



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANDRE LUIZ LOPES DE OLIVEIRA**

**SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES NO CURSO DE  
FISIOTERAPIA**

**CUIABÁ/MT  
2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ANDRE LUIZ LOPES DE OLIVEIRA**

**SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES NO CURSO DE  
FISIOTERAPIA**

*Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Filomena Maria de Arruda Monteiro.*

CUIABÁ-MT  
Dezembro/2007

## FICHA CATALOGRÁFICA

048 s Oliveira, Andre Luiz Lopes de  
Saberes profissionais docentes no curso de fisioterapia / Andre  
Luiz Lopes de Oliveira. – Cuiabá: UFMT/IE, 2008.  
193 p

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Filomena Maria de Arruda Monteiro.

Bibliografia: p. 180-186

CDU – 371.13:615.8

### Índice para Catálogo Sistemático

1. Aprendizagem da Docência
2. Saberes Docentes
3. Educação Superior
4. Fisioterapia



Universidade  
Federal de  
Mato Grosso

# Programa de Pós-Graduação em Educação

**Dissertação Apresentada à Coordenação do PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Filomena Maria de Arruda Monteiro  
Orientadora (UFMT)**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Graziela Giusti Pachane  
Examinadora Externa (PUC-CAMPINAS)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Maria Lima Beraldo  
Examinadora Interna (UFMT)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr  
Suplente (UFMT)**

## EPÍGRAFE

Mesmo quando tudo pede  
Um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede  
Um pouco mais de alma  
A vida não pára...

Enquanto o tempo  
Acelera e pede pressa  
Eu me recuso faço hora  
Vou na valsa  
A vida é tão rara...

Enquanto todo mundo  
Espera a cura do mal  
E a loucura finge  
Que isso tudo é normal  
Eu finjo ter paciência...

O mundo vai girando  
Cada vez mais veloz  
A gente espera do mundo  
E o mundo espera de nós  
Um pouco mais de paciência...

Será que é tempo  
Que lhe falta prá perceber?  
Será que temos esse tempo  
Prá perder?  
E quem quer saber?  
A vida é tão rara  
Tão rara...

*(Lenine)*

## **DEDICATÓRIA**

À Deus e a Santa Mãe de Deus que são fontes de proteção e inspiração;  
A minha Amada esposa Cristiane, exemplo de mulher, que soube com muito amor compreender as ausências sofridas durante o mestrado e me presenteou com nossa linda Rafaela... Amo vocês;

Aos meus pais Adevaldo e Edina e minhas irmãs Adriana (*in memorian*) e Erika cujo amor, dedicação e respeito me ensinaram a vida acreditando na força do amor familiar;

Ao meu sogro Gonçalo e sogra Albertina (Dona Nenê) que me acolheram como filho e deram apoio fundamental para a realização desta obra;

Aos alunos e alunas do UNIVAG que é fonte de inspiração do meu ofício docente e em especial aos fundadores do Centro Acadêmico A.L.L.O., cuja homenagem feita a mim simboliza o reconhecimento do meu trabalho e dedicação.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Dr<sup>a</sup> Filomena Maria de Arruda Monteiro, que com toda a sabedoria aceitou o desafio da orientação, mesmo sabendo que faço parte da área da saúde;

À professora Alda Beatriz Figueiredo cuja solicitude e preocupação foram relevantes no início da caminhada pelo mestrado;

Às professoras Dr<sup>a</sup> Graziela Giusti Pachane e Dr<sup>a</sup> Tânia Maria Lima Beraldo que com sabedoria e conhecimento souberam nortear minha pesquisa na etapa final;

À professora Dr<sup>a</sup> Sorayha Miranda de Lima (*in memoriam*);

Ao professor Dr<sup>o</sup> Ademar Lima de Carvalho;

À professora Dr<sup>a</sup> Jorcelina Fernandes;

Ao pessoal da secretaria do PPGE;

Aos companheiros de mestrado Ana Karina, Sônia, Livio, Abner, Maria Cristiana, João Batista e demais colegas que são exemplos de solidariedade e amor a educação;

Aos amigos e amigas de trabalho que me apoiaram nas horas difíceis e trabalhosas;  
Aos companheiros do UNIVAG que lutam por uma educação superior de qualidade e dignidade.

## RESUMO

Esta pesquisa traz como tema a aprendizagem da docência pelo professor da educação superior, tendo como foco os professores bacharéis de um curso de Fisioterapia, cuja formação está ligada à área da saúde. O objetivo da presente pesquisa é compreender no cenário de formação de professores, os saberes mobilizados na atuação desse(a) fisioterapeuta docente na educação superior, a construção da aprendizagem da docência por meio da socialização profissional bem como reconhecimento da identidade profissional na Educação Superior. A pesquisa tem como sujeitos seis fisioterapeutas professores atuantes no UNIVAG - Centro Universitário, situado no município de Várzea Grande, Mato Grosso. Optamos, nesta pesquisa, por uma investigação de caráter qualitativo interpretativo. Os principais instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: aplicação de questionários e entrevistas. Dividimos o processo de coleta de dados em três etapas: a primeira, através de análise documental junto à coordenação de Fisioterapia do UNIVAG e seleção dos seis pesquisados, a segunda por meio de aplicação de questionários e a terceira com entrevistas. O referencial teórico ancora-se na literatura sobre: aprendizagem da docência, formação de professores, saberes docentes, socialização profissional, profissionalidade, identidade profissional e a educação superior. Considerando a literatura utilizada, buscamos apoio em vários teóricos internacionais e nacionais, Tardif, (2002), Knowles & Cole (1994), Imbernón (2004), Nóvoa (1992), Schön (1992), Pérez Gómez (1992), Contreras (1997, 2002), Marcelo Garcia (1992, 1999), Zabalza (2004), Zabala (1998), Mizukami *et al.* (2002), Monteiro (2003), Pachane (2003), entre outros. O resultado das análises permitiu-nos concluir: a) A necessidade de que o professor da educação superior formado em outra área do conhecimento se reconheça como um profissional criativo, que faz de sua postura crítico-reflexiva, elemento para seu crescimento pessoal e profissional, frente às emergências do mundo atual, b) Os desafios propostos despontam para o(a) fisioterapeuta, a necessidade da formação docente e conseqüentemente da construção da identidade profissional na Educação Superior; c) Aprende-se no exercício da própria docência e em interação com outras pessoas mediados pelos saberes docentes; d) Cabe a Instituição de Ensino universitária e não universitária propiciar espaços formativos para o professor da educação superior.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da Docência; Saberes Docentes; Educação Superior; Fisioterapia.

## ABSTRACT

This research brings to the learning theme of teaching by the teacher-education, with the focus teachers graduates from a course of physiotherapy, whose training is linked to the area of health. The aim from this actual research embraces in the setting of teacher training, the knowledge mobilized in the performance of physiotherapist teaching in higher education, construction of learning through teaching professional as well as socialization and recognition of professional identity in Higher Education. The research is to subject six physiotherapists' teachers working in the UNIVAG - University Center, located in the city of Várzea Grande, Mato Grosso. Choose in this research, for an investigation of character qualitative in nature. The main instruments used to gather data were: application of questionnaires and interviews. After the commitment made by the end of free consent, divided the process of collecting data in three steps: first, by analysing documentary with the coordination of the Physiotherapy UNIVAG and selection criteria under the six searched, the second through application of questionnaires and interviews with reflexive and third from pre-analysis of data collected in previous stages. The theoretical reference anchored in the literature about: learning to teaching, teacher training, teacher knowledge, professional socialization, professionalism, professional identity and education. Considering the literature used, sought support in several national and international theoretical, Tardif, (2002), Knowles & Cole (1994), Imbernón (2004), Nóvoa (1992), Schön (1992), Pérez Gómez (1992), Contreras (1997, 2002), Marcelo Garcia (1992, 1999), Zabalza (2004), Zabala (1998), Mizukami et al. (2002), Monteiro (2003), Pachane (2003), among others. The results enabled us to conclude: a) recognize the teacher-education trained in another area of knowledge, as a professional creative, which is critical of his stance-reflective, element in their personal and professional growth, in front of the emergencies Current world, b) the proposed challenges emerge to the physiotherapist the need for teacher training and therefore the construction of professional identity in Higher Education, c) Learn from the exercise of their own teaching and interaction with others mediated by knowledge teachers d) It is the institution of non-university and university education provides training spaces for the superior teacher-education.

Keywords: Learning the Teaching; Knowledge Teachers; Higher Education; Physiotherapy.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>ix</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
O nascer da investigação.....	13
<b>CAPÍTULO I – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS: PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS NA FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS.....</b>	<b>21</b>
1.1 – A influência da Tecnificação das Relações Sociais na Reforma Universitária: Uma ideologia disseminada.....	26
1.2 – Institutos de Educação Superior Universitárias e Não Universitárias: Os cursos de Fisioterapia na década de origem da LDB 9.394/96.....	31
1.3 – Do ensino técnico à Educação Superior: uma possibilidade de Formação na Fisioterapia.....	35
1.4 – Legitimação da formação pedagógica na Educação Superior: Formação pedagógica suficiente?.....	37
<b>CAPÍTULO II – A INFLUÊNCIA DO PARADIGMA DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>46</b>
2.1 – O que dizem as pesquisas.....	47
2.2 – Paradigmas da racionalidade técnica na formação profissional: alguns pressupostos.....	52
<b>CAPÍTULO III – SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO FISIOTERAPEUTA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>59</b>
3.1 – Identidade profissional: Limites e possibilidades do fisioterapeuta na atuação como professor.....	63
3.2 – Contribuições da profissionalidade docente na construção da identidade profissional do professor fisioterapeuta.....	67

3.3 – Breve contextualização sobre as características da Profissionalização da Fisioterapia no Brasil.....	72
3.4 - Características do profissional fisioterapeuta em Mato Grosso .....	76
3.5 – A Fisioterapia no UNIVAG – Contextualizando o papel do curso.....	77
<b>CAPÍTULO IV – A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: SABERES, REFLEXÕES. POSSIBILIDADES E APRENDIZAGEM DO PROFESSOR FISIOTERAPEUTA.....</b>	<b>79</b>
4.1 – Reflexão e Ação: possibilidades de rupturas de velhas práticas em novos espaços.....	88
4.2 – Saber: um conceito em construção.....	93
4.3 – Saberes da docência na Educação Superior .....	96
<b>CAPÍTULO V – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>108</b>
5.1 – A coleta dos dados.....	111
5.2 – Docentes do curso de Fisioterapia: o revelar dos dados.....	117
5.3 – A continuidade da aprendizagem da docência e seus saberes docentes.....	132
5.3.1 – <i>Conhecendo melhor o PROFISIO 02: caracterização dos pesquisados.....</i>	133
5.3.2 - <i>Conhecendo melhor o PROFISIO 03: caracterização dos pesquisados.....</i>	143
5.3.3 - <i>Conhecendo melhor o PROFISIO 05: caracterização dos pesquisados.....</i>	152
5.3.4 - <i>Conhecendo melhor o PROFISIO 06: caracterização dos pesquisados.....</i>	159
5.4 – Eixo Temático: Diálogo entre a Educação Superior e a Fisioterapia: o revelar dos saberes construídos.....	165
5.5 – Construindo a identidade profissional na Educação: Desafios da trajetória docente do curso de Fisioterapia.....	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>188</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Os saberes dos professores.....	103
<b>Quadro 2</b> – Enfoques pretendidos pelo questionário de Caracterização.....	113
<b>Quadro 3</b> – Enfoques pretendidos pelo questionário 02.....	115
<b>Quadro 4</b> - Profissionais com tempo menor de docência .....	118
<b>Quadro 5</b> - Profissionais com tempo maior de docência .....	119

## INTRODUÇÃO

### O nascer da investigação

A educação nunca deixou de ser a via e o caminho da marcha e crescimento da espécie humana. Afinal, a evolução do homem, se em parte foi biológica, somente se efetivou com o imenso esforço histórico-social que o trouxe até as alturas do presente desenvolvimento científico e cultural. E todo aquele processo histórico pode, em rigor, ser considerado resultado do intercurso entre a condição humana e a educação. (ANÍSIO TEIXEIRA, 1971, p. 284)

As obras de Anísio Teixeira revelaram o importante papel da educação na sociedade. Uma educação histórica, que passa por mudanças, norteada pelas pesquisas e tendências que são utilizadas para a compreensão do ensinar e aprender nas instituições de ensino.

Pensando na subjetividade que envolve o ensino, as pesquisas na Educação referenciam a aprendizagem da docência cuja temática é relativamente recente nas discussões sobre formação de professores, revelando sua emergência no cenário educacional. Neste trabalho, abordaremos as teorias que discutem a formação de professores, o pensamento do professor, a socialização, o desenvolvimento profissional e os saberes docentes.

A relevância de tal temática justifica-se pela tentativa em compreender a construção e reconstrução de teorias e práticas educacionais por parte de um profissional bacharel em Fisioterapia que sustenta sua ação no cotidiano

universitário por meio de saberes construídos mediante a vivência escolar e profissional.

Tornar-se um profissional da educação superior requer um aprendizado contínuo no exercício da profissão docente. Se ontem foi uma opção mercadológica ou necessidade financeira, dentre outros fatores, hoje, alguns destes profissionais incorporam a atividade professoral e constroem sua identidade social, assumindo plenamente a docência universitária como profissão. As pesquisas de pelo menos duas décadas no país, trouxeram à luz elementos fundamentais para entender o papel do professor na sociedade e contribuir, de fato para sua evolução. O aprendizado não encerra em si mesmo, uma vez que a proposta dialética permeia as relações do conhecimento entre o professor e aluno. Na condição de discentes de Fisioterapia, sentamos nos bancos escolares desde a primeira infância até o 3º grau, durante dezessete anos de vida, em média. Dentre os discentes, alguns “passam para o outro lado” e atualmente encontram-se à frente de uma sala de aula, exercendo o ofício docente, sem terem conhecimento das teorias e práticas educacionais, por conta de sua formação técnica nos cursos de graduação em Fisioterapia.

Após inúmeras leituras e análises sobre diversas temáticas que servem de base para investigar a aprendizagem da docência e a formação de professores universitários, sustentamos esta pesquisa pautados numa concepção de formação de professores enquanto socialização profissional, profissionalidade e identidade profissional cujas análises têm contribuído para um repensar sobre os saberes que qualificam o exercício profissional do professor da educação superior, em que o pensamento do professor ganha voz e emerge no cenário como norteador das investigações.

As investigações internacionais de autores como Nóvoa, Hurberman, entre outros, têm trazido “o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, história de vida, etc.” (Nunes, 2001, p. 28). Nóvoa (1995, p. 15), justifica este tipo de pesquisa da seguinte forma: “Esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o *eu profissional* e o *eu pessoal*”.

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma configuração da compreensão da prática pedagógica do professor, tomando como objeto de estudo a atividade de ensinar, uma vez que os conhecimentos sobre o ensino é o orientador da reflexão e da ação dos professores.

As pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgiram, em âmbito internacional entre as décadas de 1980 e 1990 com a necessidade de contribuir com o movimento em torno da profissionalidade do ensino superior e suas conseqüências para a produção de um repertório de conhecimentos, na tentativa de garantir a legitimidade da profissão.

A complexidade das discussões em torno da temática sobre a formação do professor e a aprendizagem da docência é tão desafiadora que o presente trabalho se justifica por sua existência. Pensar, não só a educação nas dimensões pessoal, profissional, institucional e organizacional, mas também os diferentes contextos formativos, que subsidiam essa temática, indicam a possibilidade de identificarmos e enriquecermos a formação docente desse profissional da saúde.

Sendo assim, as investigações que centralizam a figura do professor formador, faz-se necessária à medida que este professor bacharel em Fisioterapia contribui para a formação de outros profissionais e que assumiu uma carreira de professor, aprendendo a ser professor formador, seja por meio dos saberes e experiências adquiridas durante sua trajetória de vida, seja durante sua graduação<sup>1</sup> e/ou na atuação na educação superior.

Autores como Mizukami (2002), Knowles (*et al.*, 1994) afirmam que a aprendizagem da docência se inicia muito antes da atuação na educação superior, pois incluem na mesma as experiências vividas como estudante e seus modelos de professor. Outros defendem que aprendemos a ensinar na prática, no dia-a-dia da sala de aula, produzindo, dessa forma, saberes que, quando socializados, passam a ser experiências que os professores tomam como futuras práticas, possibilitando o desenvolvimento profissional.

---

<sup>1</sup> Nesse sentido, os cursos de graduação não têm como objetivo essencial à formação de especialistas, mas se entende a formação profissional como a articulação entre o desenvolvimento de conhecimentos gerais, básicos e específicos de uma determinada profissão. Enquanto o conceito de formação inicial refere-se a cursos que conduzem à habilitação para o exercício profissional do magistério em cursos de licenciatura. (Ministério da Educação, 2006)

Para compreender o aprender a ensinar e os fatores intrínsecos à temática, reportamo-nos a Mizukami (*et al.*, 2002, p. 47-48) que defendendo a idéia de Knowles (*et al.*, 1994) afirma:

Aprender a ensinar e a se tornar professor são [...] processos e não eventos, processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada”. Completando, “aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros. (MIZUKAMI *et al.*, 2002)

Nesse sentido, a aprendizagem da docência não tem tempo, nem espaço e se faz e refaz constantemente, pois atualmente exige-se do professor que lide com o conhecimento em construção, que se envolva com a educação politicamente, que carregue seus valores éticos e morais e que seja singular para cada sujeito em seu percurso profissional.

Por serem recentes, as pesquisas sobre a aprendizagem da docência com vista à formação dos professores

[...] não se dispõe, até o momento, de um referencial teórico coerente e abrangente, de uma teoria geral de conhecimento sobre aprendizagem profissional que possa iluminar processos de desenvolvimento profissional de professores [...]. (CALDERHEAD, 1996, *apud* Mizukami *et al.*, p.48).

A relação dessa temática com minha trajetória<sup>2</sup> durante a graduação, e posteriormente com a formação continuada convergiram com minhas inquietações.

