar a mesma solução de outras maneiras [...] então a formação pedagógica vai auxiliar muito neste sentido de criar alternativas para se atingir o mesmo objetivo.” (P1A)

A formação fragmentada, newtoniana-cartesiana influenciou e influencia até hoje a educação. Romper com o que esta mentalidade estabeleceu é um desafio pertinente e que exige muito compromisso, engajamento, reflexão por parte dos docentes, em

especial dos que atuam na área da saúde. A formação dentro de um paradigma inovador permite, como afirma Behrens (2005, p. 62):

Com a visão sistêmica, os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, buscando justiça plena e ampla a todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis.

A própria noção de paradigmas e sua influência na prática pedagógica muitas vezes só é introduzida e identificada por meio da formação pedagógica, quando os professores passam a ter contato com estas teorias e remetem-se à suas posturas, ações, pensamentos. É sabido que mudanças efetivas no cotidiano de um professor não acontecem de forma instantânea, pois mudar ações aplicadas durante certo tempo e que possam ter trazido resultados não é tarefa fácil. Porém, quando a reflexão começa a existir e o trabalho em parceria é efetivo, a tendência é inovar, é começar um processo de mudança, é dar os primeiros passos em direção a uma educação mais completa.

## 5.9 FORMAÇÃO ATUAL DO PROFISSIONAL DE FISIOTERAPIA

A mudança pode começar pela educação, com o propósito de investigar a opinião dos docentes a respeito da formação que atualmente está sendo conduzida nas universidades, realizou-se a seguinte indagação: **“Você acredita que, de maneira geral, a prática docente do professor fisioterapeuta contempla as reais necessidades de formação profissional? Como?** Os seguintes registros foram destacados:

“eu tenho experiência em duas universidades, em uma delas eu acredito que sim, principalmente porque teve muitos professores que fizeram mestrado em educação como eu, na outra que eu trabalho também, as pessoas que têm especialização e não é em educação possuem uma prática pedagógica diferente. Percebo que a prática já é voltada mais para a questão tecnicista, e veja não é aí uma questão de ser certo ou errado. É uma questão de ter condição ou não de fazer. Eu acho para o curso é importante e que o seu corpo

docente precisa refletir sobre essas duas idéias, exatamente essas diferenças é que vão trazer riquezas.” (P4A)

O registro desse docente remete à importância da diversidade dos docentes em um quadro de professores. A esse respeito é oportuno retomar o texto de Behrens (2005, p. 57) que descreve justamente que uma universidade é feita dos diferentes tipos de professores e é importante garantir esta riqueza.

O registro seguinte também analisa que a formação pedagógica garante uma formação profissional mais adequada para o fisioterapeuta, ao mesmo tempo, considera a formação pessoal de cada docente, no sentido de que para ser docente, além de ter formação pedagógica, é preciso interesse real em ser docente abraçando esta missão:

“acho que está assim: meio dividido, [...] os que aproveitam a formação pedagógica, acho que eles tem melhor aproveitamento do aluno, [...] quem fez a formação pedagógica e não aproveitou continua sendo o professor cartesiano [...] não adiantou nada, e aqueles que não tem formação pedagógica continuam se espelhando nos professores, como eu fazia antigamente, que nem sempre é bom porque nem todo o modelo era ideal.” (P3A)

Os próximos registros indicam a importância de atualizar constantemente o conteúdo, entendendo o caráter dinâmico que ele deve possuir e que o professor precisa ser reflexivo e se preocupar o tempo todo em analisar sua prática. Com essa perspectiva, optou-se por destacar a necessidade de formação pedagógica para contemplar tais questões:

“eu não sei te responder se o conteúdo contempla, porque teu universo de formação para o profissional fisioterapeuta é muito amplo e acima de tudo ele é dinâmico. Mas eu entendo que quando se aprova um currículo mínimo, trabalha-se com o que seja melhor naquele momento. Mas uma coisa, é fundamental, é entender que o currículo deve ter um caráter dinâmico e o ajuste dele deve ser permanente, pois apesar de existir uma estrutura que possa ser considerada rígida com relação a carga horária e a própria formação dos conhecimentos que compõem a formação de um profissional, o conteúdo ele é livre e depende de um ajuste que o professor resolva propor em cada ano ou até mudar dentro do próprio ano. Responder se contempla todas as necessidades eu acho que é complicado, mas eu acho que a consciência que o professor tem que ter para isso é que ele precisa ter sensibilidade e ele se

perguntar este tempo todo se ele está contemplando a formação de um profissional que esteja atualizado com a necessidade do mercado.” (P4A)

“nós temos uma formação básica sem muita fundamentação no processo de aprendizagem. O fisioterapeuta parte do princípio que todos são iguais, todos tem o mesmo nível de compreensão, todos tem o mesmo nível de aprendizagem.” (P1B)

Nesse processo de contemplação da formação profissional, o sujeito P 1 (C) destaca a importância da teoria associada à prática, caminhando juntas neste processo de ensino aprendizagem, relacionando com o contexto e trazendo a realidade do mundo do trabalho para a sala de aula. Este professor participante considera que estes são pilares fundamentais neste processo e que para um professor mediador do conhecimento é importante:

“atingir que ele é profissional e responsável desde que ele entra na universidade. Quando eu estive na prática com eles, ainda imaturos, me fez aprender muito que a prática deve andar junto com a teoria. Esta vivência, troca e responsabilidade o quanto antes faz ele assimilar o conteúdo e buscar a realidade fora do que acontece [...] a necessidade de não só no final do curso ir a campo, ir antes, algumas instituições contemplam isso e outras não. É uma pergunta que ainda temos que chegar a melhor estratégia. Se tiver um professor sendo parceiro, mediando esta relação eu acho que de maneira geral atingiria esta formação.” (P1C)

Cinco docentes acreditam que a prática atual dos professores universitário não contempla as necessidades de formação, principalmente em função da falta da formação pedagógica e pela carga horária dos docentes. Defendem que devido às poucas horas que alguns docentes dedicam à universidade não tem tempo para atuar de forma mais consistente. Alegam que alguns professores atuam no trabalho de docente como se fosse mais uma forma de completar sua renda do mês, sem demonstrar um grande comprometimento e envolvimento com esta atividade. Sobre isso, destacam-se estas contribuições:

“[...] de forma geral eu vejo que não [...] profissionais que entram na instituição são excelentes na clínica, mas na sala de aula são uma negação, pois não conseguem repassar aquele grande conhecimento, não tem os atributos, as estratégias e não tem o conhecimento da formação pedagógica que só é adquirida mediante a formação contínua seja ela por especialização e muito mais ainda por um mestrado ou doutorado.” (P1A)

“Acho que não, eu acho que ela é assim imperfeita, eu acho que ela é falha pelo contexto em que nós estamos inseridos. Acho realmente que um professor que tenha mais tempo de se dedicar, não ele sendo um horista, consegue propiciar uma formação melhor, mas não é esta a realidade das instituições privadas.”(P5A)