Após um período de quatro anos na Universidade, no ano de 1996 me tornei fisioterapeuta graduado. As perspectivas do exercício profissional, desencadeadas com as propostas de emprego, moveram em mim expectativas de grandes conquistas e realizações na busca da autonomia tão sonhada durante anos. Iniciei

---

<sup>2</sup> A partir deste momento, empregaremos a 1ª pessoa do singular, por se tratar da trajetória profissional do mestrando.

minha carreira em 1997 na saúde privada, pois minha formação permitia o atendimento a consultórios e clínicas particulares. O cotidiano logo evidenciou certas frustrações que, de fato, se relacionavam com a ideologia difundida durante os quatro anos cursados.

Nessa continuidade do exercício profissional vieram as dificuldades, mas os meus propósitos de ser um fisioterapeuta e professor não desapareceram com os obstáculos. Pelo contrário, esse foi o momento importante no qual decidi buscar novos horizontes dentro da minha formação.

Centrado na busca do aperfeiçoamento e qualidade profissional, tornei-me professor de nível médio em uma instituição tecnológica para a sub-área de enfermagem e deparei-me com a realidade social dos excluídos: alunos de baixa renda, marginalizados pelo sistema, com baixo rendimento escolar, embalados, na maioria das vezes, pelo sonho de oportunidade de melhoria de vida, ou seja, acreditando em um futuro melhor. Concomitantemente, prestei concurso público no município de Jangada<sup>3</sup> e fui aprovado, ocasião em que optei pela atuação profissional na saúde pública.

Alguns semestres de atividade docente no nível médio desencadearam uma série de discrepâncias no que tange atuação do professor. Tais discrepâncias acentuaram-se em maiores proporções quando recebi o convite para ser professor no curso de nível superior de Fisioterapia no UNIVAG - Centro Universitário.

Minhas ações se desdobravam na concepção do conhecimento presente na metodologia expositiva, cujo educando era tido como uma tábula rasa<sup>4</sup>, ou seja, um ser passivo que memoriza o que aprendeu e não aprende porque memorizou. Como se pode perceber, minha concepção era um espelho da concepção tradicional de educação com suas raízes na clássica (Antiguidade) ou escolástica (Idade Média). A sabedoria popular, ensinada pelos meus pais, dizia que o ser humano é produto do meio em que vive, ou seja, repete a mesma formação alienante dentro de sala de aula.

A formação de profissionais tem se pautado nesses procedimentos e referenciais na medida em que transmitem aos graduandos informações prontas e

---

<sup>3</sup> Município que pertence à Baixada Cuiabana, localizada a 72 km da capital de Mato Grosso.

<sup>4</sup> Concepção aristotélica

acabadas, elaboradas, em sua maioria, por autores estrangeiros, preocupados com outra realidade social. A própria inserção e a manutenção do fisioterapeuta no elenco dos profissionais da área da saúde parecem indicar muito mais um valor elitista de prestígio social, de casta intelectual, referendado pelas expectativas de um mercado de trabalho financeiramente promissor do que a necessidade de uma preparação para lidar com determinados tipos sociais e identificar-se como profissional cidadão a serviço da comunidade (REBELATTO, 1999).

Pelos questionamentos que me surgiram ao freqüentar o curso de especialização Fundamentos da Educação e Docência no Ensino Superior no UNIVAG, decidi avançar, sair da “zona de conforto” e romper com paradigmas de anos de minha vida escolar. As ações didático-pedagógicas tomaram outros rumos que me levaram a discutir e analisar a aprendizagem docente no ensino baseada na reformulação do currículo do curso de Fisioterapia. Diversas questões invadiram meu consciente e foi notório o desconforto: como orientar os educandos para desenvolverem operações cognitivas no acesso aos diversos saberes? Como os educadores podem estimular em seus educandos a criatividade e consciência de seu papel participativo na sociedade? Qual a motivação e a identidade política e profissional do futuro fisioterapeuta mediante a realidade social?

Durante minha graduação em Fisioterapia, percebi que o modelo imposto para os currículos desse curso, em reformas curriculares da educação, enriquece uma educação conteudística e fragmentada em disciplinas que não interagem entre si na possibilidade de construção de um conhecimento coletivo. Ao contrário, permitem o distanciamento entre as ações práticas e eficazes na vida cotidiana com a sociedade. A discussão transita sob aspectos metodológicos expositivos e supervalorização dos conteúdos. O fisioterapeuta professor é, portanto, sujeito histórico com ação direta dentro dos currículos do curso de Fisioterapia. As ações pedagógicas produzidas pelos docentes estão carregadas de significações e atitudes expressas em ações arraigadas em concepções tradicionais, como reprodutores do conhecimento e têm como base a racionalidade técnica do objeto da Fisioterapia.

Analisando, pois, minha trajetória e em busca de respostas para as inquietações oriundas desse percurso surge, então, a questão central da pesquisa:

## **COMO DOCENTE FISIOTERAPEUTA TEM CONSTRUÍDO SEUS SABERES PROFISSIONAIS AO ATUAR NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR?**

Tomando a questão central, torna-se necessário estabelecermos<sup>5</sup> os objetivos específicos:

1. Investigar como saberes necessários à atuação docente são construídos pelos fisioterapeutas de acordo com sua profissionalidade docente.
2. Analisar quais os saberes utilizados pelos docentes fisioterapeutas em sua atuação e como estes saberes são utilizados na prática docente.
3. Investigar a contribuição da graduação e formação continuada dos professores fisioterapeutas para atuarem na docência, na tentativa de compreender o complexo processo de aprendizagem da docência.

Para alcançarmos a relevante contribuição educacional na área de formação de professores que atuam nos cursos de Fisioterapia, faz-se necessário que este trabalho sinalize a possibilidade de respondermos aos objetivos que envolvem a questão central citada anteriormente. Para tanto, precisamos compreender a construção individual e coletiva dos professores envolvidos no processo educacional, trazendo à luz das discussões a formação desses profissionais com base teórica sobre a aprendizagem da docência.

As contribuições teóricas das diferentes temáticas desta pesquisa apontam em direção ao diálogo com autores internacionais a citar: Shulman (1986), Nóvoa (1992, 1999), Zeichner, (1993), Schön (1992), Pérez Gómez (1992), Marcelo Garcia (1992, 1999), Ponte (1996) e autores nacionais como Pimenta (1996), Mizukami (1996; 2000; 2002), Pachane (2003, 2005), Saviani (1996, 1998), entre outros, que priorizam direta ou indiretamente a constituição do trabalho docente e a análise das inter-relações que se dão no interior da prática pedagógica na educação superior, assim como os diferentes tipos de saberes envolvidos na ação docente.

---

<sup>5</sup> A partir deste momento, empregaremos a 1ª pessoa do plural, por se tratar de uma construção coletiva.

Definido o objeto central ao redor dos saberes no curso de Fisioterapia, organizamos este trabalho em cinco capítulos. No capítulo 1, optamos por discutir a educação superior e suas repercussões históricas no país, a formação de profissionais fisioterapeutas no Brasil e o amparo legal através da LDB 9394/96 que sustenta a formação do professor bacharel que inicia a carreira docente.

No capítulo 2, traremos alguns elementos que destacam o contexto das pesquisas na formação de professores e a influência da racionalidade técnica na formação do professor da educação superior que permeiam as estruturas curriculares na formação profissional.

No capítulo 3, procuramos trazer a contribuição de alguns teóricos que discutem a profissão docente e sua constituição por meio da socialização profissional, profissionalidade considerados elementos importantes na construção da identidade profissional do professor da educação superior.

No capítulo 4, finalizamos o referencial teórico que servirá de base para a discussão dos dados, revelando a aprendizagem da docência e o paradigma reflexivo que envolvem o ofício do professor.

Inauguramos o capítulo 5 com a análise dos dados, que estão sistematizados, em três etapas.

Por fim, delineamos algumas considerações, que puderam ser efetivadas com base na análise dos dados apresentados.

## **CAPÍTULO I - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS: PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS NA FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS**

Neste capítulo abordaremos as políticas e definições da educação superior no país a partir do século XIX, descrevendo as principais influências na fundamentação da educação superior nas IES do país, considerando neste contexto, a evolução das pós-graduações que, por meio da LDB 9394/96 garantem a atuação de professores oriundos de outras áreas, (in)-titulando-os docentes a partir do momento que participam de programas de pós-graduação. Analisaremos também a constituição do docente na educação superior oriundos das diversas IES e a características da profissionalização da Fisioterapia no Brasil e em Mato Grosso.

Analisando a historicidade do ensino superior no Brasil, é possível, segundo Pimenta (2002 p. 148), identificar alguns modelos europeus que influenciaram o ensino superior nas Universidades em diferentes momentos.

Em 1808, no período colonial, houve a criação de escolas isoladas, em consequência do pacto colonial entre as nações européias. Estas escolas adotaram o modelo franco-napoleônico<sup>6</sup> que se constituía por uma organização não universitária, mas profissionalizante com a preocupação voltada para a formação dos quadros profissionais, atendendo prioritariamente a elite. No que se refere ao ensino superior no Brasil, segundo Moreira (1997 p. 11), a França teve forte

---

<sup>6</sup> Em sua organização administrativa, tratava-se de um modelo de universidade centralizador e fragmentado que impossibilitou e dificultou processos divergentes de pensamento, criando uma unidade impositiva que até hoje tem dificuldades de se atualizar.

influência em termos culturais, enquanto a Inglaterra foi pólo dominante em termos político e econômico.

A universidade brasileira também sofreu influência do modelo alemão ou humboldtiano, criado no início do século XIX. Neste contexto, a Universidade de Berlim surgiu em um processo de edificação nacional após perder o pioneirismo da Revolução Industrial, já iniciada pela França e Inglaterra. Esta universidade teve como foco a estruturação da autonomia nacional criando um modelo universitário voltado para a resolução de problemas nacionais por meio da ciência. (Pimenta, 2002, p. 150)

O ensino voltado para a saúde teve início em 1808, quando foram criadas as cadeiras de Anatomia (no Rio de Janeiro) e Cirurgia (no Rio de Janeiro e Bahia), dando origem, posteriormente, no ano de 1832, às faculdades de Medicina e Farmácia. Naquela época, não havia cursos de Fisioterapia, mas alguns recursos fisioterápicos faziam parte da terapêutica médica, e assim:

[...] há registros da criação, no período compreendido entre 1879 e 1883, do serviço de eletricidade médica, e também do serviço de hidroterapia no Rio de Janeiro, existente até os dias de hoje, sob denominação de *Casa das Duchas* (SANCHEZ, 1984).

Conforme reiteram Rebelatto e Botomé (1999 p. 49), no Brasil, a utilização desses recursos físicos na assistência à saúde teve início por volta de 1879, trazendo as características da “Área da Saúde” (particularmente da Medicina) na época da industrialização. Seus objetivos eram quase que exclusivamente voltados para a assistência curativa e reabilitadora.

No Brasil, a criação de uma universidade foi demorada e dificultada. A recusa da criação de uma universidade talvez tenha sido a primeira idéia francesa adotada logo que a Corte mudou-se para o Brasil. A forte influência assumida por muitos dirigentes do Estado, garantiu a recusa de 42 projetos de criação de uma universidade em todo o período imperial, muitos deles calcados em referências francesas.

Mesmo com a proclamação da República em 1889, a resistência à criação da universidade persistiu. Foi neste período que se verificou a expansão das escolas superiores livres, ou seja, não-dependentes do Estado. Todo esse movimento expansionista gerou uma alteração quantitativa e qualitativa no ensino superior. Os estabelecimentos de ensino multiplicaram-se e já não eram todos subordinados ao setor estatal, nem à esfera nacional, ou seja, abriam escolas os governos estaduais, assim como pessoas e entidades particulares abrindo espaços para a atuação do setor privado desde o Império (Moreira, 1997 p. 17).

Segundo Teixeira (1969), até 1900 não existiam mais do que 24 escolas de ensino superior no país. Em 7 de setembro de 1920, o Decreto nº 13.343, determinou a criação da primeira Universidade do Rio de Janeiro, a qual consistiu em uma aglutinação de diversas faculdades. Em 1927, a organização aglutinada levou à criação da Universidade de Minas Gerais e logo nos sete anos subsequentes, houve a criação da Universidade de São Paulo.

O surgimento destas universidades desencadeou um processo de sérias críticas quanto ao modelo adotado. O conglomerado de escolas superiores continuava isolado sendo denominados de solução de “fachada”, distante do modelo de universidade que se esperava.

Diversas opiniões surgiram na tentativa de reverter o sentido da universidade. Dentre as questões discutidas, podemos citar: a pluralidade de organização universitária; a autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado, a criação do “espírito universitário” estimulando integração de professores e alunos, a atuação da renovação da cultura brasileira pela pesquisa científica. Porém, essas reivindicações suscitaram o aparecimento da corrente liberal e autoritária no plano das políticas educacionais a partir da Revolução de 1930. A corrente liberal defendia a independência da escola diante de interesses particulares de classe, de credo religioso ou político. Entretanto, o pensamento liberal dividia-se em duas vertentes: a elitista contra a disseminação da educação das massas e a igualitária tendo como grande defensor Anísio Teixeira. A corrente autoritária caracterizava-se pelo poder central, representando as elites dirigentes, com mais forças sobre a oponente, a qual defende o controle do Estado sobre o ensino com o apoio da Igreja Católica. O Brasil conservava a posição de defender uma educação superior de tipo utilitário e restrito às profissões.

Segundo Anísio Teixeira (1968), as escolas superiores brasileiras, não obstante serem profissionalizantes cumpriam de algum modo, as funções herdadas do passado de educar o homem para a cultura geral e desinteressada. Assim sendo, a sua elite formava-se em escolas superiores que, embora visando à cultura profissional, davam, sobretudo, ênfase ao sentido liberal das antigas e nobres profissões de Direito e da Medicina. Mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente européia. De modo que tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado e sobre o passado, levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura européia. Recebíamos ou a cultura do passado, ou a cultura européia. A classe culta brasileira refletia mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil:

Estávamos muito mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga - latina e grega - do que em nossa própria cultura. Nossa educação naquele tempo era muito mais para uma civilização européia do que para a nossa. Daí esse paradoxo: O Brasil somente conheceu ensino superior em escolas isoladas. (TEIXEIRA, 1968)

Analisando a história da educação superior no Brasil, Florestan Fernandes (1975, p.98) indica que ocorreu uma transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades européias. Um processo caracterizado por três níveis de empobrecimento: primeiramente como não foram transplantadas em bloco, mas fragmentadas, o que ocorre, de fato, é a implantação de unidades isoladas, diferenciadas das universidades européias da época; segundo, apesar de servirem para caracterizar um processo de “modernização” e “progresso cultural”, realizado através de saltos históricos, estas “universidades conglomeradas” limitavam-se à absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais; e, em terceiro, o que a escola superior precisava formar era um letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais. Este processo se caracteriza como “senilização institucional precoce<sup>7</sup>”.

Em 1931, foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras que admitia a universidade oficial mantida pelo governo federal ou pelo estatal e a

---

<sup>7</sup> Este processo evidencia que o “novo” na educação superior brasileira já nascia completamente “arcaico”.

universidade livre mantida por fundações ou associações particulares contrapondo-se aos modelos pretendidos pelos liberais (Moreira, 1997 p. 26). Neste contexto, vale ressaltar que a Universidade do Rio de Janeiro foi reformada passando a ser reconhecida como Universidade do Brasil.

Com a estruturação da universidade no país acontecendo, havia uma preocupação quanto à formação do professor que atuasse na educação superior. É o que revela Berbel (1994):

A preocupação com a formação do professor para atuar no ensino superior no Brasil tem sido colocada em pauta há mais de meio século. (BERBEL, 1994, p.19)

Já na década de 30, buscavam-se nos países mais desenvolvidos os conhecimentos para a formação da primeira geração dos catedráticos que os tornassem capazes de atuar nas universidades brasileiras, existindo, por parte dos órgãos governamentais interesse em criar cursos de aperfeiçoamento, especialização e mesmo de doutorado, com vistas ao atendimento das necessidades de ensino e pesquisa, funções marcantes da universidade em nosso país.

A preocupação quanto à educação superior não surgiu na década de 30, mas antes de ocorrer a criação da universidade, ainda no século XIX. Segundo Ribeiro Júnior (2001) *apud* Pachane (2003):

Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Em seu parecer, de 1882, mencionava que havia necessidade de *uma reforma completa dos métodos e dos mestres*. (RIBEIRO JUNIOR, 2001, p. 29).

A referida autora sinaliza ainda, que a necessidade de formação em nível de pós-graduação é um tema que pode ser encontrado em documentos da década de 1930, mas que foi somente a partir da década de 1950 que tais programas

começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos (Berbel, 1994; Marafon, 2001).

Numa tentativa de organização em torno das questões educacionais, surge no cenário político, a mais longa discussão sobre a questão da educação nacional: o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases, prevista na Constituição de 1946.

Os debates tiveram início em 1948, prolongando-se até 1961, quando da sua promulgação (Lei nº 4024/61). Segundo Durham e Schatzman (1992) *apud* Moreira (1997), “esta lei foi, na realidade, o primeiro ordenamento geral da educação brasileira”. Para Moreira (1997), o grande confronto estabeleceu-se entre os privatistas do ensino defendido pelo então deputado e jornalista Carlos Lacerda e os educadores que defendiam a escola pública gratuita e laica representados pelo Ministro de Educação no governo Dutra, Clemente Mariani. Houve a conciliação entre os projetos, sendo que ficou estabelecido, em seu artigo 2º, que no Brasil o ensino é direito de todos, tanto no poder público quanto na iniciativa privada. A lei permitia o financiamento da escola privada pelo Estado, assim como permitia a equiparação dos cursos de nível médio e a descentralização, reservando ao governo federal a fixação de metas e a ação supletiva, financeira e técnica.

### **1.1 - A influência da tecnificação das relações sociais na Reforma Universitária: Uma ideologia disseminada**

Ao findar a década de 1950, fica consolidada a hegemonia científica norte-americana como modelo para todo o mundo. O ensino superior é reflexo do emprego pautado no modelo fordista e da concepção pragmática de racionalizar e fragmentar ensino e pesquisa, de separar o cientista do professor, submetendo a organização do conhecimento aos interesses comerciais, industriais e estatais.