“No curso de fisioterapia se for comparar com o meu de 21 anos atrás eu diria que são melhores. Porque os professores são mais experientes tanto no pessoal quanto no profissional. Eu tive aula com professores muito inexperientes enquanto profissionais e professores. Hoje só por isso já dão uma condição melhor, são mais titulados, investem em pesquisas, tanto as públicas quanto as particulares, as pesquisas são mais fortes nas públicas onde os professores não são horistas, são 40 horas, outros enquadramentos. Nas particulares a gigantesca dificuldade é a pesquisa. Todas as instituições são horistas. Você dá sua hora aula e vai embora e não recebe para fazer sua pesquisa. A pesquisa está mais na conclusão de curso, e mais nas públicas mesmo que são universidades. Mas os fisioterapeutas estão melhorando, não todos, sempre tem aquele fisioterapeuta que vive na prática lá no hospital e foi convidado para dar aula. Assim está trabalhando, está dando aula, tem que ser profissional professor e vai desenvolvendo sua prática neste meio complexo, nem sempre se dedica o que deveria para a educação.” (P3C)

“A prática de maneira geral eu acho que não estão contemplando as reais necessidades de formação profissional, porque quem conhece, as maneiras de fazer ajuda o aluno a buscar, ele mesmo ter dúvidas, tentar solucionar, trabalhar com o problema. E acho que até acaba fazendo intuitivamente, mas não são todos. Depois de um mestrado, depois de um curso mesmo nessa área a gente acaba fazendo esta formação acontecer de forma efetiva, mas sem ela a formação fica realmente comprometida.” (P2C)

“Eu acho que não porque hoje a gente tem um panorama diferente, tem muitos alunos que saem da graduação e já engatam no mestrado e temos dois hiatos: o clínico que não tem prática pedagógica e formação ou você tem o profissional que pesquisa e tem formação pedagógica e não tem clínica, acho que estas duas formações devem caminhar juntas, porque tem ensinar o que você faz, tem que ter parâmetro, se atualizar.” (P4C)

Esses registros evidenciam a importância da formação pedagógica como diferencial para conduzir a formação de profissionais fisioterapeutas mais completos, dinâmicos e transformadores; ao lado disso, enfatizam a importância do docente dedicado, crítico que assume realmente sua missão para construir em parceria um ensino mais qualificado. Esses docentes acreditam que ainda falta a integração da

formação pedagógica com a formação específica para que os docentes contemplem a formação dos futuros fisioterapeutas. Nesse sentido, Tardif (2006, p. 178) coloca que:

Para ensinar o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques de ofício, deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos, deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista, deve ser capaz de expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos, deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel, deve ser capaz de identificar comportamentos e modificá-los até um certo ponto. O saber ensinar refere-se portanto a uma pluralidade de saberes.

Com esses relatos e com o aparato teórico é possível evidenciar que diversas dimensões compõem um docente atual e que a prática pedagógica interfere diretamente na formação dos futuros profissionais. Dessa forma, buscar um professor que, além dos conhecimentos específicos da área que leciona, possua estrutura quanto à arte do ensinar pode favorecer um aprendizado mais significativo pelos alunos e auxiliar na construção de fisioterapeutas melhores.

#### 5.10 DIFERENÇA DE APRENDIZAGEM NOS ALUNOS

Na continuidade da entrevista, no bloco sobre a influência da formação pedagógica, optou-se por questionar: **“Na sua opinião, os alunos sentem a diferença de aprendizagem com um professor que possui formação pedagógica? Por quê?** O registro destacado a seguir tem uma contribuição relevante pois parte de uma avaliação que foi realizada com os alunos de fato na instituição B:

“Hoje a melhor professora avaliada no 2º período do curso de fisioterapia foi nossa professora com mestrado em educação.” (P1B)

Tem-se nessa fala um dado importante que comprova que a formação pedagógica pode trazer influências positivas para o docente, o que também se confirma nos próximos registros:



“[...] eu tenho a impressão que sim, [...] eu tenho a impressão que quanto mais preparado você estiver para atuar na docência o discente reconhece isso [...] eu acredito sinceramente que a principal função de um docente seja essa: ensinar alguém a aprender e não ensinar determinado conteúdo para alguém. Então eu acho que o acadêmico pelo retornos que eu tenho dos meus ex-alunos que eles entendem isso, mas é difícil você avaliar isso num contexto, Muitas vezes não é o professor mais correto do ponto de vista pedagógico que é tido como o melhor naquele momento, porque o aluno tem um visão limitada, muitas vezes o professor que é mais sério pode ser entendido como rude, e o professor que é mais engraçadinho e divertido é tido como o professor bonzinho. Mas depois de formado é que a pessoa vai entender a diferença entre aquele que realmente contribuiu com sua formação e aquele que passou.” (P4A)

“Acho que eles sentem sim [...], acho que a diferença está muito no que eles falam “a gente percebe que esse professor sabe na prática, mas ele não sabe ensinar”. Quando eles falam isso é um sinal de alerta, se ele não sabe ensinar é porque ele não tem metodologia para isso. Eu acho que isso a gente aprende com a prática pedagógica, com a formação pedagógica.” (P3A)

“Com certeza, pelo fato de que aquele professor que tem estratégias e tem o conhecimento pedagógico ele propõe o conhecimento como profissional de uma maneira lógica, sequencial, com começo meio e fim. O que faz com que o aluno possa refletir e crescer com aquela informação. Não é aquela coisa jogada em que uns aprendem e outros não. Acaba se perdendo aquele conhecimento na realidade pois foi uma informação e não um conhecimento [...]”. (P1A)

“O aluno sente a diferença, porque este professor que não tem formação pedagógica não sabe muitas vezes como fazer o aluno aprender. O aluno é vítima do professor que não tem formação pedagógica. Sente, mas o aluno não sabe dizer por que, aí ele vem com aquela fala “o professor entende um monte mas não sabe passar, ele sabe muito mas confunde minha cabeça, ninguém está questionando que ele não sabe mas eu fico confusa” o aluno percebe que o professor tem habilidade técnica mas não na docência, ele não sabe identificar, mas na fala dele se percebe. Acho que ele não sabe separar uma coisa da outra, não sabe nomear que é a formação pedagógica mas sente que tem algo errado.” (P3C)

“Desde que o professor tenha aproveitado essa formação ele pode realmente transmitir o que essa formação fez para ele, para os alunos. O aluno vai sentir a diferença sim. Então partindo do princípio de um professor que fez a formação e assimilou influência o aluno vai sentir sim a diferença. Ele nem sabe muito bem onde está a diferença, mas que ele vai dizer aquele professor é melhor ele consegue transmitir melhor o conhecimento. Eu acho que ele se beneficia disso.” (P5A).

“Eu acho que nem todos, normalmente os alunos dos últimos anos têm um tendência de sentir melhor isso. Nestes 17 anos tenho tido retornos muito interessantes, tanto positivos e negativos. As minhas avaliações são muito boas em relação ao retorno. Mas eu sinto que alguns alunos não estão muito

interessados, isso não é só na graduação, na pós graduação também, dependendo da pós graduação eu percebo eles querem o diploma [...].” (P4A)

“Os alunos comentam isso, e no curso a gente observa que muitos alunos se queixam de professores em sala de aula que a gente sabe que são excelentes profissionais, onde o problema é o pedagógico, a pessoa precisa se dedicar para melhorar.” (P4C)

De forma geral, todos os docentes entrevistados acreditam que os alunos sentem a diferença de aprendizagem com um professor que possui formação pedagógica. Um dado interessante que aparece em três registros é que os docentes acreditam que os alunos sentem a diferença, mas não sabem que é resultado da formação pedagógica. Ou seja, pelos relatos dos alunos é possível identificar que na opinião deles o que falta para determinado professor é a formação pedagógica, mas identificar com este nome nem sempre é possível. Pode-se relacionar este fato com os paradigmas tradicionais da ciência que levam a uma visão fragmentada das situações. O docente que é apenas profissional dificilmente cumpre seu papel de educador. É difícil para os alunos identificar que as dificuldades do professor estão atreladas à falta de formação pedagógica. Em geral, na opinião dos docentes entrevistados, os alunos desconhecem a importância desta formação específica para atuar como educadores.

Essas constatações se devem provavelmente à formação tecnicista que recebem ao longo da graduação, que os impede de nomear o que falta para aquele professor ensinar de uma forma mais efetiva. Mesmo assim, ao serem questionados, aparecem em suas falas que o professor é um bom profissional, porém não sabe ensinar, ou seja, não se discute o potencial do professor como profissionais da saúde, mas os alunos apresentam dificuldades de aprender e ficam insatisfeitos com este quadro. É válido refletir e discutir este panorama com a intenção de fomentar questionamentos nos alunos que podem despertar atitudes para com os professores levando a mudanças nesta realidade.

## 5.11 IMPACTO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Na continuidade da entrevista, com o objetivo de identificar qual o impacto pessoal de cada docente devido a sua formação pedagógica, foi realizado o seguinte questionamento: **“Qual o impacto da sua formação pedagógica na aprendizagem dos alunos?”** Foram destacados os seguintes registros:

“Eu aprendi a ser professora. Isso é fundamental para eles que você saiba ser um professor, um educador, saiba ser uma pessoa que esteja ali tentando fazer com que eles aprendam. Não adianta ser um excelente profissional se você não sabe passar isso de uma forma pedagógica.” (P3A)

“Olha o impacto maior e você reencontrar alunos depois de tantos anos e ver que muito daquilo que foi passado ficou, se ficou foi aprendido, se foi aprendido é sinal de que sua metodologia teve resultados.” (P1A)

“Grande impacto é... eu acho que vou ser sucinta [...] antes a cobrança era maior, e na avaliação eu percebia que não tinha fluído como deveria... a partir do momento que eu me aprimorei e entendi este processo, a importância do aluno, da estrutura, do incentivo da relação do aluno e professor é profundamente diferente. O aluno só ganha quando o docente tem a formação, minha visão antes era técnica pela técnica. Eu fui entendendo o processo pois é preciso ensinar a técnica, é preciso ensinar o que está em torno dela, tem todo um contexto e se isso não for compreendido.... antes eu não via essa importância, tem que mobilizar o aluno, trazer ele para o teu lado [...]” (P2C)

“É uma coisa assim: a gente sempre está começando... então por exemplo eu estou dando aula no primeiro período, em mais de 25 anos eu estou dando aula no primeiro período. Então como eu fiz o doutorado eu achava que não tinha muito o que fazer com estes alunos iniciantes. É uma presunção dos doutores achar que ele não tem o que fazer em uma sala de aula. Porém quando se está começando, entrando numa universidade, é ali que eles tem estar, os mestres e doutores. Porque se começa bem alicerçado fica mais fácil lá na frente. Eu acho que a minha formação, que o ideal seria perguntar para os meus alunos. Mais eu percebo neles que o impacto é positivo, por eu ter mais experiência e estar com os alunos que estão começando. Um pouco por eu ser mais tolerante assim mais amorosa com eles. Eles hoje tem a idade dos meus filhos, então eu acho que esta relação que a gente acaba construindo é uma relação de afeto, então eu sou uma professora rigorosa, exigente, tenho cara de brava, mas eu estou com eles me preocupo com eles acompanho eles é tipo aquele pai ou aquela mãe que se tiver que aplicar um corretivo vai aplicar, mas porque se preocupa e não deixa a coisa rolar.” (P5A)

“Hoje eu acho que eu consigo desenvolver melhor o meu papel enquanto docente do que antes, sinto porque hoje eu tenho uma bagagem teórica melhor [...]” (P4A)

“A resposta está na pergunta, é a aprendizagem dos alunos. É o que eu mais me preocupo quando vou preparar uma aula. Uma disciplina nova, quando vou fazer um plano, como vou fazer com que os alunos aprendam, como vou avaliar a aprendizagem, como vou fazer um feedback com ele, como eles podem me trazer as dificuldades, antes eu fazia 20 por cento do que eu faço hoje.” (P2C)

“Eu acho que o tempo todo, eu faço esse confronto, porque quando o aluno não tem um bom aproveitamento na prova eu questiono a validade do meu instrumento, questiono se o aproveitamento foi ruim porque é um espelho da turma, onde está a minha parcela de contribuição, me questiono se eles estão dormindo porque a aula está monótona, se a carga horária está pesada, se estou dando aula para o aluno trabalhador, o tempo todo você tem que estar analisando, hoje tenho auto-crítica, de saber que o erro não está só no aluno, o professor que não tem formação pedagógica e ele culpa o aluno sempre.” (P4C)

É fácil perceber pelos registros dos professores que a formação pedagógica mudou sua maneira de ver e fazer docência. Hoje eles se dizem mais maduros, deixaram de ser meramente técnicos que transmitem conhecimentos, são mais afetivos, entendem o processo de aprendizagem e principalmente reconhecem que a formação é um processo contínuo. As mudanças na sua prática pedagógica são claras, eles conseguem pontuá-las e reconhecem como é fundamental se capacitar para atuar como docente. Na contribuição de P 4 (C) percebe-se a importância da crítica, autocrítica, para estar constantemente buscando o melhor no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, cabe citar Schon (1997) que descreve sobre a epistemologia da prática como resultado do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas.