Segundo Ianni (2000):

Ocorre que a tecnificação das relações sociais, em todos os níveis, se universaliza, e a racionalização cientificista opera ao modo da racionalização do mercado, das empresas, do aparelho estatal, do capital, da administração das coisas, de gente e idéias (IANNI, 2000 p.21).

O modelo norte americano influencia as universidades brasileiras. Mas a partir do golpe de 1964, o governo decide colocar em prática aquilo que antes não passava de influência paradigmática.

Segundo Moreira (1997), o Ministério da Educação resolveu contratar norte-americanos, ou melhor, a Usaid - Agência Interamericana de Assistência Técnica e financeira – para organizar e educação superior no Brasil juntamente com o MEC. Inicialmente os programas financiados pela Usaid eram dirigidos ao ensino básico. No final de 1963, a estratégia começou a se modificar especificamente no que concerne à assistência à educação das elites. Conforme Amorim, *apud* Moreira (1997):

A avaliação da universidade embutida no Plano Acton (...) apresenta duas dimensões. A primeira funda-se nos princípios que idealizam um modelo empresarial para o nosso sistema, mas, para que de fato fosse autônomo, teria que ser transformado em fundação. (MOREIRA, 1997 p. 44)

Após os Acordos MEC/USAID, respectivamente de 1965 e 1967, e do Plano Atcon, de 1966, a influência norte-americana sobre a universidade brasileira se fez sentir de forma mais acentuada.

A lei em questão seria profundamente alterada, em 1968, pela reforma do ensino superior (Lei 5540/68), no bojo de movimentos reivindicatórios importantes em prol da expansão do ensino. (MOREIRA, 1997, p.32)

Após diversas reivindicações para a expansão da educação superior, emerge a Lei nº 5.540/68 que propôs a ampliação do leque institucional de educação superior, para também atender às demandas estudantis. No Art. 2º da Lei, está que “o Ensino Superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em

universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado”, convalidadas, um ano depois, pelo art. 2º do Decreto-Lei nº 464/69:

“Será negada a autorização para universidade ou estabelecimento isolado de Ensino Superior quando, satisfeito embora os mínimos requisitos prefixados à sua criação, não corresponda à exigência do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional e regional.”

O critério principal para autorização de cursos é o mercado de trabalho, não importando com que tipo de instituição se está tratando nem com o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Uma vez que a relação entre os tipos de cursos oferecidos corresponda às necessidades mercadológicas, há uma grande chance de serem aprovados. A letra da lei é o reflexo direto da idéia de que educação é, antes de tudo, um fenômeno quantitativo e econômico e representa, portanto, uma ampliação de vagas como uma diversificação institucional heterogênea. (CHAUÍ, 1980, p.37)

A Lei 5540, responsável pela Reforma de 1968, tinha fortes inclinações privatistas e de centralização do controle nas mãos do Estado incorporando várias características da concepção universitária norte-americana, a saber:

- a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho;
- b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo;
- c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades;
- d) fim da cátedra e instituição do sistema departamental;
- e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva;

- f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino;
- g) idéia moderna de extensão universitária;
- h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma.

A idéia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 68, dela derivando as demais diretrizes, todas embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade, etc. Isto porque o processo educacional foi associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo e um benefício.

Ao julgar pelas referências sócio-econômicas, percebemos que a reforma universitária de 1968 institucionaliza a disputa mercadológica entre as instituições públicas e privadas. Neste ponto, as universidades brasileiras têm seus princípios norteados pela indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão e responsável pelo desenvolvimento do país. Após a aprovação da lei 5540/68, a Universidade vai se configurando como lócus de produção de ciência, de cultura e de tecnologia. Segundo Dias Sobrinho (1994):

Havia um modelo a ser superado pelas grandes universidades: os das instituições dedicadas basicamente à transmissão de conhecimento e habilidades tradicionais. Havia um modelo a ser produzido: uma instituição capaz de preservar e criticar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também preparada para a produção da ciência, das artes, da tecnologia, da cultura humana em geral, capaz de alargar as fronteiras estabelecidas, criar as interfaces e por diálogos inusitados diferentes campos e áreas. As universidades deveriam formar pessoas não só para a difusão do conhecimento, mas também para a crítica e para a criação do novo (...) (DIAS SOBRINHO, 1994, p. 133).

Para Rebelatto (1999 p.74), a concepção de universidade como uma organização capaz de produzir conhecimento e como um local de debates sobre as

soluções alternativas para os problemas do país, perde terreno para a concepção acentuadamente “reprodutiva” e transmissora de informações e de práticas, em geral, técnicas. Particularmente na Fisioterapia, enquanto educação superior, Rebelatto, reitera:

A formação de profissionais é conivente com esse procedimento e esses referenciais, na medida em que “transmite” aos graduandos informações e formas de atuação elaborada, em sua maioria, por autores estrangeiros, preocupados com outra realidade social. (REBELATTO, 1999, p.75)

Para Viotti da Costa (p.81) *apud* Noronha (1998, p. 47), os projetos de modernização do Brasil, sob a influência dos movimentos europeus, padecem de uma pobreza ideológica porque o pequeno grupo que toma para si a tarefa de mudança social o faz movido mais por entusiasmo do que por crítica social e, ainda, não considera as condições da realidade brasileira, especialmente no que difere do contexto que lhe serve de modelo.

O fenômeno da expansão da Educação Superior nas décadas de 1960 e 1970 indica que a demanda por matrículas cresceu em torno de 212% (FREITAG, 1978, p.43). No Brasil, não se verificou a passagem gradativa pelas etapas de evolução do processo de ensino, como é observado em outros países.

Os dados anteriormente citados garantem o aumento expressivo das instituições de Educação Superior na década de 70. A oferta dos cursos para a formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento tem nas universidades e nas instituições não universitárias<sup>8</sup> a responsabilidade na formação profissional. A expressiva expansão do setor privado na educação superior teve o amparo legal e financeiro oferecido pelo Estado brasileiro.

Um breve diagnóstico da educação superior no Brasil, efetuado pela comissão Nacional para sua Reformulação em 1985, quase 20 anos depois da reforma universitária, apresentava, em seu relatório, a seguinte afirmação:

---

<sup>8</sup> A citar: Centros Universitários, Faculdades Integradas, Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

A Lei da reforma universitária de 1968 supunha que todo o ensino do país deveria se organizar na forma de universidades que teriam todas as estruturas semelhantes, com seus departamentos, sistema de crédito e colegiados de curso, e combinariam de forma indissolúvel o ensino, a pesquisa e a extensão. Quase 20 anos depois se constata que a maior parte dos estudantes se encontra em instituições isoladas e privadas; que as antigas faculdades ainda subsistem; que os novos formatos organizacionais nem sempre funcionam como esperado; que a pesquisa se distribui da maneira extremamente desigual pelo país; e que a extensão é muitas vezes inexistente” (BRASIL Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior – Relatório Final, 1985)

Mediado por uma série de instrumentos normativos, o governo brasileiro promoveu uma reforma na Educação Superior, sob orientação dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial. As bases epistemológicas dessa reforma tinham como pressuposto a reconceituação/ ressignificação do público e do privado, com fundamento básico no mercado, desvelando o caráter ideologicamente privado assumido pelo Estado brasileiro ao longo da história da educação superior.

A tese defendida pelo Banco Mundial é de que a crise da educação brasileira deriva do modelo de universidade de pesquisa (modelo humboldtiano) que seria excessivamente unificado e caro. Nesse sentido, a defesa da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão é inviável teórica e financeiramente. Daí a necessidade de estabelecer a dualidade institucional: Universidades de Pesquisa e Universidades de Ensino.

## **1.2 - Institutos de Educação Superior Universitárias e Não Universitárias: O crescimento dos cursos de Fisioterapia na década de origem da LDB 9.394/96**

Antes que ocorresse a aprovação da LDB nº 9.394/96, no início da década de 1990, o país apresentava uma séria crise das universidades e um grande número de instituições privadas. Esse setor, que já vinha apresentando posição de destaque desde os anos 1970, ampliou ainda mais sua participação no sistema. A rede

pública também cresceu, porém, em menor proporção, passando a responder por uma parcela ainda mais reduzida do esforço total (MOREIRA, 1997).

Ao ser promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), sob a tutela do Ministério da Educação e Cultura (MEC), definiu vários aspectos que modificaram a condução da educação no país. Dentre os pontos, destacamos a autonomia que as Universidades e Instituições de Educação Superior (IES) passam a ter na elaboração de seus currículos.

Diferente da última reforma curricular dos cursos de Fisioterapia ocorrida em 1983, a nova LDB (9.394/96) promoveu uma ampla discussão entre as entidades representativas de classes. Na Fisioterapia foram convidados a participar das discussões os conselhos federal (COFFITO) e regionais (CREFITOs), instituições de ensino superior (IES) e seus coordenadores de cursos, além dos docentes, discentes e profissionais interessados na proposição e elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Ressaltamos, neste contexto, que a discussão teve como instrumentos norteadores a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde; Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de maio/1999, documentos da Organização Pan-Americana de Saúde, Organização Mundial de Saúde, Rede UNIDA<sup>9</sup>. (INEP, 2006, p. 211)

De acordo com a proposta curricular, o resultado estabelece os currículos de Fisioterapia em torno do ensino-aprendizagem apoiados nas concepções do saber-ser, saber-fazer, saber-aprender, tendo o SUS (Sistema Único de Saúde) como principal diretriz em busca da inserção destes novos profissionais no referido sistema.

A declaração mundial sobre o ensino superior preconiza características de interação das instituições e sociedade na reelaboração dos princípios que devem nortear a educação superior:

---

<sup>9</sup> Rede UNIDA reúne pessoas, projetos e instituições comprometidas com a mudança da formação profissionais de saúde. Desde 1985, a Rede Unida viabiliza projetos de integração universidade-serviços em praticamente todas as universidades públicas brasileiras e também em algumas privadas.

A qualidade do sistema de Educação Superior deve ser avaliada segundo a correspondência entre o que a sociedade espera das instituições e o que elas fazem. Isto requer visão ética, imparcialidade política, capacidade crítica, e, ao mesmo tempo, uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando as orientações a longo prazo nas necessidades e finalidades da sociedade, incluindo o respeito, a cultura e a proteção ambiental (Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, 1998).

Além destes aspectos, a LDB nº 9.394/96, em seu Artigo 52, afirma que as universidades são conceituadas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996). Caracterizam-se por:

Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

O tratamento dado para as IES que não se caracterizam como universidade (Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores e Centros de Educação Tecnológica), a mesma Lei flexibiliza as exigências quanto à estrutura acadêmica e a composição do quadro docente, o que explica a elevação no número dessas instituições<sup>10</sup>, segundo Beraldo (2007).

Segundo o Decreto nº 2.306, de 1997, as instituições universitárias caracterizam-se por desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de, no mínimo, mestrado ou doutorado. Desta forma, mantém a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na outra condição, as instituições não-universitárias podem ser divididas em:

---

<sup>10</sup> A diversificação de IES prevista LDB/1996 foi regulamentada pelo Decreto 2.306/97. Este foi revogado pelo Decreto nº. 3.860/01 que, por sua vez, foi alterado pelo Decreto 5.225/04, que incluiu os Centros Federais de Educação tecnológicas – CEFET – entre a classificação das IES do sistema federal de ensino. O Projeto de Lei nº. 7.200/2006 (ainda em tramitação) que deverá regulamentar a reforma universitária amplia as exigências feitas às IES mantendo as diferenças na conceituação. (BERALDO, 2007)

- A. *Centros Universitários*: estabelecimentos recém criados pela LDB, que se caracterizam por desenvolver ensino de excelência e atuar em uma ou mais áreas do conhecimento, tendo autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização prévia do CNE (Conselho Nacional de Educação);
- B. *Faculdades Integradas*: um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; são estabelecimentos que dependem do (CNE) para criar cursos e vagas; e
- C. *Institutos Superiores* ou *Escolas Superiores*, que atuam, em geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação.

Segundo MEC/INEP (2000) apud Pachane (2003, p.44), em número de estabelecimentos, as instituições não-universitárias, cujo objetivo central concentra-se no desenvolvimento de atividades de ensino, representam aproximadamente 90% do sistema de ensino superior do Brasil, sem grandes preocupações com a pesquisa e extensão.

Os dados do INEP (2000, p. 98), asseguram a realidade dos cursos de Fisioterapia no país. Se nos idos de 1950 existiam apenas dois cursos de formação de fisioterapeutas, em 1999, existiam 146 cursos regulamentados. Este mesmo estudo aponta para um número total de matrículas de 44.582, das quais 4.218 eram públicas e as privadas somavam 32.752 (2000, p. 121).

Com dados mais atualizados, o INEP (2006) revela que em 2004 existiam 339 cursos dos quais somente 36 eram em instituições públicas (9 federais, 16 estaduais e 11 municipais). Ou seja, em 2004, os cursos de Fisioterapia das escolas públicas cresceram 276,9 % e nas instituições privadas o crescimento foi de 865,7% (INEP, 2006, p. 217).

Pode-se afirmar então, que a maioria dos cursos de Fisioterapia pertence a instituições do setor privado (89,4%). Mesmo havendo este crescimento exponencial

do número de escolas, há um forte predomínio no aumento dos cursos em instituições particulares, comparadas com as públicas.

Se levarmos em consideração a distribuição de cursos de Fisioterapia na região Centro-Oeste, verificaremos segundo o levantamento do INEP, que há apenas um curso estadual, todos os outros são de instituições privadas. Destaca-se também que no Centro-Oeste não há cursos de Fisioterapia em universidades federais e nem cursos municipais. (Idem, p. 214)

Este crescimento das instituições formadoras exigiu proporcionalmente, um número maior de fisioterapeutas na carreira docente. Para tanto, faremos algumas colocações referentes à necessidade de formação pedagógica para o professor do curso de Fisioterapia.

### **1.3 - Do ensino técnico à Educação superior: uma possibilidade de Formação na Fisioterapia**

No avançar da década de 50, influenciada por alguns aspectos – o crescimento urbano, a industrialização, a política de dependência econômica do capital internacional – a sociedade brasileira sofre diversas transformações, incluindo o processo social de trabalho. Esta mudança na hierarquização do trabalho associada à evolução da indústria, rumo a uma sociedade moderna, amplia o contingente de trabalhadores com maior nível de escolaridade, segundo as necessidades do mercado de trabalho. Isso faz com que, posteriormente, ocorram as reformas do Ensino Superior e de 1º e 2º graus nos anos de 1968 e 1971, respectivamente, para dar conta da nova demanda de trabalhadores.

As mudanças ocorridas na sociedade refletiram também na saúde, introduzindo novas abordagens na medicina. A atenção voltou-se para o corpo como força de produção e as novas formas de tratamento passaram a utilizar maquinaria e equipamentos específicos de observação e de identificação de doenças. Essas novas tecnologias e a manutenção dos doentes em locais específicos foram fatores

determinantes para que os novos profissionais da saúde fossem formados distantes da realidade social, com predomínio da assistência “curativa”, “recuperadora” e “reabilitadora” (Rebelatto, 1999).

Além do aparecimento de novas doenças relativas ao desgaste das estruturas corporais, pelas excessivas exigências do período industrial, houve um grande aumento da incidência de poliomielite e as guerras contribuíram para a consolidação do exercício fisioterapêutico, pois:

Produziram um grande contingente de pessoas que precisavam de tratamento para se recuperar ou reabilitar e readquirir um mínimo de condições para voltar a uma atividade social integrada e produtiva. (REBELATTO, 1999)

A demanda de pessoas qualificadas para atuação técnica no mercado contribuiu para o primeiro curso de formação de técnicos em Fisioterapia, em 1951, na Universidade de São Paulo, com duração de um ano em período integral, acessível a alunos de nível médio completo e ministrado por médicos.

A preocupação com a formação de mão de obra na Fisioterapia era tamanha que os cursos da época seguiam a reprodução de técnicas advindas de outras realidades.

Se no ano de 1951 foi criado o primeiro curso técnico de Fisioterapia no país, devemos salientar que desde 1927 havia a graduação nesta área em países europeus como a França.

Logo, em 1959, com a criação do Instituto Nacional de Reabilitação – INAR<sup>11</sup>, o primeiro curso a ser ampliado para dois anos foi o curso da Universidade de São Paulo.

As primeiras turmas de técnicos de reabilitação formaram profissionais que se inseriram nos consultórios e clínicas auxiliando os médicos, que prescreviam os exercícios, as massagens, o uso do calor, da luz, dos banhos e dos rudimentares recursos eletroterápicos disponíveis para a recuperação do paciente. Nesse

---

<sup>11</sup> Denominação influenciada pelo grupo norte-americano que veio a São Paulo, organizado pela seção latina da Organização Mundial de Saúde (OMS)

contexto, começou a aparecer às primeiras definições de Fisioterapia, menos como área de estudo e mais como ramo de trabalho.

O fisioterapeuta naquela época não tinha o devido reconhecimento enquanto profissional, impossibilitando, desta forma, quaisquer condições de autonomia. Com o ensino mediado pela figura do professor médico, a classe de fisioterapeutas que se constituía, não contribuía diretamente com sua formação técnica e nem tinha condições de preparar futuros fisioterapeutas que atuassem na docência. Somente alguns anos depois surgiram, por força de decreto-lei, a possibilidade de atuação em outras frentes de trabalho, como também na docência.

#### **1.4 - Legitimação da formação pedagógica na Educação Superior: Formação Pedagógica suficiente?**

O subtítulo em questão sugere uma discussão acerca do professor da educação superior que tem na sua formação profissional elementos inerentes a área do conhecimento técnico e que, conforme o contexto histórico da educação superior no país deu suporte para a ação profissional no mercado de trabalho ou atuação em pesquisa quando formado nas instituições universitárias, levando ao segundo plano a carreira docente nas IES. Destacamos neste momento a docência na educação superior e os possíveis entraves que minorizam a formação pedagógica destes professores, oriundos de outras áreas do conhecimento.