A relevância da pesquisa aparece nos registros, como o docente P 4 (A) que defende a importância de o professor produzir conhecimento, e acredita na atuação desse profissional para enriquecer a sala de aula. Esses docentes hoje se titulam professores e procuram crescer cada vez mais, compreendem seu papel e procuram proporcionar uma prática pedagógica com metodologias inovadoras que atendam às necessidades atuais de formação profissional.

Não se pode garantir somente pelas falas que todos eles tenham uma prática em sala de aula inovadora e atualizada, mas ao serem questionados conseguem pontuar diversos aspectos em que sentiram mudanças e este já é um ponto a ser considerado.

Dessa forma, a reflexão sobre sua prática com a formação pedagógica foi iniciada, e provavelmente incorporada até certo ponto, e com a formação continuada ela pode ser mais favorecida.

## 5.12 MELHORIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Com base em todas as questões realizadas e com a intenção de colher dos docentes as sugestões para melhorias na qualidade da formação pedagógica foi realizada a seguinte indagação: **“Que sugestões você apresenta para melhoria da qualidade da formação pedagógica proposta aos professores universitários? E como respostas foram obtidos os seguintes registros:**

“Eu sugiro que os alunos tivessem acesso a fazer disciplinas optativas. Hoje o currículo da fisioterapia preconiza que o fisioterapeuta possa ministrar em curso superior, nós temos essa formação. Hoje as universidades exigem o mestrado e o doutorado para isso, mas quando eu comecei saí como graduada e hoje eu acho que muitas faculdades no Brasil todo tem professores graduados, nos temos hoje doutores fisioterapeutas 178 no Brasil com 495 faculdades, então nos temos um déficit de mestres na faculdades. E eu vejo se colocássemos matérias optativas neste momento que as diretrizes curriculares não preconizam essa disciplina no currículo pedagógico, e futuramente se perceber que ela é tão importante e pudéssemos acrescentar isso no currículo, eu acho que ela te dá um a mais para que nosso aluno seja professor, muitos alunos quando se pergunta se eles gostariam de ser professor, eles dizem que sim eles tem olhar de professor com status apesar da mídia trabalhar contra na nossa classe de fisioterapeutas é os que mais ganham e uns 30% dos alunos gostariam de ser professores, não sei se por afinidade ou por essa questão de status, mas falta ainda, nós temos uma lacuna, ele sai com toda uma introdução de anatomia, sai como fisioterapeuta mas falta esse encaixe para que ele possa dar aula, nós fisioterapeutas da casa somos uns 20, eu vejo assim quase todos aprenderam na garra a ministrar as aulas, mas não sei se consideram bons professores, tentaram mas sem uma metodologia de ensino, e as universidades promovem semanas acadêmicas o professor mais ou menos seria instruído a participar disso, mas quando vai pra área da educação eles fogem, ninguém quer saber disso e é uma pena, gosta mais da atividade física, tem uma aula do processo de aprendizagem ninguém quer saber disso.” (P1B)

Esse registro revela que na opinião da docente P1(B) desde a graduação o aluno deveria ter a oportunidade de cursar disciplinas optativas para a carreira docente. Seria uma maneira de fazer o aluno reconhecer que se quiser exercer a docência necessita de formação específica para tal, e também seria uma maneira de conscientizar os

fisioterapeutas que para atuar na docência é necessário se formar professor, pois simplesmente ser fisioterapeuta não garante a qualidade do educador.

“não existe essa formação dos professores universitários, e isso que nós estávamos discutindo é uma opção [...] o melhor docente não é aquele que sabe muito sobre um ponto mas talvez o melhor docente não precisa ser o maior conhecedor do assunto, se ele souber conduzir o discente na área do aprendizado [...]”. (P4A)

“Que eles façam curso de formação pedagógica, não tem o que discutir, eu acho que deveria ser, não sei se obrigatório é a palavra, mas acho que deveria ser fortemente incentivado, que para ser professor tivesse uma formação pedagógica.” (P3A)

Os registros trazidos revelam que hoje esses docentes reconhecem que a formação pedagógica não é uma obrigatoriedade, mas deveria ser, ou pelo menos deveria ser mais incentivada. O próximo registro demonstra que a formação continuada em suas diversas modalidades acaba sendo uma grande aliada neste processo de formação dos professores:

“Na instituição que eu atuo eles fazem uma atividade para o docente, palestras, discussão de grupo, falar da prática, ver o que o colega está fazendo e acho que isso deve ser feito constantemente, é simples, rápido e dá tantos frutos, a universidade tem que investir nisso porque a rotina é tão rápida e esta forma de unir que a obrigatoriedade exige é uma forma de estar com os colegas, usar propostas inovadoras, se alguém está fazendo algum tipo de trabalho e está dando certo porquê não aprender... as universidades devem investir nisso, para que os docentes possam somar, trocar experiências.”(P2C)

Com relação à formação continuada, Behrens (1996, p. 136) afirma:

A essência na formação continuada é construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer. As pesquisas nas áreas de formação de professores enfatizam que os docentes precisam estar com vontade de mudar, sensibilizados pela necessidade de transformar a ação docente, em busca de um ensino de melhor qualidade. Ousa-se dizer que o docente precisa ser seduzido e seduzir-se para buscar a renovação da sua prática pedagógica. As proposições de capacitação que não busquem envolvimento e participação efetiva e coletiva dos professores está fadada aos descomprometimento dos docentes.

O docente P1(A) acredita que simplesmente fazer mestrado e doutorado na área é difícil para um fisioterapeuta que vem de uma área técnica; portanto, seria preciso um processo de aproximação, na opinião dele, para um melhor aproveitamento:

“Olha eu creio que devem ser feitas etapas num primeiro momento. Não jogar um professor sem base alguma dentro de uma especialização de mestrado ou doutorado [...]. Oferece para ele algum curso de extensão dizendo quais são as linhas do pensamento, quais são as linhas de pesquisa, os tipos de áreas de conhecimento que a pedagogia vai desenvolver. Num segundo momento ele está indo para uma especialização. Onde se aprofunda um pouco mais isso para que quando ele chegue no mestrado, tenha uma mínima base para desenvolver aqueles conhecimentos que ele foi adquirindo gradativamente.” (P1A)

A docente P 3 (C) entende que é preciso um processo de valorização global da função do educador:

“O governo precisa valorizar mais os professores começa por aí. O professor sempre foi uma figura valorizada e está se desvalorizando até na questão financeira, falta um reconhecimento da própria sociedade. Até que no ensino superior o docente tem mais reconhecimento do que os outros. Tem que pagar os professores melhor, a sociedade valorizar melhor, para que o próprio professor não encare como um bico e sim como uma profissão. E é um contexto, a gente brinca que os alunos falam se a gente trabalha ou só da aula, ou seja, nem os alunos encaram como uma profissão e precisa do reconhecimento deste profissionalismo. Tem que ter noção da tua missão que é formar fisioterapeutas. Sugestão prática que a gente tem feito é ao invés de ter muitos professores com poucas aulas a gente capacita bem um docente, formar tecnicamente e atribui mais horas aulas para que tenha mais dedicação na universidade. Mas também tem que tomar cuidado porque não são 4 ou 5 professores que vão dar conta de um curso de fisioterapia. Senão o aluno cansa de ver a mesma pessoa, porque o professor se torna repetitivo, fala daquilo que sabe e não daquilo que o aluno está precisando. As exigências da capacitação pedagógica deveria ser mais presente, mas vejo que estamos caminhando neste sentido, com mais valorização. Seria legal ter dedicação exclusiva ou parcial pelo menos... não é fácil ser professor, é uma troca de energia muito grande fora as outras melindres. Na hora da aprovação é um dilema muitas vezes... claro que se o professor tem os critérios e bom planejamento ele faz isso sem problemas.” (P3C)

Aparece nos próximos registros o valor do incentivo da universidade, dos gestores e coordenadores em relação à importância de o docente buscar capacitação pedagógica:

“Tem professores que nunca tiveram formação pedagógica, às vezes a universidade fazia as oficinas e as pessoas não iam. Eu acho que os gestores tem que ser os grande incentivadores. Quando tem um gestor que tem formação pedagógica e sabe como cobrar e avaliar ele pode atuar melhor junto aos seus docentes, orientar, solicitar. Seu gestor tem que ser o mais preocupado com seus professores. Se ele não for os docentes não vão ter conhecimento e os aluno que sofrem.” (P2C)

“Cursos de reciclagem quase que contínuos, todo o ano são oferecidos na instituição. Eu fazia isso direto. Eu acho que é isso manter o grupo sempre. Outro detalhe acho que o corpo docente tem que se conhecer. A universidade A entrou agora nuns 10 anos para cá nessa coisa do programa de aprendizagem, agora está voltando de novo ou seja são diferentes professores que trabalham conteúdos que se inter relacionam. Se você quer construir conhecimento no aluno você tem que trabalhar de forma coesa. Todo mundo falando não a mesma coisa mas da mesma forma quem sabe com um objetivo comum, porque senão o aluno chega no 4 ano e você começa a ver que o aluno foi educado de forma seccionada isso é problema. Acho que isso é importante, você tem que ter noção do que teu colega trabalha e trabalhar em conjunto.” (P4A)

“Bom é uma pergunta bem difícil... porque precisaria uma sugestão de contato. Não sei se eu vou contribuir tanto quanto uma pessoa especialista na área de educação ou pedagogia, que conheça políticas públicas porque isso tudo tem a ver com política de educação. Mas acho que todo o professor que é um técnico que entra na área de ensino deve fazer uma formação com certeza uma pós-graduação. É uma exigência mínima da instituição, para contratar um professor não é uma condição obrigatória que ele tenha formação didática do ensino superior, não só aqui é no geral. Eu acho que professor tem que ser docente, tem que ter acesso as ferramentas de um educador, tem que ser formado nisso. A nossa faculdade não forma professores fisioterapeutas, eu acho que primeiro deveria ser obrigatório e se ele tem capacidade na área, a instituição deveria sim incentivar, incentivo, leia-se bolsas. Então é muito difícil para um fisioterapeuta fazer formação pedagógica se ele não vislumbra a carreira docente, isso aí, eu acho que a instituição sim ela é responsável por isso. Eu lembro 1982, quando a gente começou a montar esse primeiro curso, aqui, as pessoas olhavam pra mim achando que eu estava sendo ingênua. Eu dizia assim: acho que a universidade deve pagar para capacitar os professores fisioterapeutas. Não era só nós, era o pessoal de odontologia, e outros profissionais na área da saúde. Teve que fazer, então a universidade investiu nisso, pois a instituição tem que capacitar os seu professores.” (P5A)

“Vamos supor aqui a gente teve na semana pedagógica cursos opcionais, para quem não tem domínio isto é importante, mais que palestras de motivação. As oficinas tem que ser ferramentas para auxiliar, por exemplo a última que eu fiz é de EAD, que é o que tem de atual. O professor ele vai ser cobrado então ele vai ter necessidade de se formar, é uma construção diária.” (P5C).

“O MEC exige, a avaliação é por pontos, você recebe pontuação por formação pedagógica, eu acho fundamental, ele avalia vários aspectos é lógico que você vai achar mais qualidade onde tem formação pedagógica, aderência com a disciplina, experiência prática do docente e isso espelha a qualidade do curso.



Tem que partir da instituição porque ela tem obrigação de fazer educação continuada, ela tem que incentivar a produção científica, facilitar que ele vá para congresso, para ser palestrante, tem que facilitar para ele fazer um upgrad na sua carreira docente, precisa de oficinas pedagógicas onde são discutidos pontos nevrálgicos (avaliação, tecnologias), oficinas dinâmicas, para discutir a atualidade, o foco está na instituição, deve fornecer por um lado e cobrar pelo outro.” (P4C)

Considerando esses registros pode-se afirmar como é complexa a função do educador, pois envolve, além do seu trabalho individual, um trabalho em equipe; é necessário um gestor preocupado em incentivar seus docentes, direcionando-os para a formação pedagógica, muitas vezes são estes gestores os responsáveis pelo despertar dos docentes para estes aspectos. O registro do docente P4C relata sobre a avaliação do MEC que hoje pontua por formações pedagógicas e prática do profissional na área que ele ministra aula. Isto é um ponto importante que contribui para a qualificação do ensino, visto que incentiva os coordenadores de curso a buscarem profissionais que contemplem tais exigências. E esta pesquisa mostra que este pode ser um caminho para uma prática pedagógica que propicie uma formação mais qualificada, porque, segundo os registros, é possível identificar que após iniciados na formação relativa à estrutura pedagógica os docentes entrevistados afirmam que melhoraram sua prática pedagógica e em suas falas percebe-se uma reflexão sobre a ação docente.

Uma universidade que tenha políticas que apoiem a formação pedagógica possibilita uma construção docente alicerçada em pilares sólidos. Percebe-se por meio deste estudo que dificilmente um fisioterapeuta procura a formação em educação antes de estar em sala de aula, seja porque não tem oportunidade, seja porque não vislumbra a carreira docente, seja porque ser professor simplesmente acontece em sua vida, ou até mesmo porque não identifica a importância de uma formação específica para o desempenho desta função. É possível identificar pelos registros dos sujeitos da pesquisa que o último item colocado consiste no principal fator. Nesse sentido, para potencializar a qualidade dos educadores fisioterapeutas tornam-se imprescindíveis o incentivo, orientação, a formação continuada, a parceria visando a um processo de transformação nestes docentes para que despertem na reflexão e na busca por uma docência melhor, com compromisso ético, com resgate de valores e com promoção e produção do conhecimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como temática central a docência universitária, em especial, no curso de fisioterapia, um curso da área da saúde. Buscou-se investigar de forma específica os impactos da formação pedagógica para o profissional fisioterapeuta que atua no meio universitário. A abordagem foi qualitativa, tipo pesquisa participante, buscando responder a problemática acerca da influência que a formação pedagógica apresenta para o fisioterapeuta que é profissional-professor universitário e de que forma esse processo atinge sua prática docente.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a formação e prática dos professores universitários fisioterapeutas da cidade de Curitiba procurando identificar as influências da formação pedagógica na prática docente. O processo de pesquisa envolveu também uma investigação teórica sobre paradigmas, metodologias inovadoras, formação pedagógica dos professores universitários. Esse referencial teórico subsidiou o levantamento dos dados junto aos docentes universitários fisioterapeutas que atuam nas instituições de ensino superior de Curitiba. A investigação focalizou os docentes que frequentaram formação pedagógica para atuar como professor universitário com vistas a identificar a importância da mesma para a prática pedagógica. Os dados coletados foram analisados e colocados em formato didático com organização científica, e auxiliaram na elaboração do relatório de pesquisa. O processo investigativo permitiu elaborar pontos norteadores que venham a contribuir para a formação de professores universitários fisioterapeutas, com a intenção de otimizar sua prática pedagógica e, conseqüentemente, auxiliar na formação de um profissional crítico e transformador.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram onze docentes universitários de quatro diferentes instituições da cidade de Curitiba que possuíam alguma formação pedagógica. Por intermédio desses participantes procurou-se identificar a importância da formação pedagógica que haviam frequentado para a sua atuação como docentes.

O desenvolvimento desta pesquisa permite considerar que ser docente é uma tarefa complexa e inúmeros pontos podem ser destacados para reflexão desta temática. Devido à formação newtoniana-cartesiana, muitos docentes foram fortemente

influenciados e a construção da área de fisioterapia foi pautada na técnica pela técnica. Essa abordagem eminentemente técnica gerou uma visão fragmentada do ser humano, visão esta que precisa ser fortemente combatida. As contribuições dos professores fisioterapeutas entrevistados demonstram a preocupação de romper com este paradigma caminhando para uma visão mais sistêmica e que busque a produção do conhecimento; demonstram também as dificuldades de ultrapassar metodologias que foram empregadas, até com certo sucesso, em momentos cruciais da carreira docente. Na verdade, esta ruptura só poderá ter êxito se tomada como uma tarefa cotidiana que se fortalece no trabalho em parceria e com uma formação pedagógica fundamentada capaz de subsidiar os docentes tanto em suas reflexões sobre educação quanto em sua prática.

É clara a influência dos paradigmas da ciência na prática pedagógica dos professores de forma geral, e também é possível afirmar que muitos docentes atuam baseados na imitação de modelos que acreditam serem os ideais. Porém, ao assumir a função de educador é preciso ter em mente que é uma profissão que, como as demais, necessita de formação específica para tal, pois sem isso a atividade não é desempenhada de forma consistente e aparecem lacunas no processo de aprendizagem. Nessa situação, as principais vítimas são os alunos, que sentem dificuldades, mas nem sempre conseguem identificar que elas provêm da formação dos seus professores, despreparado para esta missão.

A formação pedagógica atualizada, com metodologias inovadoras, que proponha procedimentos mais relevantes para a aprendizagem aponta para possibilidades de propiciar aos fisioterapeutas que seguem carreira acadêmica uma visão sistêmica. Isto porque uma formação nesses moldes auxilia os professores a entenderem a sociedade na qual estão inseridos, os leva a agir como transformadores dela por meio de seu trabalho em sala de aula. Essa opção paradigmática permite que eles compreendam de que forma a educação pode ser utilizada para o crescimento e a transformação da sociedade. Um docente inovador, com formação adequada para esta função, possibilita em sala de aula um espaço acolhedor, propício à aprendizagem, gerando promoção e produção do conhecimento, motivando os alunos a refletirem sobre a condição humana

e a optarem de forma mais crítica e competente por técnicas adequadas às funções do fisioterapeuta com visão do todo.

Reconhecer a importância da formação pedagógica é uma tarefa árdua, que necessita de um conjunto de atitudes, desde o incentivo da universidade, dos gestores e coordenadores dos cursos, do trabalho em parceria dos professores até a realização de pesquisas que suscitem a produção e promoção do conhecimento nesta área. Todos estes aspectos são relevantes neste processo, como indica a pesquisa realizada, na qual foi possível constatar que é difícil para muitos docentes visualizar a formação pedagógica como essencial para solucionar as dificuldades que apresentam em sala de aula como docentes e também para construir uma classe de profissionais fisioterapeutas mais humanos, críticos e reflexivos. Em contrapartida, a pesquisa mostrou que quando os fisioterapeutas que são profissionais professores percebem estes fatos procuram rapidamente se atualizar e se formar como educadores e defendem esta formação como alicerce, pilar fundamental, atuando como parceiros neste processo, incentivando seus colegas de trabalho e conscientizando seus alunos.

Ser professor não é uma tarefa eminentemente técnica, não é somente transmitir conhecimentos; é mediar, facilitar, produzir o conhecimento, correlacionar, inserir o aluno no contexto, entender que este aluno tem uma história, que ele tem dificuldades, que ele precisa aprender de diferentes formas, relacionar a teoria com a prática. A docência exige procurar novas formas de ensinar, requer atualização constante entendendo que, para cumprir esta missão, é preciso estar sempre em formação, pois esta é um processo contínuo, que não se constrói por acumulação, mas com interação e reflexão.

É preciso ter presente que uma aula ao ser ministrada não deve pura e simplesmente repetir técnicas para que sejam aplicadas em pacientes no futuro, o aluno precisa aprender a aprender, precisa ter um docente que contemple estas necessidades e que o ajude a ser capaz de resolver os problemas, escolher, desconfiar, pesquisar, para que ele não estacione em verdades ditas absolutas, pois elas não existem, é necessário estar em busca constante do conhecimento. É preciso um professor pesquisador que desperte e incentive os alunos a consumir e produzir pesquisas para estarem constantemente se atualizando.

A formação pedagógica é essencial para os docentes universitários, pois os prepara para esta função, mas também não é única neste processo, é apenas um passo inicial que permite aos fisioterapeutas embasamento teórico para justificar suas práticas pedagógicas. A pesquisa aponta que os docentes precisam fornecer ferramentas que permitam uma atuação mais adequada e madura aos educadores e deve estar ligada à formação continuada que deve acontecer de forma constante, assim como o fisioterapeuta precisa de atualizações constantes em relação às técnicas específicas de reabilitação, prevenção e tratamento, o docente deve trilhar o caminho da formação continuada.