A contribuição de Pachane (2005) revela que a formação exigida para a docência na educação superior tem sido restrita ao conhecimento aprofundado do conteúdo, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). O respaldo dessa perspectiva está no fato de que ao longo da história do ensino superior, a atividade e preparação docente sempre estiveram negadas.

Ao analisar o histórico da docência, Pachane (2005) acredita que possam existir ao menos três aspectos, na cultura universitária, que transformaram a tarefa de ensinar e a formação pedagógica dos professores, em atividade menor.

Primeiramente, o crescimento e a expansão de escolas superiores justificaram a ampliação do corpo docente com profissionais de outras áreas com sucesso inquestionável dentro da sua especialidade. Segundo Masetto (1998, p.11), até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior, o bacharelado e o exercício competente da sua profissão.

Neste contexto, para Masetto (1998, p.11) “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, ou seja, ensinar significava transmitir o conteúdo através de grandes aulas expositivas sobre determinado assunto e revelar como se faz na prática. Acreditava-se que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”,

Nesta mesma vertente, as universidades se apoiavam no modelo humboldtiano. Desta forma, a preocupação estava na produção de pesquisas em que o caráter pedagógico e mediador do conhecimento se mantivessem velados, como se as atividades pedagógicas não tivessem caráter científico.

Em segundo lugar, já que os critérios de avaliação da capacidade docente centralizavam-se no estímulo das pesquisas em torno da atividade profissional, com valorização dos títulos acadêmicos, ao invés da formação pedagógica, estas se configuravam como atividade concorrente. O respaldo disto é que ensino e pesquisa ao se tornarem atividades concorrentes, elevam a pesquisa e fortalecem uma cultura de desprestígio à docência no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (Pimentel, 1993).

Como terceiro elemento, conforme revela Fernandes (1998, p. 95-96), a exigência legal para o ingresso do professor na carreira docente restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, mediante a categoria funcional de acordo com sua formação inicial, que no caso do curso de Fisioterapia é dada como graduação.

No contexto nacional, autores como Pachane (1998) e Marafon (2001) revelam que a preocupação, no que tange à formação de professores universitários,

está presente desde 1974, por intermédio do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). No entanto, foi somente o Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que explicitou a qualidade da formação desejada:

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica. (PNG, 1999, p. 71)

O processo de legitimação da LDB 9.394/96, antes de ser promulgada, passou por diversos projetos e substitutivos onde a formação docente da educação superior toma diferentes focos.

Para Saviani (1998, p. 49) *apud* Pachane (2003, p. 47) de acordo com texto do primeiro projeto da LDB em dezembro de 1988, estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (SAVIANI, 1998, p. 49).

O texto foi modificado e com isso, estabeleceu a preferência de que a formação do professor se desse em programas de mestrado e doutorado. Aceitava-se, também, o reconhecimento do “notório saber” como requisito equivalente à especialização em nível de pós-graduação:

Já no primeiro substitutivo, apresentado por Jorge Hage, o texto foi integralmente modificado, estabelecendo:

Art. 98. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á, preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos e programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, na forma prevista nos estatutos e regimentos das instituições de ensino. Parágrafo único – a equivalência de títulos dependerá do que dispuserem os estatutos e regimentos e regimento da instituição de ensino e no disposto em normas do Conselho Nacional de Educação. (SAVIANI, 1998, p. 106)

Apesar da preparação para o exercício do magistério superior ser responsabilidade dos programas de pós-graduação, a formação pedagógica do professor universitário de outras áreas do conhecimento estava omitida.

Posteriormente, o então senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto integral da LDB em que propunha a formação pedagógica:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Parágrafo único – É assegurado o direito de exercício do magistério superior às pessoas de notório saber (SAVIANI, 1998, p. 144).

Em análise, as mudanças propostas pelo projeto do senador Darcy Ribeiro evidenciou a preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, destacando ainda a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino, o que justificou a tecnificação da didática do ensino superior. O direito ao exercício docente de professores universitário foi assegurado pela condição de “notório saber” citado no parágrafo único do artigo 74.

Quando comparada à formação de outros níveis de educação, o artigo 73 não exige a realização de práticas de ensino para o professor da educação superior. Segundo Saviani, (1998, p.144), “Art. 73 - a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”

Se associarmos os dados do crescimento dos cursos de Fisioterapia no país, na década de 1990, verificamos que a realidade da formação pedagógica do professor universitário que atua no ensino da Fisioterapia, legitimada pela LDB 9.394/96, assegura a (in)titulação da especialidade técnica - científica, já que o direito de freqüentar as IES como docente encontra-se assegurada.

Vale destacar que Pachane (2003) menciona que:

Uma das críticas dirigidas aos diversos projetos e substitutivos da LDB ressaltava que, para uma legislação de sua abrangência, a LDB continha muitos detalhes, alguns dos quais irrelevantes, e que poderiam ser omitidos, visando a produção de um texto mais abrangente e deixando para as instâncias competentes a regulamentação da LDB. (PACHANE, 2003, p.49)

Desta forma, o texto final da LDB acatou o projeto de Darcy Ribeiro, com algumas alterações. Prevaleram as pressões de diversos setores da sociedade cujos interesses podem ser contrariados com a exigência de maior capacitação docente (PACHANE, 2003, p. 49).

O artigo 66 tem como finalidade destacar que a preparação para o exercício do magistério superior será possível nos programas de Pós-Graduação do país, como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40).

Art. 66 - 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.

O sentido dado à preparação docente por meio do artigo 66 retrata a crença que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo. A formação pedagógica dependerá dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação. É o que revela Pimenta e Anastasiou (2002):

Desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 154)

Portanto, temos como questão pontual, a preparação deste docente, seja na graduação, seja na pós-graduação, situada em instituições formadoras dotadas de posturas ideológicas de neoliberalismo, com disputas mercadológicas e globalizada que se refletem na constituição da sociedade. Portanto, Pimenta e Anastasiou (2002) reiteram:

O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.259).

Tais preocupações com a formação de professores não se restringe a realidade brasileira. Autores internacionais como Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Kennedy (1997), Marcelo Garcia (1999) e Serow (2000) enfatizam a necessidade de formação para o magistério superior, seja revertida.

O docente da educação superior brasileiro enfrenta, ao longo de sua formação, uma estrutura organizativa que sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais ou acadêmicas como únicos requisitos para docência em cursos superiores.

De acordo com Berbel (1994, p.21), para a formação dos professores é necessário, então, cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado e também outro tipo de organização que "consiste num trabalho mais amplo, de apoio pedagógico continuado, existente em várias instituições, ao qual o professor pode recorrer para aperfeiçoar seu trabalho, com ajuda de técnicos especializados para esse fim".

Behrens (1998, p.65) sugere que as IES precisam, "para possibilitar a formação contínua, propor com urgência programas pedagógicos que envolvam os docentes em grupos de estudo, num trabalho individual e coletivo na busca da reflexão sobre a ação docente". Isso significa que proporcionar cursos esporádicos aos docentes não é o suficiente. É necessário que sejam implantados projetos que envolvam esses docentes, de modo a possibilitar que eles, no desenvolvimento dos mesmos, coloquem suas dificuldades e socializem seus êxitos.

Sabemos que o novo século é contexto de mudanças sob influências do capitalismo globalizado exigindo do professor da educação superior novos saberes, novas competências, habilidades e conhecimentos, compreendendo a constituição de novas identidades profissionais, já que o fisioterapeuta que se torna professor carrega consigo a identidade profissional da Fisioterapia e vê-se na possibilidade de construir outra identidade profissional como professor. São características do novo

professor, cuja necessidade pauta-se na qualidade de formador, onde devem reconhecer importância da emancipação humana, atitudes éticas e políticas, não relegando os saberes técnico-profissionais envolvidas na formação dos futuros profissionais fisioterapeutas.

É sabido que a educação no século XX tornou-se um elemento focal no processo de desenvolvimento das nossas sociedades modernas. Desta forma, a figura do professor, seja ele na educação básica ou superior, torna-se um importante responsável para a formação desta sociedade. Segundo Tardif: "Quanto mais a educação se tornar central, mais a formação dos professores se torna um desafio maior na maioria das sociedades modernas avançadas". (TARDIF, 2002, p. 76)

Tardif (2002) lança questões sobre os conhecimentos universitários com vista à formação dos profissionais de ensino que, em partes, não se constituem apenas de professores com formação em educação. A proposta do referido autor perpassa por "uma reflexão sobre o lugar sentido dos conhecimentos produzidos pelos professores universitários que trabalham na formação de profissionais de ensino e, de um modo mais amplo, nas faculdades de educação".

Na ótica de Tardif (2002), as reformas ocorridas nos últimos anos no âmbito internacional, que respaldam as concepções de reformas educacionais no Brasil, apontam para uma mesma constatação: são os docentes que, em seu trabalho diário com os alunos, asseguram e assumem os objetivos concretos e o próprio desenrolar da escolarização, com a missão de formar novas gerações de profissionais seja do ensino, seja da saúde.

Nesse sentido, entendendo a relevância da educação superior, compreender os conhecimentos universitários não se reduz a questões técnicas, pedagógicas ou didáticas relativas, por exemplo, à organização de novo currículo, como acontece muitas vezes, mas questionarmos a contribuição geral das instituições universitárias e não universitárias enquanto papel institucional e sua missão no que tange à formação de novas gerações de profissionais que contribuirão para o crescimento da sociedade.

Conforme análise de Tardif (2002), a universidade atualmente não se limita à produção de conhecimentos fundamentais baseados nas disciplinas científicas, mas também à produção de conhecimentos técnicos e práticos socialmente úteis. Sendo

assim, entendendo o papel da universidade nas pesquisas vimos que a produção das mesmas são fundamentais para o crescimento da sociedade, porém não se concentram apenas nas universidades, e sim, conta com a participação de vários atores e interesses sociais.

O resultado dessa mudança é que o conhecimento científico produzido está deixando de ser acadêmico e passa a ser produzido pelo interesse de várias demandas sociais.

Desse ponto de vista, Tardif (2002) revela:

“Os limites tradicionais entre o conhecimento fundamental e o conhecimento aplicado, entre as formações disciplinares, as formações aplicadas e as formações profissionais estão desaparecendo progressivamente. Nesse sentido, creio que as universidades são obrigadas hoje a iniciar um complexo processo de redefinição de sua missão, sobretudo no que diz respeito aos modos de distribuição e aos usos sociais do conhecimento e da formação universitária”. (TARDIF, 2003, p. 77)

Dadas as considerações por parte de Tardif (2003), verificamos que um dos objetivos das IES é a formação profissional na tentativa de integrar conhecimento e ação. Percebemos que esta preocupação não envolve apenas as faculdades e o Departamento de Educação, mas envolvem também os currículos com vocação profissionalizante, incluindo desta forma, os currículos dos cursos da saúde.

Essa docência não pertence somente ao espaço da sala de aula, mas no conjunto de ações educativas que organizam o ensino na instituição e fora da instituição na vinculação com práticas mais amplas formais, a exemplo dos sistemas universitários e em relação a práticas educativas não formais que concorrem para que o ensino se realize sob aceitações e resistências diversas.

Em suma, mediante essas possibilidades, a visão não-profissional do ensino, tem se proliferado nas instituições de ensino universitárias e não universitárias do Brasil. Desta forma, o contexto histórico de constituição do professor da educação superior tem como espaço formativo de construção docente as pós-graduações. A preparação pedagógica ofertada nestes espaços encontra

distante do alcance para a formação do professor universitário. Sabemos que os elementos que cercam a docência vão além do ensino pela experiência cotidiana. É preciso reconhecer a complexidade e a responsabilidade que permeiam a docência, a ponto do professor ter mais autonomia e espaços de socialização para a consolidação e reconhecimento da identidade profissional.

## **CAPÍTULO II – A INFLUÊNCIA DO PARADIGMA DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

No presente capítulo, abordaremos o contexto das pesquisas voltadas para a formação de professores, com ênfase na formação do professor da educação superior. Contextualizaremos o papel histórico da formação profissional arraigada a paradigmas da racionalidade técnica, que pressupõe uma superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos que ao longo da história, influenciam os currículos das licenciaturas e também dos bacharelados em diversas áreas, inclusive as estruturas de formação das pós-graduações. Sendo desta forma, “fonte” de aprendizado para os profissionais fisioterapeutas, onde buscam a base para a construção da aprendizagem da docência.

As valorosas contribuições dos teóricos que pesquisam estas temáticas há algumas décadas no país, dirigem-se à graduação e a formação continuada, e ao desenvolvimento profissional na possibilidade de construção de uma aprendizagem docente, tendo em vista, a formação do professor da educação superior.

Apresentaremos alguns enfoques da pesquisa na área de formação de professores, durante as últimas décadas, evidenciando a formação na educação superior, suas limitações e possibilidades, revendo o conceito de pesquisa, que negou por um determinado tempo a mobilização dos saberes pertinentes a história de vida do professor.

## 2.1 - O que dizem as Pesquisas

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, cuja competência na atuação docente perpassa pela mobilização de saberes profissionais. Considera-se, assim, que o professor em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos em função da necessidade e do desafio proposto ao encarar a profissão docente<sup>12</sup>, sustentado pelas experiências, percursos formativos e profissionais.

A discussão sobre a temática emerge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques.

As pesquisas sobre formação de professores têm evidenciado a relevância da prática pedagógica, partindo em contraposição às abordagens que procuravam separar a formação da prática cotidiana. Na realidade brasileira, é a partir da década de 1990 que crescentes pesquisas configuram-se no cenário educacional. Seu objetivo encontra-se norteado na busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão desta prática pedagógica e dos saberes pedagógicos e epistemológicos envolvidos no conhecimento acadêmico a ser ensinado e aprendido.

Desta forma, resgata-se o papel do professor da educação superior na tentativa de superar o modelo tecnicista e acrítico, ultrapassando o caráter acadêmico da profissão docente, trazendo à luz o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional desse professor.

Sobre as pesquisas, autores como Nóvoa (1992), Huberman (1992) e outros, surgem no cenário educacional internacional nas décadas de 1980 e 1990 com uma nova concepção de pesquisa sobre a formação de professores. Estudos anteriores há essas décadas reduziam a profissão docente a um conjunto de

---

<sup>12</sup> Refiro-me, neste momento, ao professor que tem sua formação profissional ligada à fisioterapia e por diversas circunstâncias assume a docência como nova profissão.

técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o *eu profissional* e o *eu pessoal* (NÓVOA, 1995, p.15).

Nóvoa (1995) cita dois estudos que mostram a evolução das pesquisas internacionais, Ball e Goodson (1989) e Woods (1991), que evocam esse processo de forma distinta, mas com óbvias convergências, referindo-se aos anos 1960 como um período em que os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria como fator determinante da dinâmica educativa. Já nos anos 1970, os professores atravessaram uma fase em que foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais. No Brasil, segundo Fiorentini (1998), ocorre uma mudança gradual na formação e nos saberes dos professores referentes aos anos 60 e 70. Segundo o autor,

De uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor deveria possuir acerca de sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas especiais de ensino, planejamento, organização e controle/avaliação do processo ensino-aprendizagem (FIORENTINI et al, 1998, p. 313).

Fica notório que, de acordo com essas tendências, o professor configura-se como um agente passivo e neutro diante de questões político-pedagógicas. A preocupação formal do professor dos anos 60 com o conhecimento específico de sua disciplina dá lugar a tecnificação das ações docentes, deixando para segundo plano o domínio dos conteúdos pelo professor.

Se nas décadas anteriores a figura do professor era considerada passiva e tecnicista, nos anos de 1980, com a efervescência política e a necessidade de mudanças, as discussões extrapolam as esferas políticas e institucionais e se refletem tanto nas pesquisas como nos currículos dos cursos formadores de professores. O discurso educacional é dominado pela dimensão sócio, política e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes. Ou seja, para Fiorentini *et al* (1998)

Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora, neste período, as práticas pedagógicas de sala de aula e os saberes docentes tenham começado a serem investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber. (FIORENTINI *et al.*, 1998, p. 314)

Nesse mesmo processo de evolução das pesquisas internacionais, Nóvoa (1995) cita que, em 1984, Adam Abraham publica o livro *O professor é uma pessoa* e, desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre “a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as bibliografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”.

Emerge, assim, a pesquisa sobre o pensamento do professor “numa tentativa de superar o modelo até então vigente, no qual o professor não era percebido como um profissional com uma história de vida, crenças, experiências, valores e saberes próprios, mas como um obstáculo à implantação de mudanças” (FERREIRA, 2003, p. 23).

Os estudos iniciados nesta vertente difundiram a idéia “de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas tiveram um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 1995).

Percebemos assim que as pesquisas entendendo o professor como sujeito ativo e contextualizado das relações com a docência, são recentes no que tange à valorização do pensamento desse professor e aos saberes por ele utilizados. Por mais investimento nas pesquisas internacionais que tenha existido, poucas mudanças surgiram na prática profissional de professores nos seus espaços de atuação. É a isso que se refere Ferreira (2003 p. 22): “O foco continuava a manter-se nas conexões entre o desempenho do estudante e as características, os comportamentos e as decisões do professor”.

Na tentativa de superação do modelo vigente naquele contexto, as pesquisas abordam o pensamento do professor em diferentes perspectivas. Contudo, a convergência das diferentes definições mantém-se em torno do que o

professor faz e pensa dentro da sua vida profissional, mediado pela interpretação e pelos significados que ele obtém dentro da sua vida social, pessoal e profissional. Vendo deste ponto de vista, o conhecimento se constrói a partir das relações sociais construídas, e também a partir da experiência pessoal. Para Ferreira (2003, p. 24), essas tentativas parecem ter como ponto central a importância de considerar o que o professor sabe, conhece, espera e acredita sobre a prática e sobre seu trabalho.

Já na década de 90, Marcelo Garcia (1998) sinaliza que diversas pesquisas internacionais são centradas não apenas no processo de aprender a ensinar dos professores, mas também em suas crenças, suas concepções e seus valores que começaram a ser desenvolvidos. As pesquisas passam a analisar os processos de mudança e inovação, partindo de uma concepção macro e global, com base em dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais.