Vale ressaltar que, a partir das contribuições dos participantes, a pesquisa aponta que a formação pedagógica, apesar de importante ferramenta para o docente, nem sempre é mobilizadora de mudança na prática pedagógica do docente universitário. O docente apesar da formação específica na área pedagógica pode continuar a atuar de forma reducionista e ultrapassada, não se descarta o valor da formação pedagógica, mas é preciso reconhecer que nem sempre ela é suficiente para construir um docente engajado, protagonista, transformador da sociedade. Isto porque um docente é constituído por um conjunto de dimensões e saberes e apresenta relação direta com seu contexto social.

Esta pesquisa pode contribuir de forma significativa para o Curso de Fisioterapia, pois revela a importância de professores preparados para exercer a docência como ponto relevante na formação dos futuros fisioterapeutas e também para os alunos de forma específica que por meio deste estudo podem entender o processo de formação de professores e sua influência na graduação e conseqüente na construção dos futuros profissionais.

A pesquisa também é de relevância para a comunidade em geral, que são pacientes dos fisioterapeutas: é que, a partir do momento que tenham o tratamento realizado por um fisioterapeuta formado por um docente com visão paradigmática inovadora, metodologias atuais, preocupado com a formação que está conduzindo, terão a oportunidade de serem atendidos de forma mais humana, qualificada e global.

Com este estudo foi possível levantar que existem poucos profissionais com formação pedagógica atuando no curso de fisioterapia de Curitiba. Cabe ressaltar que

todos os docentes que apresentaram formação pedagógica foram contatados. Deste universo de quatro instituições de ensino superior com 13 professores, aceitaram participar da pesquisa 11. Assim, aponta-se o pequeno universo como limite da pesquisa.

Como temas futuros de investigação caberia perguntar para os alunos qual o impacto da formação pedagógica na atuação dos seus professores. Outro tema relevante seria investigar os professores que não possuem formação pedagógica e a repercussão desta docência, bem como abranger outros cursos da área da saúde para poder entender se este processo de questionamentos e apontamentos acontece da mesma forma em outras realidades. A pesquisa permite defender a oferta de fóruns envolvendo docentes para continuar com estes sujeitos levando a processos de mudança paradigmática tão necessária para que a educação e formação do fisioterapeuta ocorram de forma mais atual, relevante e adequada, propiciando um profissional para atuar na comunidade de forma transformadora, consistente e dinâmica.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno Pesquisa**, São Paulo (77), maio, 1991.

ARRUDA, Eliani de Souza. BUENO, Jayme Ferreira. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, programa de pós graduação em Educação. **A prática pedagógica e a produção do conhecimento no curso de Fisioterapia**. Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2005.

BARTNIK, Helena L. de S. ; MACHADO, I. M. C. . A formação pedagógica do professor universitário. **VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2008, Curitiba. Formação de professores, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada de professores e prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. São Paulo. Papyrus, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BEHRENS. Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno, in: **MASETTO, Marcos (ORG.) Docência na universidade**. 7 ed. São Paulo: Papyrus, 2005b.

BEHRENS, Marilda Aparecida MASETTO, Marcos. MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8ªed. São Paulo: Papirus, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade: metodologias de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. GISI, Maria Lourdes. **Educação em Enfermagem – novos olhares sobre o processo de formação**. Curitiba: Champagnat, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. OLIARI, Anadir. A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional**. V. 7 nº 22, p53-66, set/dez 2007.

BENEDITO, A. FERRER, V. FERRERES V. **La formación universitaria a debater**. Barcelona: universitat de Barcelona, 1995.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da Inteira – uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CAPRA, Fritjof. A influência do pensamento cartesiano newtoniano: o modelo biomédico. In: **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida - uma nova compreensão científica dos seres vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARNEIRO, J.M. Os cursos de fisioterapia e a formação do corpo docente; algumas reflexões. **Fisioterapia em Revista**., ano 3/4 junho 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, Papirus, 1989.



CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática** 10ªed. São Paulo: Papirus, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para Unesco da comissão internacional sobre Educação para o século XXI**, São Paulo: Cortez, 2001.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI. Questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS DA SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos CEDES** v. 19, n..44 Campinas Abril 1998.

ESTEVES, V. V. . A prática pedagógica na formação de professores. In: 19ª **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1996, Caxambu. 19ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Anais de congresso.

FARIAS G. SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física**. In: SHIGUNOV ; SHIGUNOV Neto (org) **A formação profissional e a prática pedagógica**. Paraná: Midiograf, 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2ªed. Porto Alegre: Bookman,2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, J. B.. **Educação de corpo inteiro: Teorias e práticas da educação física**. Rio de Janeiro: Scipione, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educacional.** 5ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira.** São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GUERRA, Carlos Gustavo Marcante. **Transdisciplinaridade: um caminho possível de transcender antigos entraves.** In: PRISTA, Rosa M., MANOEL, Felismar. **Motricidade Humana e Fisioterapia.** São Paulo: All Print, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: atlas, 2002.

GOMES, Christiane. Veline, Silmara. **Uma mudança de paradigma na formação de fisioterapeutas.** In: PRISTA, Rosa M., MANOEL, Felismar. **Motricidade Humana e Fisioterapia.** São Paulo: All Print, 2005.

HADDAD, Ana Estela et all. **A trajetória nos cursos de graduação na saúde, 1991-2004.** Brasília, DF: Abril, 2006.

ISRAEL, Vera Lúcia. PARDO, Maria Benedita. **Hidroterapia: um programa de ensino para desenvolver habilidades motora aquáticas do lesado medular em piscina térmica.** Tese de doutorado. Universidade Federal: São Carlos, São Paulo, 2000.

KULCZYCKI, Marcia Maria. PINTO, Neuza Bertoni. Fisioterapeuta-Professor: práticas pedagógicas e saberes docentes. **Revista Diálogo Educacional** – v.3, n 5, p.75-85-jan-abril,2002.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** Revista Ande, n6, p.11-19, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia histórico – crítico social dos conteúdos.** São Paulo: Loiola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia histórico crítico social dos conteúdos.** 14 ed. São Paulo: Loiola, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M e ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Dionis. CARVALHO, Miriana. MACHADO, Bianca. PACHECO, Fabiana. A formação ética do fisioterapeuta. **Fisioterapia em Movimento.** Curitiba, v20, n3, p.101-105, julho-set, 2007.

MARINHO, Patricia Érika de Melo. A visão sistêmica na Fisioterapia. **Fisioterapia em Movimento**, v.XII, n. 2 – outubro 98 março 1999.

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro.** São Paulo: FTD, 1994.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade.** São Paulo: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional emergente**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico – educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes: 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Filosofia da ciência e da tecnologia: Introdução metodológica e crítica**, 5ªed, Campinas: Papyrus, 1988.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar. **A crise do futuro**. O correio da Unesco. Vol22. N2 pag. 21-22, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrandi Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita: repensar a forma, reformar o pensamento**. 2ªed. Rio de Janeiro: Bertrndi Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes- o desafio do século XXI**, 5ªed. Rio de Janeiro: Bertrandi Brasil, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores**. 2ed. São Paulo: Unesp, 1998.