Segundo Mizukami (1996), a produção sistemática de pesquisas direcionadas para o conhecimento do professor enquanto profissional abrange uma variedade de referenciais conceituais e, conseqüentemente, diferentes formas de se conceber a construção de conhecimento e formas específicas para se investigar essa construção.

Apesar da diversidade teórica existente e sua relação estabelecida com o pensamento do professor, para o ensino reflexivo ou para a base de conhecimento sobre o ensino, a autora afirma que estudos vêm sinalizando a existência de aspectos comuns em relação à profissão docente. Exemplo a citar: a construção do conhecimento profissional, o desenvolvimento profissional no decorrer do exercício da docência e a construção pessoal do conhecimento profissional. Além disso, esses estudos têm destacado a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal dada a essa experiência e da consideração da prática profissional como uma das fontes básicas da aprendizagem profissional.

Com relação às pesquisas sobre o ensino reflexivo, a premissa fundamental é a de que as crenças, valores e suposições que os professores possuem sobre o ensino, o conteúdo curricular, os alunos e o processo de aprendizagem, dentre outros aspectos que compõem o processo de ensino, sustentam a sua prática dentro de sala de aula (MIZUKAMI, 1996).

Conforme Ferreira (2003, p. 25), o professor passa de objeto passivo à sujeito do estudo com participação ativa e colaborativa. Ou seja, o professor é considerado um profissional com capacidade para pensar, refletir e articular sua prática a partir de seus valores, crenças e saberes construídos em diversos momentos da vida, sendo valorizado no processo de formação e mudanças.

A realidade das pesquisas brasileiras sofreu demasiada influência das pesquisas internacionais, cuja temática dos saberes docentes emergiu gradativamente entre os demais temas. Na década de 90, o Brasil buscou novos enfoques para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos envolvidos no conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

Partindo, então, da valorização do professor é que os estudos sobre os saberes docentes ganham espaço na literatura, em uma possibilidade de identificar os diferentes saberes imbricados na prática docente. O que para Nóvoa (1995) significa que é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual.

A necessidade de pesquisar a pluralidade de saberes, oriunda do cotidiano e do meio vivenciado do professor tem destacado a importância do desenvolvimento de pesquisas na realidade brasileira. Partindo deste ponto de vista, ao identificar e analisar os saberes docentes, esta perspectiva poderá contribuir para a ampliação do campo de abordagem e para implementação de políticas inerentes à formação do professor, sustentada pelas impressões e pelas experiências dos próprios professores envolvidos no processo.

No mais, as pesquisas que focalizam a figura do professor, sua formação profissional, seus saberes mobilizados ou aprendizagens docentes, tornam-se relevantes, pois, é um profissional que contribui para a formação de outros profissionais, mesmo que seja na formação de bacharéis em Fisioterapia.

Ao analisarmos a contribuição das pesquisas atuais em torno dos saberes, recorreremos à questão norteadora da nossa dissertação, ou seja, necessitamos compreender como os profissionais bacharéis em Fisioterapia, constroem a aprendizagem da docência na educação superior. Para tanto, percebemos que a formação profissional é pautada em currículos que seguem o paradigma da

racionalidade técnica, e que, ao longo do tempo, fomentam e influenciam a formação de profissionais tanto na educação, quanto na saúde.

## **2.2 - Paradigmas da racionalidade técnica na formação profissional: alguns pressupostos**

No contexto atual, as instituições formadoras sofrem influências de paradigmas científicos que norteiam as relações formativas, cujo processo de ensino e aprendizagem se caracteriza em torno de um modelo de transmissão de conhecimento que comparado às necessidades atuais e à exigência da qualificação de mão-de-obra.

A simples transmissão e reprodução de conhecimentos não atende às necessidades da sociedade atual, que, de forma progressiva, tem apresentado aos indivíduos desafios de naturezas diversas, exigindo raciocínio e ações que integram diversos campos de conhecimento. Durante um longo período tivemos um modelo de educação marcado pelo paradigma newtoniano- cartesiano<sup>13</sup>, que preconizava a fragmentação separando, além de outros aspectos, a razão da emoção, dando mais ênfase à primeira. Formava-se, assim, um ser humano insensível desconectado da realidade, preparado somente para a reprodução de técnicas e conhecimento teórico que obedeciam a uma organização hierarquizada pautada na anulação do objeto em relação ao sujeito.

A estrutura e a organização dos cursos concebidos com uma visão mecanicista, fragmentada, e de maneira disciplinar, precisa ser superada, para possibilitar um avanço nas instituições de ensino. Também torna-se desafiadora a busca da superação das práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras, que se preocupam em vencer os conteúdos, em manter a disciplina baseada no silêncio em sala de aula, mantendo o pensamento acrítico e ingênuo na transmissão dos conteúdos, e as metodologias reprodutivas. (BEHRENS, 2000, p.88)

---

<sup>13</sup> O paradigma cartesiano-newtoniano é assim denominado por ter o método de Descartes e Newton, tendo como pressupostos a fragmentação do conhecimento para se conhecer as suas partes componentes e a visão de mundo máquina.

Para a autora, a competitividade aliada ao racionalismo explícito na formação fragmentada dos indivíduos para a inserção no mercado de trabalho, contribuem para crescente crise pessoal, alimentada pela cobrança de “eficiência e eficácia em favor de um produto e de um capital”, conduzindo a um processo de auto-destruição e violência generalizada.

É necessário entendermos o conceito de paradigmas para compreender a sua relação com o ensino. Segundo Kuhn (1994, p.225), “paradigma refere-se ao modelo, padrões, crenças e valores compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade, partilhados pelos membros de uma comunidade científica”. Assim, determinada comunidade ou sociedade conhecem, pensam e agem segundo a força de um paradigma vivido culturalmente durante um determinado período histórico.

Constituídos pela teoria newtoniana–cartesiana, muitos professores ainda concebem seus conhecimentos e saberes acima de qualquer suspeita. Caracterizam-se como meros transmissores da neutralidade científica, a qual é inquestionável, imutável, dogmática, unívoca, universal.

Decidimos então, compreender as tendências que permeiam a aprendizagem profissional do fisioterapeuta que servirá de base para a construção de saberes inerentes à ação docente.

Deste modo, emergem no cenário educacional, os currículos pautados na racionalidade técnica. Com tendência positivista, a figura do professor somente tem valor por meio de um domínio exclusivo do conhecimento técnico-científico não considerando o saber do professor da educação superior.

Outro aspecto relevante encontra-se na concepção dicotomizada entre teoria e prática. A dicotomia da teoria e prática é evidente e influencia diretamente a formação de professores nos cursos de Licenciatura. Não obstante, os cursos de Bacharelado em Fisioterapia seguem a mesma vertente.

Segundo Schön (1982) *apud* Mizukami (2002) a dualidade com que a teoria prepara o acadêmico para atuar na prática, reconhece três componentes do conhecimento profissional segundo esse modelo: o primeiro que o autor denomina de ciência básica, sobre o qual a prática se apóia e a partir da qual se desenvolve; o segundo denominado de ciência aplicada, do qual derivam procedimentos do

diagnóstico cotidiano e soluções de problemas; e o terceiro que consiste nas habilidades e atitudes que dizem respeito à execução real de serviços ao cliente a partir do conhecimento básico e aplicado.

De acordo com a lógica da racionalidade técnica há uma supervalorização do conhecimento científico em detrimento da prática - influência positivista - conseqüentemente as teorias e técnicas da ciência básica deverão aparecer logo no início dos cursos. As habilidades no uso da teoria e da técnica deverão vir depois, quando o acadêmico tiver aprendido a teoria científica considerada como conhecimento hierarquicamente superior em relação ao conhecimento prático.

Pereira (1999) apresenta uma condição analógica para exemplificar, segundo Jaques Busquet (1974), uma clara evidência da racionalidade técnica existente nos currículos de formação:

“Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal”.

Nesse modelo, o professor é visto como técnico especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, *“é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação”* (PEREIRA, 1999).

O modelo da racionalidade técnica não está restrito ao âmbito da graduação e nem da formação inicial, mas também se faz presente na formação continuada dos professores quando entendida como um processo permanente de mera acumulação de cursos, geralmente de curta duração, e de conhecimentos novos, a título de “capacitação”.

Portanto, o modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica que vem sendo construído ao longo dos anos tem se tornado alvo de reflexões e críticas de vários teóricos educacionais como Pérez Gomes (1992), Schön (1992), Contreras (2002), Tardif (2002). Este modelo tem se mostrado inadequado à realidade da prática profissional docente da educação superior. Tanto os currículos do curso de Fisioterapia quanto os de licenciatura para atuação docente encontram-se impregnados de tal concepção.

Para Contreras (2002), a racionalidade técnica existente na formação de professores tendenciam os mesmos a terem autonomia reduzida, sofrendo perda de qualidade, de controle e de sentido do seu próprio trabalho.

O professor, como técnico, utiliza do modelo da racionalidade técnica, em que a atividade docente é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Segundo Habermas, citado por Pérez Gómez (1992), a racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretenda resolver problemas humanos.

Nas últimas décadas, segundo Pérez Gómez (*op. cit.*, p.98), a formação de professores, quando existente, tem estado impregnada desta concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo, normalmente, dois grandes componentes:

- Um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; e
- Um componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente, na sala de aula.

A formação de professores entendida como acúmulo de conhecimentos teóricos a serem aplicados, *a posteriori*, na prática, condiz com uma proposta de formação na lógica da racionalidade técnica, em que esses conhecimentos fazem parte de um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam aos problemas instrumentais, e, assim, a lógica da prática é considerada como “[...]”

*um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas no mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz". (Idem, p.108)*

Neste caso, a formação do fisioterapeuta não permite o acesso ao conhecimento profissional da ação docente. Desse ponto de vista, percebemos que os princípios, as regras e procedimentos técnicos são reproduzidos através das vivências de vários aspectos da vida escolar, social e familiar.

Ainda a esse respeito, Pérez Gómez (1992) reitera:

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se enquadram das categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (PÉREZ GOMEZ, in NÓVOA, p. 100, 1992)

A contribuição de Tardif (2004) vem reforçar que as situações de trabalho parecem irredutíveis sob ponto de vista do modelo da racionalidade técnica, cuja resolução de problemas vem pautada na aplicação de teorias e técnicas científicas. Essas situações, segundo Tardif, exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência e hábito (TARDIF, 2004).

De forma fragmentada, no modelo da racionalidade técnica dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Neste caso, os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnósticos e de resolução dos problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação (PÉREZ GOMEZ, 1992).

Para a formação do fisioterapeuta, o respaldo da racionalidade técnica, toma como foco o objeto centrado na saúde cinético-funcional do ser individual ou coletivo. Dessa forma, quando o fisioterapeuta assume a função de professor ficam notórias todas as influências advindas da sua formação na qual as incorpora como norteadoras das atividades docentes.

Revelando alguns pontos sobre a racionalidade técnica, Pérez Gómez (1992) adverte que embora haja críticas a este modelo, não significa, efetivamente, que deva ser abandonado:

As premissas anteriores não significam que se deva abandonar de forma generalizada a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa. Existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. "O que não podemos é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica." É mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico. Geralmente, os problemas que se apresentam bem definidos e com metas consensuais são os menos relevantes na prática educativa (PÉREZ GOMEZ, in NÓVOA, p. 100, 1992)

O modelo em questão sustenta-se fortemente na organização curricular do curso de Fisioterapia, na qual as teorias e fundamentos das outras ciências têm sua aplicabilidade no desenvolvimento de muitas técnicas, fundamentadas nas ciências biológicas como anatomia, fisiologia, biofísica entre outras.

Posteriormente surgem no cenário educacional, teorias que sustentam a mudança de paradigma da racionalidade técnica para o que esta denominada de racionalidade prática. Este modelo considera, segundo Pereira (1999) considera o profissional um autônomo que apresenta aspectos de reflexão, criatividade e atitudes em suas ações profissionais. Conforme esta concepção, a prática não deve ser apenas o contexto da aplicação de um conhecimento científico, já teorizado, mas constituir-se um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

Comparações de modelos à parte, a presente pesquisa não toma como foco a investigação aprofundada sobre a racionalidade técnica. Percebemos que a

formação profissional na perspectiva da racionalidade técnica, omite a subjetividade das ações docentes. Tendo o fisioterapeuta, atuante na educação superior, toma como base, as concepções imprimidas na sua formação em bacharelado. Ou seja, se as pesquisas encaminham para revelar o que pensam e como agem os professores é sinal de que precisamos rever a formação pedagógica deste profissional que tende a garantir a legitimidade e autonomia influenciando a construção da identidade profissional do professor da educação superior.

### **CAPÍTULO III - SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO FISIOTERAPEUTA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Para entendermos o processo de construção da docência do professor fisioterapeuta, nos baseamos pelas referências que discutem a socialização profissional. Ao mesmo tempo em que a identidade profissional como fisioterapeuta já se encontra constituída desde sua conclusão do curso e que assumindo a docência como profissão, vai exercendo sua função professoral à custa deste meio aliado à vivência, sem reconhecer de fato a relevância do professor da educação superior.

As pesquisas sobre o professor universitário, em seus processos de socialização profissional, ainda são escassas em nosso contexto educacional. No Brasil, os poucos estudos que buscam a compreensão dos processos de socialização de professores, e os que tentam compreender, transitam nos níveis não universitários.

Mizukami (1996) justifica que independente da área específica de conhecimento, linha teórica e/ou proposta pedagógica adotada (assumida individual ou grupalmente), o professor da IES é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo da sua trajetória profissional é de fundamental importância quando se pensa em oferecer

um ensino de qualidade a toda população, assumindo isso como função social da IES.

No artigo intitulado “Sobre a socialização profissional de professores”, Lüdke (1996), afirma que a formação de profissionais sofre por influência da escola e de sua função na aprendizagem de papéis sociais, mesmo que o professor não tenha qualquer formação pedagógica para atuar na educação superior.

Na seqüência, Lüdke referindo-se a Dubar (1991), revela que a socialização profissional consiste em construir sua identidade social e profissional pelo jogo das transações biográficas e relacionais. O processo de socialização é visto dessa forma, como aquele pelo qual as pessoas seletivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades, conhecimento e cultura vivenciados nos grupos dos quais elas são ou pretendem se tornar membros.

Os estudos de Lüdke (1996) e de Nunes (2002) estão entre os trabalhos brasileiros que adotam a abordagem da socialização do professor como sustentação compreensiva de aprendizagem da profissão e explicativa do processo de aprender e ensinar.

Para aprender a profissão docente neste contexto de socialização, Nunes (2002) conclui que existem três estratégias ou mecanismos básicos de aprendizagem da profissão que são: aprendizagem por observação, dialógica e por ensaio e erro.

Sendo assim, o ato de trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, sua identidade carrega as marcas da própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada pela atuação profissional do mesmo. O trabalho é aprendido pela imersão no ambiente familiar e social.

Para Marx, “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho.” (TARDIF, 2000).

O professor, à medida que adquire a cultura própria de um grupo, passa a fazer parte desse grupo. Assim a socialização pode ser compreendida como o meio onde a pessoa aprende a interiorizar os elementos socioculturais de seu ambiente,

das pessoas e experiências que consideram significativas, integrando-as em sua personalidade e se adaptando em seu entorno (Lucas, 1986).

Outros estudos internacionais têm como base a socialização profissional que municia aspectos relevantes para a compreensão da aprendizagem da profissão, seja no percurso da escolarização, ou no processo de formação inicial, ou no exercício profissional, são os de Lortie (1975), Zeichner (1985), Lucas (1986), Zeichner e Gore (1990), Dubar (1997) e Garcia (1999).

Segundo Garcia (1999):

A socialização do professor universitário não ocorre apenas nos primeiros anos de docência e de investigação. Existe uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi aluno, observou professores a ensinar, colaborou com algum professor na realização da investigação. Durante esse período os professores aprendem formas de comportamento, estilos de ensino (GARCIA 1999, p. 250).

Algumas dessas pré-concepções chamam a atenção nesta pesquisa. Pré-concepções adquiridas em relação ao ensino, ao aluno, crenças relativas a prioridades e limitações pertinentes ao contexto institucional e profissional, o seu compromisso com a profissão, que neste caso retrata duas profissões assumidas e a continuidade da carreira do professor universitário.

Tais concepções e compromisso imbricam-se e podem se relacionar com a trajetória do professor durante sua jornada acadêmica. Vários estudos biográficos sobre a vida dos professores têm apontado que os professores, ao tentar atingir determinados objetivos pedagógicos, utilizam de juízos provenientes de tradições pedagógicas, escolares e profissionais que eles mesmos incorporaram ao longo do tempo. Portanto, teriam suas experiências como fonte de vida de sentidos, com base no qual o passado lhes permita dar sentido à ação presente e prever as ações futuras.

A socialização primeira vivida na escola, como aluno da educação básica, constitui-se, segundo essas mesmas pesquisas, em referências orientadoras sobre o ofício da docência. Os estudos de Raymond et al. (1993), Raymond (2000),

Goodson (1995), Tardif et al. (2002) mostram que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre o seu papel e ainda sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.

Como sugerem Tardif. *et al.* (2002), os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes de começar a trabalhar. Essa vida escolar pré-profissional, como estudante, tem-se apresentado, conforme alguns estudos, como um componente centralizador na definição dos modos de inserção e atuação profissional dos professores. Entendemos que dessa forma, o professor fomentaria sua prática docente por conta de uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações, de certezas.

Essa trajetória pré-profissional, portanto, transforma-se numa base sólida de conhecimentos e atitudes que de certa forma, muitos alunos passam pela formação inicial sem modificar profundamente suas crenças sobre o ensino. Quando entram em contato com a prática profissional tendem a resgatar essas crenças e maneiras de fazer, embutidos em sua subjetividade, lembranças da atuação dos seus antigos professores, na tentativa de solucionar as situações problema com as quais se deparam.

Para Mizukami (1996), “qualquer que seja o modelo de aprendizagem dominante no pensamento do professor, este terá grande influência nas atividades de interação em sala de aula e na forma como as informações são consideradas”.

A socialização prévia como aluno faz parte da trajetória profissional, segundo Tardif (2002, p. 68) e Raymond, (1998). O que uma boa parte dos professores sabe sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente, de sua socialização prévia enquanto aluno.

Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de ações sobre a prática docente. Esse legado da socialização permanece forte e estável através do tempo.

Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, quando se formam

as crenças, as representações, os hábitos práticos e as rotinas de ação (RAYMOND *et al.*, 1993).

Portanto, ao construir imagens sociais dos professores, esquemas e formas no trato com o conhecimento, os professores vão agregando estes conhecimentos na construção de sua identidade profissional.

### **3.1 - Identidade Profissional: Limites e possibilidades do fisioterapeuta na atuação como professor**

Conforme os estudos de Zabalza (2004), diante da contemporaneidade, o papel do docente universitário firma-se em direção a construção da identidade profissional no âmbito educacional. A formação como fisioterapeuta já está impregnada por uma identidade profissional da Fisioterapia. Sendo assim, como construir um profissional que se identifique com a Fisioterapia e a educação? Esta indagação remete as observações de Zabalza (2004) e seus estudos onde revela a dualidade, ou seja, o professor transita entre ser acadêmico/especialista e professor, por circunstância, sem formação pedagógica.

Esta indefinição é demarcada assim por um desequilíbrio entre a sua formação específica e a sua formação pedagógica, o que confere historicamente uma significação social consentida à profissão de professor nas IES.

O professor da educação superior apresenta uma tendência para construir sua identidade e desenvolver seu trabalho de forma individualizada e isolada, reforçada institucionalmente com o “famoso princípio de cátedra” de se sentir o dono e o “senhor soberano” de sua sala de aula (GÓMEZ, 2001), por entender que tem o domínio do saber específico, conseqüentemente tem a capacidade de realizar o seu trabalho pedagógico.

Com isso, a prática desse professor da educação superior, contrapõe à identidade do professor universitário que articula a sua trajetória pessoal,

profissional e administrativa, em torno de um projeto articulado, pressupondo que o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos com a história social que o permeia e com sua história.

Ressaltamos ainda, o papel do fisioterapeuta, enquanto profissional liberal agregado em instituições representativas, são expostos a certas situações quanto ao papel acadêmico de pesquisador e de docente assumidos das IES.

Nesta perspectiva Nóvoa (1992, p. 16) afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto (...) é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Por tanto, quando os professores chegam à docência na educação superior (mesmo que não seja a opção profissional inicial), trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; CANDAU, 1997; TARDIF, 2002). Essas experiências, que muitas vezes guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos.

Repensando a formação de professores mediante análise da prática pedagógica, podemos referendar o que Pimenta (2000) identifica como um dos aspectos considerados nos estudos sobre identidade da profissão do professor que emerge a partir dos saberes docentes. Segundo a autora,

A identidade da profissão é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2000, p. 19)

Por ser temporal e epistemológica, compreendendo a identidade como um dado passível de mudança construído num processo historicamente situado, a profissão docente, como tantas outras, surge, num dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que são colocadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. E a profissão docente precisa se transformar construindo novas características para responder a novas exigências da sociedade (PIMENTA, 2000).

Para tal construção, Pimenta e Anastasiou (2000) descrevem que a identidade profissional constitui um processo epistemológico, que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos, contendo conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, como sensibilidade pessoal e social.

Nóvoa (1995), também salienta a importância dos aspectos pessoais para estudar os professores e as histórias de vida, incluindo o relato e a discussão de fatos significativos na vida dos professores, incluindo abordagens (auto)biográficas. A literatura pedagógica sobre essa temática trata da vida de professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal dos professores.

Mas de acordo com as necessidades impostas pela sociedade, torna-se então necessário explorar o universo em torno da formação do bacharel em Fisioterapia, que se apresenta fragmentado enquanto organização sistematizada do currículo, que não sustenta a formação pedagógica suficiente para dar conta da ação docente na educação superior.

Neste sentido, segundo Nóvoa (1992) a formação docente, deve situar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, no percurso dos diferentes ciclos da sua vida, construindo lógicas de formação que valorizem a experiência como “aluno, aluno-mestre, estagiário, professor principiante, professor titular e, até, como professor reformado<sup>14</sup>”. Propõe desenvolver processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. Para isso, deve-se enfatizar a qualificação teórica e prática que leve a aprender idéias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

---

<sup>14</sup> Entende-se professor aposentado.

Huberman (1992) contribui com a discussão sobre o desenvolvimento dos adultos numa perspectiva de processo, analisando as trajetórias pessoais, assim como seus pontos de convergência e distanciamento. Nesta ótica, o referido autor destaca os ciclos vitais e a relação desses ciclos com as idades e as características pessoais e profissionais. No entanto, adverte que é importante superar a linearidade das fases, enfatizando que estas possuem oscilações e descontinuidades. Com isso, alguns indivíduos não atingem a estabilidade como outros ou que se desestabilizam mais facilmente, pois cada indivíduo é único, e nem todos se encontram na mesma fase e/ou se desenvolvem do mesmo jeito, há vários contextos e situações que podem influenciar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Huberman (1992) propõe que o desenvolvimento da carreira do professor pode ser composto por cinco “ciclos de vida”, considerando os anos de experiência docente:

- *Entrada na carreira* (1-3 anos de carreira): marcada pelo choque do real, determinado pela complexidade da situação profissional e pelas dificuldades em dar respostas aos alunos. Caracteriza-se pela luta de sobrevivência em meio à discrepância entre idéias construídas na formação inicial e a realidade profissional cotidiana;
- *Estabilização* (4-6 anos de carreira): fase de comprometimento definitivo com o ensino, dominando já as regras de funcionamento da sala de aula, sente-se confiante e confortável por ter encontrado seu estilo de trabalho;
- *Diversificação* (7-25 anos de carreira): para alguns, ciclo caracterizado pelo ativismo e experimentação. Tomam mais consciência dos condicionantes institucionais, empenham-se mais efetivamente na inovação, contestam as deficiências do sistema, procuram novos desafios e aspiram a cargos que lhes permitam assumir maior autoridade e responsabilidade. Outros permitem que o mal-estar e a rotina se consolidem, chegando a eclodir em verdadeiras crises existenciais ou profissionais, deixando-se dominar pela monotonia e falta de entusiasmo pelo que fazem;

- *Serenidade e distanciamento afetivo* (25-35 anos de carreira): há professores que canalizam o ativismo para a serenidade, baixando o nível de empenho e distanciando-se afetivamente na relação com os alunos. Podem então se alinhar ao conservadorismo, quando lamentam a evolução dos alunos, a política educacional, o empenho dos colegas novos, entre outras “queixas”;
- *Desinvestimento* (35-40 anos de carreira): a postura geral é, até certo ponto, positiva; as pessoas libertam-se progressivamente, sem o lamentar do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses externos à escola e a uma vida social de maior reflexão.

Partindo dessa compreensão, buscou-se envolver na pesquisa professores em diferentes estágios do ciclo de vida profissional, muito embora não tenha sido possível abranger toda a classificação de Huberman (1992), visto que os professores com maior tempo de serviço na educação superior possuem 16 anos de experiência na docência enquanto outro grupo de professores possui tempo médio de 4 anos.

### **3.2 - Contribuições da profissionalidade docente na construção da identidade profissional do professor fisioterapeuta**

Como entendimento da construção da identidade perpassa pelas instâncias das experiências desde sua formação básica até a graduação e formação continuada, devemos relacionar o conceito de profissionalidade docente entendida, na perspectiva de Sacristán (1995) como:

[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os *fins* e as *práticas* do sistema escolar, remetendo para o tipo de *desempenho* e de conhecimentos específicos da profissão professor (SACRISTÁN, 1995, p.65).

Reiterando o conceito de Sacristán, a profissionalidade docente se constrói a partir do conjunto de experiências do professor. Assim, reconhecemos que tais experiências surgem a partir das dimensões acadêmicas e profissionais, ou seja, a trajetória de vida do professor se entrelaça à atividade profissional. As experiências significativas são acionadas na construção do arcabouço profissional do professor no exercício da prática docente. Se entendermos que a formação do fisioterapeuta é pautada em competência e habilidades inerente à profissão, estamos condicionando a manutenção da reprodução de conhecimento, tão criticados no âmbito educacional.

Popkewitz (1986), *apud* Sacristán (1995) declara existirem três contextos que propiciam a fundamentação do profissionalidade docente.

O primeiro está representado pelo contexto propriamente pedagógico, ou seja, pela efetiva prática da docência, são as experiências adquiridas no fazer pedagógico, diário ou de rotina. O segundo refere-se ao contexto da classe docente, denominado por contexto profissional dos professores, ou seja, o fazer individual que se torna coletivo e é pinçado para o campo individual. Em outras palavras, a classe de professores legitima determinadas ações que constituem o específico de ser professor. Esta possibilidade poderá vir a ser um obstáculo na constituição da profissionalidade docente do fisioterapeuta que atua como docente da educação superior, pois as ações pedagógicas são norteadas pelo excesso de tecnificação e redução da didática como recursos utilizados durante a aula.

O terceiro aspecto é representado pelo contexto sócio-cultural, ou seja, os conteúdos e os valores eleitos pela própria cultura e legitimados pela sociedade como o acervo fundamental para a formação dos estudantes. Estes conteúdos e valores referenciam a prática docente e são validados pelos professores. Certamente que o professor interage e ressignifica estes aspectos, porém, estes se constituem em situações que alicerçam a prática pedagógica.

A profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nesta perspectiva, falar de profissionalidade significa, “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Para atender aos requisitos da profissionalidade docente, Contreras (2002) apresenta três dimensões constituintes deste conceito:

Num primeiro ponto está a obrigação moral. Nesta primeira dimensão do ensino supõe-se que o ensino é um compromisso de caráter moral para quem o realiza.

O segundo ponto encontra-se o compromisso com a comunidade. Esta segunda dimensão tem sua gênese na relação estabelecida com a comunidade social em que os professores devem realizar a prática profissional. Para Contreras (2002), a educação não é um problema da vida privada do professor, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente.

Partindo para o terceiro ponto encontramos a competência profissional. A obrigação moral dos professores adicionada ao compromisso com a comunidade requer uma competência profissional coerente com ambos. Segundo Contreras (2002), há que se falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas.

É preciso esclarecer também que, mesmo utilizando a expressão profissão docente, estamos conscientes que, no caso dos professores, a definição da profissionalidade não é nada fácil e deve estar em permanente discussão, como adverte Gimeno Sacristán (1995).

Entendemos, portanto, o conceito de profissionalidade docente como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem a competência do professor. São aspectos constituintes da subjetividade profissional utilizadas no cotidiano universitário por intermédio dos saberes de sua identidade profissional oriundos de suas experiências apreendidas com a formação em outra área. É um ‘saber fazer’ próprio construído pela individualidade, a partir de referenciais externos tornando-se um saber pessoal, municiando o professor universitário a lidar não

somente com os aspectos inerentes a prática docente, mas também a sua relação comportamental frente à profissão e sua contribuição social, ética e política.

A preocupação é pertinente e o desafio é grande ainda mais no caso do professor da educação superior, com os diversos elementos que constituem o professor deste nível de ensino.

Concordamos com Zabalza (2004) quando afirma que a docência da educação superior não se resume ao espaço da sala. Diante da afirmativa, Zabalza revela novos elementos e categoriza-os em três dimensões, sendo elas: a dimensão pessoal, profissional e administrativa.

No âmbito da dimensão pessoal residem questões de satisfação e insatisfação no trabalho que influenciam a construção de sua profissionalidade, o modo de ser professor, conseguindo ou não produzir um corpo sólido de saberes, com ou sem independência/autonomia no seu exercício profissional. Levamos em conta o professor especialista em sua área de atuação, enquanto fisioterapeuta, e assume o papel de professor da educação superior sem reconhecer a identidade profissional na educação superior.

Tal autonomia, conforme Contreras (1997) envolve uma nova ética e um novo compromisso político em tempos neoliberais, que requerem o favorecimento das aprendizagens dos alunos e que, segundo Zabala (1998), se procede numa perspectiva de integralização do ser humano, para além da lógica exclusivamente cognitiva, seletiva e propedêutica, sob a lógica do mercado.

A perspectiva liberal e autônoma que envolve a Fisioterapia como profissão é indicativa das dificuldades enfrentadas em assumir a docência com bases na profissionalidade docente. A autonomia do processo educativo na concepção de Contreras (2002) sugere a ruptura de algumas barreiras, o enfrentamento de perigos e problemas associados à idéia de profissional, acerca das qualidades que essa prática exige, pois eles não desempenham somente a arte de ensinar, mas uma incansável tentativa de expressar valores e pretensões que almejam alcançar e desenvolver nesta profissão.

[...] a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa. (CONTRERAS, 2002, p. 193)

Contreras (2002) revela que a idéia de autonomia deve transcender a dimensão individual e buscar a compreensão e o equilíbrio necessário entre as diferentes necessidades e condições de realização da prática docente, a partir das condições pessoais, institucionais e sociopolíticas nas quais esses profissionais estão inseridos, visando uma autonomia profissional necessária sob essa ótica.

Referente à dimensão profissional Zabalza (2004) exige-se, no perfil do professor, tipos de saberes específicos, no que tange às normas, aos valores e às regras institucionais. Necessita também a articulação com outros saberes produzidos de modo autônomo, em outros lugares, fora da universidade, a exemplo dos locais de trabalho, onde o fisioterapeuta atua, enquanto profissional liberal.

A dimensão administrativa, conforme Zabalza (idem) envolve as relações contratuais que definem o perfil de acesso e permanência do docente nas IES, a carreira etc. Isto estabelece tipos de relações, influências também de vínculos diferenciados do professor com o ensino, a pesquisa e a extensão, tanto nas instituições universitárias quanto as não universitárias.

O autor reconhece, enfim, que a autonomia requer uma reformulação nas relações e construções de vínculos entre os professores, IES e a sociedade que, mesmo parecendo óbvias, deverão estar claramente definidas nas políticas educacionais, propondo a expansão das idéias, pretensões e valores comuns à prática docente, já que os professores da educação superior estão presentes em IES universitárias e não universitárias.

Talvez um dos desafios que regem esta pesquisa esteja assentado sobre a possibilidade de compreender o quanto a experiência profissional como docente e profissional liberal venha contribuir para a prática pedagógica da educação superior. Tendo em vista que a formação de bacharel em Fisioterapia, não permeou em momento algum, a formação pedagógica na graduação, e deixando em segundo plano, a relevância de tal formação. Com isso, aspectos como profissionalidade, identidade profissional no âmbito educacional são despercebidos pela maioria de

professores da educação superior, deixando-os sem referências educacionais enquanto classe e obrigações enquanto professores da educação superior.

### **3.3 - Breve contextualização sobre as Características da Profissionalização da Fisioterapia no Brasil**

Pensando na evolução histórica da Fisioterapia enquanto representação organizada de classe e compreendendo como primeiros passos para o processo de profissionalização, vemos que tal processo teve início no ano de 1957, com a fundação da Associação Paulista de Fisioterapeutas (APF). O propósito estava centrado no aperfeiçoamento dos fisioterapeutas, do ponto de vista profissional, jurídico e deontológico em todas as atividades relacionadas com a formação e exercício da profissão (SANCHEZ & MARQUES, 1994).

Dois anos mais tarde, em 1959, em São Paulo foi criada a Associação Brasileira de Fisioterapeutas, que mais recentemente passou a chamar-se Associação Brasileira de Fisioterapia. Pensado na coletividade, a ABF teve como grande objetivo consolidar a classe profissional dos fisioterapeutas de todo o Brasil, reunindo-os em torno de um ideal comum, num esforço deliberado pela categorização elevada da classe, em todos os setores das suas atividades (SANCHEZ & MARQUES, 1994).

Um grande reconhecimento veio acontecer na década de 1960. Em 13 de fevereiro de 1962, a ABF foi reconhecida pela Associação Médica Brasileira, e em 20 de junho de 1963 pela World Confederation for Physical Therapy.

Com a fortificação da ABF, percebia-se que a representatividade conquistava espaços e concentrava ações na tentativa de regulamentar a profissão.

O reconhecimento da formação em nível superior do fisioterapeuta veio em 10 de dezembro 1963, onde foi regulamentada por uma comissão de peritos do

Conselho de Educação por meio do parecer n° 388/63 que definiu a ocupação e os limites do seu trabalho sob a orientação e a responsabilidade do médico.

Cabe salientar que este fato gerou certa estranheza por parte da classe de fisioterapeutas, pois estavam diante de um paradoxo: um profissional com formação de nível superior, sem autonomia na avaliação e planejamento de sua prática, e denominado técnico em Fisioterapia. Sendo um técnico, incapaz de diagnosticar ou responsabilizar-se pelo ato terapêutico, bastaria a ele uma formação compatível, em nível médio, como acontece com outros profissionais que se destinam a auxiliar.

Ficou notório que a legislação, ao conceber a responsabilidade dos atos da Fisioterapia a outra classe profissional inibiu qualquer possibilidade de autonomia profissional, delimitando-a, inclusive nos currículos de Fisioterapia. Entretanto, ao formar profissionais em nível superior, a categoria, embora carente de formação profissional, mostrava-se rica e efervescente na análise crítica de sua situação. Como descreve Moura Filho (1992):

A universidade é uma comunidade pensante que deve ensinar e desenvolver o espírito crítico de seus estudantes, o julgamento próprio. É um centro de crítica que deve formar graduados capazes de pensar e criticar com independência, e que saibam transmitir à sociedade este espírito. (MOURA FILHO, 1992, p.105)

O reconhecimento legal da autonomia profissional ocorreu por meio do Decreto-Lei n° 938/69, que em 13 de outubro de 1969 criou as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, ampliando sua competência por meio da redação dos artigos abaixo citados:

Art. 1º. É assegurado o exercício das profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, observado o disposto no presente. Art. 2º. O fisioterapeuta e o terapeuta ocupacional, diplomado por escolas e cursos reconhecidos, são profissionais de nível superior. Art. 3º. É atividade privativa do fisioterapeuta executar métodos e técnicas fisioterápicas com a finalidade de restaurar, desenvolver e conservar a capacidade física do paciente.