PACHANE, Giusti Graziela. **Teoria e prática na formação de professores universitários**: elementos para discussão. in: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. Docência na educação superior: INEP, 2005 (Coleção Educação superior em Debate).

PAQUAY et all. **Formando professores profissionais- quais estratégias – quais competências**. Artmed: São Paulo, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Dom Quixote: Portugal, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERPÉTUO, Adriane Mazola de Araújo. **A prática pedagógica do fisioterapeuta docente**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2005.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v. 22, n. 2, julho-dez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Anastaciou Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior** V. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PRISTA, Rosa M., MANOEL, Felismar. **Motricidade Humana e Fisioterapia**. São Paulo: All Print, 2005.

REBELATTO, José Rubens. BOTOMÉ, Sílvia Paulo. **Fisioterapia no Brasil – fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais**. 2 ed. São Paulo: Manole, 1999.

REBELLATO, Crestine. DIAS, Inês. Formação do fisioterapeuta docente: aspectos de formação na contemporaneidade. **2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade**. Cortez: São Paulo, 2002.

RODRIGUEZ, Carlos. NETO, Paulo Poli. Behrens, Marilda Aparecida. Paradigmas Educacionais e a Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v.28, n.3 set/dez 2004.

ROBERTON, M. HALVERSON, L. Developing children their changing movement: a guide for teachers. In: BETTE. **Physical education for children: a focus on the teaching**. Philadelphia: Lea e Febiger, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós –moderna**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SERBINO, et all. **Formação de professores**. Unesp: São Paulo, 1998.

SERGIO, Manoel. **Motricidade humana: conhecimento interdisciplinar**. In: PRISTA, Rosa M., MANOEL, Felismar. Motricidade Humana e Fisioterapia. São Paulo: All Print, 2005.

SILVA. RAYMUNDO. BEHRENS. Paradigmas contemporâneos e a educação superior. **Revista Diálogo Educacional**. V 3, n 5 p87-103 jan/abril 2002.

SCHON, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, Antonio (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade Escolar**. Campinas: Vozes, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

YUS, Rafael. **Educação integral – uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento Complexo – uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## APENDICE A - QUESTIONÁRIO

1. Quanto tempo você atua na docência universitária?
2. Possui formação pedagógica? De que tipo?
3. Caracterize sua prática pedagógica antes da formação pedagógica. Quais eram as dificuldades e limitações que enfrentava em sala de aula antes da formação?
4. Quais os fatores que o levaram a procurar uma formação pedagógica para atuar na docência?
5. Que influência tem, na sua opinião, a formação pedagógica para o fisioterapeuta que é professor universitário?
6. Sua prática pedagógica mudou com a formação pedagógica? Quais são as principais mudanças?
7. Você acredita que de maneira geral a prática docente do professor fisioterapeuta contempla as reais necessidades de formação profissional? Como?
8. Na sua opinião, os alunos sentem a diferença de aprendizagem com um professor que possui formação pedagógica? Por quê?
9. Qual o impacto da sua formação pedagógica na aprendizagem dos alunos?
10. Que sugestões você apresenta para melhoria da qualidade da formação pedagógica proposta aos professores universitários?



## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Eu, ...**(nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG)**, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado Formação Pedagógica do Professor Universitário, cujos objetivos e justificativas são investigar a formação e prática dos professores universitários fisioterapeutas da cidade de Curitiba procurando identificar as influências da formação pedagógica na prática docente.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a uma entrevista composta por 10 questões, a mesma será gravada e degravada posteriormente.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como contribuir para a formação de docentes universitário fisioterapeutas.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, ...**(descrever todos os eventuais desconfortos e possíveis riscos de qualquer natureza que possam decorrer da sujeição à pesquisa, igualmente em linguagem acessível ao leigo)**.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Carla Regina de Camargo Flach e Marilda Aparecida Behrens e com eles poderei manter contato pelos telefones (41) 9962-4972, (41) 32782336.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas

conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Estou ciente que meu anonimato será salvaguardado. Para tanto, os participantes da pesquisa serão designados P1 até P10.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Curitiba, ... de ... de 2008.

*Nome e assinatura do sujeito da pesquisa*

*Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)*

## ANEXO A - Parecer Comitê de Ética



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**  
**Núcleo de Bioética**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**  
*Ciência com Consciência*

**PARECER CONSUBSTANCIADO DE PROTOCOLO DE PESQUISA**

Parecer Nº **0002492/09**

Protocolo CEP Nº **2835**

Título do projeto **Formação pedagógica do professor universitário**

Grupo **III**

Versão **2**

Protocolo CONEP **0577.0.084.000-08**

Pesquisador responsável **Carla Regina de Camargo Flach**

Instituição

**Objetivos**

**OBJETIVO GERAL** - Investigar a formação e prática dos professores universitários fisioterapeutas da cidade de Curitiba procurando identificar as influências da formação pedagógica na prática docente. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS** - 1) Pesquisar o referencial teórico-prático sobre paradigmas, metodologias inovadoras, formação pedagógica dos professores universitários que subsidie a investigação da temática; 2) Levantar dados junto aos docentes universitários fisioterapeutas que atuam nas instituições de ensino superior de Curitiba, e que freqüentaram formação pedagógica para atuar como professor universitário; 3) Analisar os dados coletados, colocando-os em formato didático com organização científica. 4) Elaborar pontos norteadores que venham contribuir para a formação de professores universitários fisioterapeutas, com a intenção de otimizar sua prática pedagógica e, conseqüentemente, auxiliar na formação de um profissional crítico e transformador.

**Comentários**

Projeto bem redigido com fundamentação teórica adequada.  
Objetivos claros e consistentes.

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Adequado

**Conclusões**

O projeto atende a Resolução 196/96 do M.S.

Devido ao exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, de acordo com as exigências das Resoluções Nacionais 196/96 e demais relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos, em reunião realizada no dia: **11/03/2009**, manifesta-se por considerar o projeto **Aprovado**.



Parecer Nº **0002492/09**Título do projeto **Formação pedagógica do professor universitário**Protocolo CEP Nº **2835**Grupo **III**Versão **2**Protocolo CONEP **0577.0.084.000-08**Pesquisador responsável **Carla Regina de Camargo Flach**

Instituição


**Situação Aprovado**

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Se a pesquisa, ou parte dela for realizada em outras instituições, cabe ao pesquisador não iniciá-la antes de receber a autorização formal para a sua realização. O documento que autoriza o início da pesquisa deve ser carimbado e assinado pelo responsável da instituição e deve ser mantido em poder do pesquisador responsável, podendo ser requerido por este CEP em qualquer tempo.

Curitiba, 11 de Março de 2009.

  
**Prof. Dr. Sergio Surugi de Siqueira**  
**Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa**  
**PUCPR**