Essa legislação, além de prover sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, reconhecendo-os como profissionais de nível superior, também especificou atividades de direção de serviços, assessoria técnica, exercício do magistério, supervisão de profissionais e alunos e, dentre outras questões, incluiu as categorias como profissões liberais no quadro de atividades e profissões anexo à Consolidação das Leis do Trabalho.

Dessa forma, a própria legislação promoveu uma ampliação da área de atuação, reconhecendo a autonomia desses profissionais que, de auxiliares médicos, passaram a ser responsáveis pela instituição das ações que envolvem métodos e técnicas específicos da Fisioterapia.

A Fisioterapia enquanto entidade representativa dava grandes sinais de que a classe alcançaria o status de profissionalização através da criação de órgãos normativos e fiscalizadores da profissão.

Foi através da Lei n<sup>o</sup> 6316 de 17 de dezembro de 1975, após diversas tentativas, a ABF conseguiu a aprovação da lei, que é decretada pelo Congresso Nacional. Esta cria os instrumentos legais que regulamentam a profissão, permitindo a efetivação da oficialização de 1969, onde são criados: O Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) e os Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CREFITOs). Estes órgãos de classe fiscalizam o exercício profissional e as atividades de Fisioterapia e Terapia Ocupacional em todo território nacional. A partir da criação dos Conselhos, os profissionais passam a ser identificados através de sua carteira profissional.

Cabe salientar que, para efeitos de aprovação do Conselho Federal houve a necessidade de unir duas classes profissionais: a Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Talvez um das provas cuja classe profissional tenha a autonomia, seja a aprovação de um Código de Ética Profissional. De fato, em 03 de julho de 1978, o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), através da Resolução n<sup>o</sup> 10 aprova o Código de Ética Profissional e que passa a estabelecer as responsabilidades e normas para o exercício profissional.

É preciso ressaltar que vários conflitos, pressões e lutas no âmbito jurídico constituem-se de elementos do movimento da classe profissional na tentativa de reconhecimento social e autonomia de suas ações.

Tal movimento composto de processos e de retrocessos são descritos por Sanchez (1994) e Moura Filho (1992).

Segundo reflexão de Sanchez (1994) o período compreendido de 1957 (com a formação das primeiras turmas) ao ano de 1969, ano do reconhecimento oficial da profissão é marcado, segundo o autor, como um período de adestramento da Fisioterapia no Brasil.

O período compreendido entre 1970 e 1982, representa uma evolução bastante rápida da profissão, no que tange aos aspectos jurídicos-institucionais, através da regulamentação profissional pela criação dos Conselhos, a elaboração do Código de Ética Profissional, culminando com a criação do currículo mínimo através da resolução n. 4 do Conselho Federal de Educação, de 28 de fevereiro de 1983, fixou os cursos de Fisioterapia em, no mínimo, quatro anos de duração, tendo uma carga horária elevada para 3.240 horas<sup>15</sup>. Para Novaes Junior (2005):

“A elaboração do currículo de 1983 não foi precedida de uma pesquisa ampla que gerasse um levantamento das condições de atuação da Fisioterapia junto à comunidade, nem das necessidades da população assistida pelos recursos fisioterápicos. A ausência desse diagnóstico contribuiu para a elaboração de um currículo baseado apenas no conhecimento existente e divulgado sob a forma de conteúdos.” (NOVAES JUNIOR, 2005)

O terceiro período, compreendido entre 1983 e 1998, é caracterizado pela preocupação com a unificação da classe, tornando os eventos oficiais produtivos em termos de resoluções e trocas de experiências, e a formação dos formadores de fisioterapeutas.

---

<sup>15</sup> Esse currículo mínimo vigorou até 1996, quando o Ministério de Educação e Cultura (MEC) através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu novas regras, dando autonomia para as universidades elaborarem seus currículos (NOVAES JUNIOR, 2005).

Em linhas gerais, foi inegável as conquistas pela classe de fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais na busca pela qualificação profissional representatividade diante da sociedade. Como afirma Moura Filho (1992), "É tempo de repensar o que se fez no passado, de avaliar as conquistas e detectar as falhas para, finalmente, projetar rumo a um futuro planejado".

### **3.4 - Características do profissional fisioterapeuta em Mato Grosso**

A instalação da Fisioterapia no estado de Mato Grosso teve início em 1975, juntamente com a fundação do Centro de Reabilitação Dom Aquino Côrrea pelo governo do estado.

Desde então, nos últimos 30 anos a Fisioterapia mato-grossense teve grande desenvolvimento com a abertura dos serviços privados, tanto no modelo ambulatorial como no hospitalar.

O governo do estado criou uma rede de reabilitação, que conta atualmente com 90 municípios credenciados, tornando possível a ampliação profissional no mercado de trabalho. Essas redes de serviço propiciam a abertura de vagas para todo o interior do estado, através de concursos públicos estaduais e municipais.

Recentemente, a Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso vem desenvolvendo ações voltadas para a promoção e prevenção em saúde pública, através da implantação e cobertura em 100% dos municípios, das equipes de saúde da família e também pela reorganização da atenção básica, além da reorganização e ampliação da rede de referência e contra referência em saúde.

A cidade de Várzea Grande, local onde foi fundado o UNIVAG-Centro Universitário, foi o primeiro pólo industrial estabelecido no estado de Mato Grosso. Em decorrência da crescente oferta de mão-de-obra especializada e não especializada devido à expansão industrial, Várzea Grande agrega um contingente migratório oriundo de várias regiões brasileiras organizando-se em torno da crescente necessidade de desenvolvimento e expansão industrial. O bairro do Grande Cristo Rei constitui-se, em grande parte, pela aglutinação de contingente

populacional de mão-de-obra não especializada, de maneira que essa população convive com dificuldades de acesso à escassa oferta de serviços públicos de atenção primária à saúde.

As características da população e do bairro Cristo Rei, onde o UNIVAG está instalado, somadas a essa escassa oferta de atenção primária à saúde, bem como ao reduzido número de fisioterapeutas que atuam na cidade em relação ao contingente populacional, faz com que esta população, ao necessitar de serviços de Fisioterapia, tenha que se deslocar para a cidade de Cuiabá em busca deste tipo de serviço.

Portanto, o município de Várzea Grande, parte da Grande Cuiabá, se revela como um importante campo para a integração do ensino-serviço promovendo saúde de qualidade na assistência bem como componente importante para efetivação da concepção do curso de Fisioterapia.

### **3.5 - A Fisioterapia no UNIVAG – Contextualizando o papel do curso**

O curso de Fisioterapia surgiu no UNIVAG – Centro Universitário em julho de 2001, com a proposta de formar profissionais fisioterapeutas, num currículo com duração de 5 anos, modalidade anual, totalizando 4968 (quatro mil novecentos e sessenta oito) horas. Entre os objetivos estabelecidos para o curso estavam:

- Formação generalista, apto a atuar em todos os níveis de atenção à saúde<sup>16</sup>; e
- Promoção de saúde e atendimento fisioterapêutico preventivo e curativo visualizando o paciente na sua totalidade.

---

<sup>16</sup> Os níveis de atenção à saúde são voltadas para a promoção de saúde, prevenção de agravos, o tratamento e a reabilitação, superando a lógica do modelo hegemônico hospitalocêntrico.

O currículo era pautado na abordagem de temática específica com disciplina dentro do curso de Fisioterapia e o corpo docente composto de fisioterapeutas e outros profissionais da saúde e das ciências humanas.

Em 2003, procurando garantir melhor qualidade de ensino/aprendizagem introduziu-se o modelo de aprendizado baseado em problema (ABP), implantado no 6º e 7º semestres. Este método destaca o uso de um contexto clínico para o aprendizado, promovendo o desenvolvimento de habilidades de trabalhar em grupo. Enfatiza o aprendizado auto-dirigido, centrado no estudante, que sai do papel de receptor passivo, para o de agente e principal responsável pelo seu aprendizado. Os professores que atuam como tutores (ou facilitadores) nos grupos têm a oportunidade de conhecer bem os estudantes e de manter contato com eles durante todo curso.

Em 2005, começaram discussões para integralizar o currículo de forma que o ensino não fosse fragmentado e essas discussões refletiram-se no processo de ensino-aprendizagem. A proposta era que se implantasse um currículo diferenciado, por meio de eixos temáticos horizontais com integração interdisciplinar por semestre.

Desta forma, o curso passaria de cinco anos para quatro anos de duração com uma carga horária de 3816 (três mil oitocentas e dezesseis) horas, acrescida de 381 (trezentos e oitenta uma) horas de atividade complementar, totalizando 4197 (quatro mil cento e noventa e sete) horas.

O curso de Fisioterapia integra o Grupo de Produção Acadêmica - GPA - da Saúde, juntamente com os cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Odontologia e Psicologia, que têm como propósito a formação profissional voltada para melhorar a qualidade de vida, a promoção e prevenção da saúde individual e coletiva, e também a reabilitação.

Dentro dessa perspectiva, o curso de Fisioterapia do UNIVAG se pauta em oferecer uma formação interdisciplinar e uma preparação para a atuação em equipes interdisciplinares por meio de estágios articulados com os cursos que compõem esse GPA e nos três cenários de atuação do fisioterapeuta.

## **CAPÍTULO IV - A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: SABERES, REFLEXÕES. POSSIBILIDADES E APRENDIZADO DO PROFESSOR FISIOTERAPEUTA**

Iniciaremos o referencial sobre a aprendizagem da docência pensando em questões do tipo, “como e onde aprendemos a ensinar”, cujas respostas nos parecem óbvias. Podemos identificar, por exemplo, que aprendemos a ensinar antes da vida na IES, como discentes. Ou então, alguns defendem a idéia de que aprendemos com a prática diária, ou seja, no cotidiano da sala de aula na IES, gerando dessa forma saberes que refletidos pela experiência e socialização, cristalizam-se e transformam-se em futuras práticas dentro instituições de educação superior.

Podemos concordar com Pimenta e colaboradoras (2002) que afirmam que a educação, desde sempre, é uma prática social que ocorre em todas as instituições. Diante das transformações da sociedade contemporânea, fica evidente a educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não. Como as dimensionalidades ocorrem por meio de interações sociais, advindas de vários extratos sociais há a necessidade de internalização de saberes e modos de ação citando, por exemplo: conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças e atitudes somente tornam-se possíveis, mediante poder pedagógico de vários atores educativos na sociedade e não apenas nas tradicionais formas familiar e escolar.

Segundo Libâneo (1998), *apud* Pimenta (2002), numa concepção mais abrangente, entendem a docência como o ensinar e o aprender, estando presente

na prática social em geral e não apenas numa instituição de ensino. Nas palavras de Beillerot (1985), fala-se de uma sociedade genuinamente pedagógica, sinalizando dessa forma para a formação do futuro profissional, de qualquer área, como educador.

Averiguamos em Mizukami (2000) que, “aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo - pautado em diversas experiências e modos de conhecimento – que se prolonga por toda a vida profissional do professor, envolvendo, dentre outros, fatores cognitivos, éticos e de desempenho” (p.140).

Partindo da premissa que o aprender da docência parte da formação inicial, Mizukami (2002) significa que no cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com quais não aprende a lidar durante o seu curso de formação inicial. Para os professores de licenciatura plena no ofício de ensinar, essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e, por isso, este professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com os fatos postos no cotidiano escolar. Se para o professor de licenciatura plena existe uma série de situações problemáticas no trato do cotidiano de sala de aula, o que dirá o professor bacharel em Fisioterapia.

De acordo com Mizukami (2002), esta situação gera no professor uma forma de reflexão sobre seus valores globais (éticos, políticos, religiosos etc.) que subsidiarão uma tentativa de construção de novas formas de agir na realidade da sala de aula, causando um viés na sua formação com respaldo da racionalidade técnica que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos.

Nesse sentido, a aprendizagem da docência não tem tempo, nem espaço e se faz e refaz constantemente, pois atualmente exige-se do professor que reúna condições para lidar com um conhecimento em construção e que analise a educação como compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI, 2002). Percebemos, dessa forma, que a aprendizagem da docência é singular para cada sujeito em seu percurso profissional.

O conhecimento dinâmico e não estático que se desenvolve na carreira profissional, aqui tratado por Imbernón (2002), é descrito em diversos momentos

cristalizando-se em variáveis situações. Na experiência como discente, onde o professor ao percorrer o sistema educativo, assumiu uma determinada visão da educação arraigada a estereótipos difíceis de serem superados. Em etapas na vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que levam à consolidação de um determinado conhecimento profissional assumindo-se as rotinas da profissão.

De acordo com Imbernón (2002), em relação ao ensino, podemos afirmar que eles se baseiam na experiência que tiveram como alunos, tanto na educação básica como e outros momentos da carreira estudante.

Mesmo que seja no curso de Fisioterapia, o professor passou pelas condições educacionais em diferentes instâncias, que enriqueceram as experiências produzindo um amálgama de saberes que se consolidaram em um conhecimento profissional próprio e único. Para Mizukami (2002), a herança de saberes consolidados via experiências na educação como aluno constituem em geral:

Inspiração (ou anti-inspiração), na maioria das vezes inconsciente, à sua configuração como um profissional ao longo da carreira – entende-se que essa configuração deva ser acompanhada pelo processo de formação continuada. (MIZUKAMI, 2002, p. 16)

Essa configuração do professor como um profissional que se desenvolve ao longo da carreira é defendida também por Marcelo Garcia (1992), como sendo:

[...] uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado a ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não-sistemático. (MARCELO GARCIA, 1992, p.60)

Dessa forma, em qualquer nível de ensino, na profissão de professor existe uma criação de um conhecimento específico ligado à ação, ou seja, a prática docente, tendo o professor “características e capacidades específicas da profissão”, que devem estar em constante evolução, visto que vive e ensina numa sociedade em constante mudança.

Imbernón (2002) conceitua essas “características e capacidades específicas da profissão”, como profissionalidade que deve ser constituída durante o seu desenvolvimento profissional.

Ressaltamos que Marcelo Garcia (1999) defende que o desenvolvimento profissional de um professor deve superar a dicotomia existente entre a formação inicial e continuada além da concepção fragmentada e individualista das práticas de formação permanente. Sinaliza nesta vertente, que o desenvolvimento profissional tem como objetivo um crescimento contínuo de possibilidades na atuação docente durante toda carreira profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente nos debates sobre a formação de professores independentemente do nível de ensino. Ponte (1996) e Marcelo Garcia (1992; 1999) afirmam que o professor se constitui à medida que avança no percurso profissional, onde consideramos como um único e contínuo percurso, composto por possíveis etapas formativas visando ao aprimoramento de sua performance como docente de uma forma contínua.

Para Ponte (1996) a noção de desenvolvimento profissional é próxima da noção de formação, porém são noções equivalentes. Segundo o referido autor, algumas peculiaridades podem ser observadas:

A formação está muita associada à idéia de “freqüentar” cursos, numa lógica mais ou menos “escolar”; o desenvolvimento profissional processa-se através de múltiplas formas e processos, que incluem freqüência de cursos, mas também outra atividade, como projetos, troca de experiências, leituras, reflexões, [...]. Na formação, o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo-lhe absorver os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidas; com o desenvolvimento profissional está-se a pensar num movimento de dentro para fora, à medida que toma as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar, ou seja, o professor é objeto de formação, mas é sujeito no desenvolvimento profissional. Na formação, atende-se principalmente (se não exclusivamente) àquilo de que o professor é carente; no desenvolvimento profissional parte-se dos aspectos que o professor já possui, mas que pode ser desenvolvidos [...]. (PONTE, 1996, p. 194)

Percebemos que, do ponto de vista de Ponte (1996), o desenvolvimento profissional tem um caráter pessoal e subjetivo, em que o professor torna-se sujeito do próprio aprendizado. Abordaremos na nossa pesquisa o conceito de

desenvolvimento profissional por acreditarmos que o professor que vivência sua prática docente, entende que ela é dinâmica, complexa imprevisível sendo mediada pela subjetividade do professor.

Outra contribuição parte de Mizukami (1996), que analisa o percurso profissional do professor, compreendendo o conceito do desenvolvimento profissional, resultante da ação conjugada de três processos de desenvolvimento, citados a seguir:

- O desenvolvimento pessoal tido como o resultado de um processo de crescimento individual, englobando capacidades, personalidade, habilidades na interação como o meio.
- A profissionalização nessa perspectiva é concebida como desenvolvimento profissional resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino quanto de organização do processo de ensino-aprendizagem.
- A socialização profissional já discutida anteriormente como a aprendizagem do professor referente às suas interações com seu meio profissional incluindo ao grupo profissional que pertence e a instituição de ensino onde trabalha.

O fato para o qual chamamos a atenção é que a profissionalização referida por Mizukami (1996) depende do “interior do professor”, ou seja, tem relação com sua conduta interna e a formação recebida durante sua vida. O que nos remete a comparar tal definição com a de Ponte (1996) que analisa o desenvolvimento profissional ao longo da carreira do professor, relacionando-o à sua cultura, evidenciando que, emitindo um juízo de valor, infelizmente, a

cultura profissional dos professores é marcada pelo individualismo e pelo espírito defensivo. Há na atitude de muitos professores um grande desinvestimento. A função do professor tende a ser marcada pela desresponsabilização (não tendo que prestar contas perante ninguém, não é difícil atribuir às responsabilidades de tudo o que ocorre no magistério) (PONTE, 1996, p. 196)

Somando a noção de formação e de desenvolvimento profissional na concepção de Ponte (1996) com a cultura do professor, teremos respaldo de desinvestimento e desresponsabilização, marcada pelo individualismo. A título de compreensão, a noção de formação da qual se refere Ponte (1996) está integrada com a idéia de freqüentar cursos, e que constituir um movimento de fora para dentro, tornando o professor objeto de sua formação e não sujeito como no desenvolvimento profissional. Isto gera a consequência que os espaços de formação tornem-se competitivos, individualizados e de improvisação. Indo contra o crescimento coletivo pautado nos pensamentos, reflexões e ações das experiências vivenciadas por um grupo de professores.

Coadunamos com Pachane (2003) quando afirma que apesar de algumas divergências conceituais envolvendo a formação de professores e desenvolvimento profissional, de modo geral, buscam enfatizar a necessidade de que a formação de professores seja entendida como um processo contínuo, na medida do possível particularizado e pautados por dois elementos centrais: pensamento e ação.

Por um processo contínuo, completo, compreende-se que a formação dos professores universitários não se encerra na sua preparação inicial, num momento estanque, como se fosse ter um produto oferecido predominantemente nos cursos de pós-graduação. Por esta compreensão, a formação começa antes mesmo do início de sua carreira, já nos bancos escolares – quando, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente, sendo e a mesma positiva ou negativa, sob o ponto de vista individual de cada futuro professor estendendo-se ao longo de toda sua carreira, em um processo de constante aperfeiçoamento (Marcelo García, 1999; Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995; Pimenta e Anastasiou, 2002).

Por isso, Marcelo Garcia (1999), *apud* Pachane (op. cit. p. 47) define que a formação de professores é uma área do conhecimento e investigação, que centra-se no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, que pode ser realizado individualmente ou em conjunto. Sendo assim a formação de professores é

“a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26)

No que se refere ao desenvolvimento profissional, tivemos o cuidado em fazer alguns recortes conforme os objetivos que a presente pesquisa pretende alcançar; definimos a importância de discutirmos dois aspectos desse desenvolvimento, segundo Marcelo Garcia (1999): o desenvolvimento do ensino e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

Em se tratando de desenvolvimento do ensino, Marcelo Garcia (1999) sinaliza o surgimento de novas perspectivas que implicam reelaboração da concepção do desenvolvimento profissional cuja aula, durante muito tempo, serviu de indicador para promover ações para os professores. Desenvolveu-se em investigações em torno do paradigma processo/produto. Ocorre, então, uma análise do ensino sob aspecto comportamental que favoreceu uma característica analítica do ensino.

A mudança significativa é a substituição da ideia de ensino como ciência aplicada pela prática deliberativa com claro componente ético. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática que contribui para que os professores gerem conhecimento prático estratégico e sejam capazes de aprender com sua própria experiência. (MARCELO GARCIA, 1999 p. 144).

Na mesma vertente, Monteiro (2003) com base em Marcelo Garcia (1999), diz que o desenvolvimento profissional parece constituir-se de um conjunto de processos essencialmente formativos, possibilitando aos professores, através da reflexão, tanto a compreensão dos saberes presentes no fazer pedagógico quanto à compreensão dos aspectos estruturais do seu trabalho, fomentando, assim, a produção de novos conhecimentos profissionais. Acreditando nesta vertente é que

visualizamos a possibilidade do desenvolvimento profissional existir na formação continuada.

Explorando o desenvolvimento da profissionalidade, Marcelo Garcia (1999) e outros relevantes autores (Zeichner, 1993; Pérez Gomez, 1992) já citados anteriormente quando tratamos da profissionalidade, referem-se ao professor como profissional, como sujeito que aprende ou como prático autônomo que reflete para tomar decisões e reelaborar sua ação.

Segundo Monteiro (2003), “a reflexão sobre a profissionalidade docente requer uma discussão a respeito do desempenho e do conhecimento específico da prática pedagógica e dos diferentes contextos em que tais práticas se desenvolvem” (p. 178). As investigações sobre o desenvolvimento profissional, segundo a autora, apontam para a necessidade de explorar como os professores (re)elaboram suas formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem, bem como as condições que facilitam tal aprendizagem.

Quando existe um envolvimento do professor com a prática docente, a profissionalidade docente se realça à medida que se constitui em espaço para acontecer tal movimento. A ação produzida revela o que Clandinin (1985), *apud* Chakur (2002) denomina como conhecimento prático pessoal. O autor conclui que para o “fator local individual que ajuda a constituir o caráter, o passado e o futuro de qualquer indivíduo”. E complementa “o conhecimento pessoal é aquele que está impregnado com todas as experiências que conformam o ser de uma pessoa. Seu significado deriva-se e é compreendido em termos da história de experiências da pessoa, tanto como profissional como pessoal” (p. 153).

Percebemos, então, que se o conhecimento prático pessoal é de uma determinada pessoa, constituído de experiências que vão dar forma às características e habilidades da profissão dessa pessoa, ou seja, à sua profissionalidade, concluímos que a prática docente e a relação desse professor com a IES que representa seu local de atuação farão com que tenha maior ou menor condição de refletir as experiências e legitimá-las frente ao grupo profissional.

Marcelo Garcia (1998) entende que o processo de formação é parte do desenvolvimento profissional. Porém, a formação acontece em diferentes fases denominadas de formação inicial, iniciação ao ensino e formação continuada. A

realidade da aprendizagem docente na formação do fisioterapeuta destaca a graduação sem qualquer característica pedagógica, mas que por legalidade na constituição do professor na educação superior, vê-se no direito de exercer a docência.

A construção da docência como nova profissão na vida do fisioterapeuta que não projetava, a princípio, a carreira docente como parte de sua vida profissional, aponta a necessidade de pesquisas, apesar da diversidade teórica e metodológica frente aos desafios propostos.

Mizukami (2002) salienta a relevância desses estudos, que revelam alguns componentes na construção docente: socialização profissional, processos de desenvolvimento profissional, reflexividade e de identidade profissional. Não perdendo de vista a organização sistemática da experiência pessoal na significação e aprendizagem profissional considerando a prática como fonte rica e inesgotável de aprendizagem.

O desenvolvimento profissional do professor fisioterapeuta é marcado pelas concepções de constituir-se para a profissão docente, possibilita a formação continuada e suas experiências do cotidiano na IES ao qual faz parte, a possibilidade em mediar sua aprendizagem através do pensamento e ação. Neste processo, as pesquisas e os caminhos para a construção de novas formas e condições que permitam as mudanças internas e conceituais no exercício diário da “nova” profissão direciona-se pela reflexão.

#### **4.1 - Reflexão e Ação: Possibilidades de Rupturas de velhas práticas em novos espaços**

A premissa básica, segundo Mizukami (2002), é considerar o ensino reflexivo que revele as crenças, os valores e as suposições que os professores têm sobre o ensino, a matéria, o conteúdo curricular, a aprendizagem, que se encontram na base de sua prática de sala de aula e de seu cotidiano universitário.

Por ser tratar de ensino reflexivo, Schön (2000), propôs conceitos desenvolvidos por ele sobre o conhecimento em ação, sob a influência direta de obras de autores como Dewey, Toltoy, Shulz, Piaget, Lewin, Wittgenstein e Howkins, dentre outros. Esses conceitos relacionam-se com a epistemologia da ação e contribuem para os estudos sobre os processos de pensamento dos professores. Os conceitos sobre o conhecimento em ação operaram uma crítica profunda à racionalidade técnica, que tende a reduzir a leitura da realidade a modelos teóricos desvinculados da realidade concreta.

De acordo com Dewey (1979), para se tornar uma pessoa reflexiva há a necessidade de se buscar um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. Este último é um instrumento possível de ser alterado, portanto a ação reflexiva envolve intuição, emoção e não simplesmente técnicas a serem ensinadas e aprendidas.

Porém, acrescenta Dewey, pelo hábito, as idéias podem perder sua qualidade intelectual. A coisa e a significação ficam imbricadas que limitam propriamente uma idéia, reduzindo-se o processo ao reconhecimento automático. Com isso, as mesmas coisas familiares, rotineiras, reconhecidas sem nenhuma idéia, podem surgir num contexto inusitado e levantar um problema que exija idéias intermediárias para sua compreensão.

É nesse momento, que se permite o surgimento dessa nova idéia até a sua validação, através da prova de sua adequação, pelo uso que se possa fazer dela, que temos a oportunidade de significar de novo aquilo na qual já era conhecida.

Pérez Gómez (1992) propõe um modelo reflexivo de formação de professores, que pressupõe

situações decorrentes da prática; não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devem também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica (PÉREZ GÓMES, 1992, p.110).

Para Contreras (2002), a idéia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983, 1992) trata justamente a capacidade pelos quais os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem apenas pelo conhecimento técnico; aquelas situações que não se resolvem através da atuação em situações incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflito de valor.

Zeichner (1985.) revela a defesa da existência, nas ações dos profissionais competentes, de um saber de referência do ensino e da formação de professores. Schön (1992) fornece-nos uma série de conceitos para descrever o “conhecimento-na-ação”, argumentando que a racionalidade técnica dominante revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho das suas atividades.

Existe duas formas de processos, no que se diz sobre o conhecimento em ação. Numa organização categórica, existe a reflexão-sobre-a-ação cuja refere ao pensamento deliberado e sistemático, dirigido a ações. Para Mizukami (1996, p.61), é semelhante ao processo que ocorre quando se faz uma pausa e se atenta para o que se acredita ter ocorrido numa dada situação. Este tipo de reflexão permeia uma parte considerável da literatura sobre o ensino reflexivo e é justificada por sua

utilidade em programas de formação, pois a partir desse tipo de reflexão completa-se uma aplicação deliberada e sistemática da lógica ao problema a ser resolvido.

Na segunda forma, encontra-se a *reflexão-na-ação* onde a experiência e as ações interagem a fim de proporcionarem situações repentinas e não antecipadas pelas quais se vê a experiência diferentemente. Schön (1992) identifica essa forma de reflexão como reelaboração de quadros referenciais do professor indicando como essencial o ato de “ouvir” diferentemente aos alunos.

A preocupação por parte de alguns teóricos é que a aprendizagem por experiência não é um processo claramente compreendido. Se reportarmos o conhecimento mediado pela *reflexão-na-ação*, observaremos que o mesmo apresentará resultados sistematizados se levarmos tal reflexão para o plano de reflexão sobre a *reflexão-na-ação*.

Compartilhando dessa premissa, Perrenoud (2002) acrescenta que para enfrentar a complexidade do trabalho de ensinar, não basta somente a prática reflexiva, como também não é suficiente somente a experiência, é necessária articulação entre ambas.

A reflexão sobre as práticas é uma referência central citada pelos formadores. Este é um dado importante porque inicialmente a formação continuada era concebida “como um ensino ministrado por professores a outros professores”, ou seja, o “professor-formador, em tese, deveria estar à frente de seus colegas, dominando há algum tempo o que eles acabaram de descobrir” (PERRENOUD, 2002, p.21).

Ainda na linha de pensamento de Russel, o genérico aprender pela experiência mascara questões relevantes no trabalho de Schön (2000) como: que elementos particulares da experiência possibilitam que o professor aprenda a partir dela? Quais são as diferenças entre o ensino daqueles que aprenderam pela experiência e daqueles que não o fizeram?

Entende-se, dessa forma, que a experiência como docente e sua trajetória para a construção dessa aprendizagem estão introjetados em quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais

trabalham. Os quadros referenciais dos professores-fisioterapeutas são dinâmicos e alicerçados em valores. Alguns desses valores estão fortemente arraigados na concepção da racionalidade técnica, reconhecido sob a luz do conceito de Schön (2000), ao abordar que a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, que se torna rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas.

De fato, percebemos que Mizukami (1996) aponta que a reelaboração dos quadros referenciais do professor constitui uma mediação entre a teoria e a prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e de outro, novas estratégias para a prática. Frequentemente, mais significativo são as pré-concepções sobre a natureza do que estão ensinando, sobre a matéria que ensinam e como interpretá-la.

Ao considerar os quadros referenciais pessoais dos professores com suas crenças, valores e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de escolarização e experiências de ensino são necessário também levarmos em conta as práticas e valores que caracterizam uma escola, ou seja, o *ethos* da escola.

Para muitos autores, incluindo Mizukami (1996) e Monteiro (2003), os processos de aprender a ensinar, de aprender a profissão de professor, de aprender o ofício docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*. As aprendizagens em questão ocorrem, em grande parte, nas situações complexas do cotidiano, durante as aulas. A complexidade da sala de aula é caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade.

Os professores lidam diariamente com situações complexas à medida que tornam suas ações pedagógicas de sala de aula mais democrática e interativa. Nessas circunstâncias, as aulas nem sempre ocorrem conforme o planejamento, nem conforme o previsto. As situações dessa natureza geram dificuldades para os professores refletirem sobre seus problemas e, assim, trazerem conhecimentos para a análise e interpretação sejam individual ou coletiva.

Carter (1992), *apud* Mizukami (1996), destaca as principais características apontadas por pesquisas que investigam o pensamento do professor, tais como: o pensamento do professor é prático e contextualizado; é pessoal, no sentido de que se baseia em compreensões pessoais sobre as situações específicas de trabalho; o

conhecimento do conteúdo específico da área afeta como o professor organiza o ensino e traduz/desenvolve o currículo para os estudantes; é específico relativo a tarefas e é estruturado por eventos; é construído e inventado a partir de experiências repetidas na realização de tarefas específicas ou em estreita aproximação com tarefas num determinado domínio.

Pimenta (2002) analisa de forma crítica o conceito de professor reflexivo. Durante a revisão da temática, a autora evidenciou a necessidade da superação de uma visão reducionista sobre os processos da formação de professores que se apropriam do conceito de professor reflexivo, sem considerar a análise do conjunto de teorias que o sustentam e, principalmente, dos contextos nos quais foram produzidas.

É possível que o professor, em sua formação inicial, perceba que transforma sujeitos que partem de uma condição inicial para outra futura. É este movimento que, acreditamos, possa permitir a conscientização do futuro professor de que é um eterno aprendiz. E é esse processo que pode dar a dimensão do professor como intelectual crítico e reflexivo (PIMENTA, 2002, P.47)

Pensando na possibilidade de construção da docência em meio à experiência somado ao processo reflexivo e sistematizado é que a profissão de professor para o fisioterapeuta e demais profissionais sem formação inicial para o ofício docente, procuram meios de formação para atuarem na docência, seja na forma voluntária ou institucionalizada. O professor fisioterapeuta poderá internalizar competências e conhecimentos e utilizá-los por intermédio de saberes constituídos em espaços formativos ou em outros espaços. Mas entender a complexidade cognitiva que envolve as ações deste professor é compreender os saberes docentes que são utilizados cotidianamente no seu local de trabalho. Para tanto necessitamos aprofundar a discussão sobre os saberes docentes.

## 4.2 - Saber: Um conceito em construção

Antes de discutirmos os saberes docentes na concepção de Tardif (2000, 2002) e outros autores que destacam outras tipologias no trato dos conhecimentos existente no âmbito educacional, traremos à luz o conceito de saber. Para construir a concepção de saber para este trabalho. Permeamos por vários autores, como Bernard Charlot, Beillerot, Britt-Mari Barth, Marguerite Altet entre outros, entendendo que sua concepção perpassa por diversas referências teóricas.

As classificações para os saberes que ensinam, segundo Altet (2001, p. 28), são muitas e variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e com disciplinas que as construíram (filosofia, psicologia e etnologia). Todas as divisões em categorias propostas, baseadas na natureza do conhecimento dos professores, comprovam a existência de uma pluralidade de saberes que ensinam: teóricos, práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação.

O conceito de saber na ótica de Beillerot (1989, 1994) *apud* Altet (2001, p. 28) define: “saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência”.

Para Barth (1993) a compreensão da palavra saber é concebida como um conhecimento adquirido por alguém e tornado próprio a fim de ensinar conforme o aprendido. É o conhecimento que, compartilhado pela experiência, tornou-se um saber que se constrói continuamente, tornando-se cada vez mais lapidado para este alguém.

Por meio de uma abordagem antropológica e sociológica, Bernard Charlot (2000), baseado em J.M. Monteil (1985), dedica-se distinguir a informação, o conhecimento e o saber.

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, o saber é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (p. 61).

Charlot (2000) concebe “saber” da mesma forma que Barth (1993), apesar de abordagens diferentes, como conhecimento, como uma informação da qual o sujeito se apropria.

Para Charlot (2000), o saber é produzido pelo sujeito confrontado com outros sujeitos e a outros conhecimentos, diferenciando, dessa forma, conhecimento de informação. A idéia de “saber” implica a de “sujeito”, de atividade do sujeito, “de relação do sujeito com ele mesmo”, “de relação desse sujeito com os outros”. Para ele, este sujeito está confrontado com a necessidade de aprender e com a presença em seu mundo de conhecimentos de diversos tipos.

Envolvido nesse contexto, o sujeito é, para Charlot (2000), uma pessoa que possui uma história, constrói experiências e com elas interpreta o mundo, significando o que faz. Além disso, esse sujeito, “age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação” (CHARLOT, 2000, p.33)

Sendo assim, o sujeito, para Charlot, está à mercê de (em prontidão a) um saber, ou seja, ele vive em um mundo cheio de saberes; ele se constrói nesse mundo. Dessa forma, aprende os saberes desse mundo a seu modo. Antes mesmo de ir para escola, ele já possui uma relação com esses saberes. Assim, entendemos que, para Charlot (2000), “saber” é algo plural, social e particular de cada indivíduo (sujeito) que se constrói na relação com os outros.

Retomamos Altet (2001) na distinção proposta por Legroux (1994) de informação e conhecimento. De acordo com os mesmos, a informação é “exterior ao

sujeito e de ordem social” enquanto conhecimento é “integrado ao sujeito e de ordem pessoal”. Nessa perspectiva, o saber se constitui entre a informação e o conhecimento. O saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela.

O trabalho de Giordan e Del Vecchi (1996), citado por Perdigão (2002), também nos fez refletir sobre o que é saber. Os autores distinguem entre conhecer e saber:

“Conhecer” não é apenas reter temporariamente uma multidão de noções anedóticas ou enciclopédicas para “regurgitá-las”, como se pede no ensino atual. “Saber” significa primeiro, ser capaz de utilizar o que se aprendeu, mobilizá-lo para resolver um problema ou aclarar e analisar uma situação. (...) Saber é poder construir modelos, combinar e integrar conceitos oriundos de disciplinas diferentes (...). Saber é ser ator de sua própria formação, poder colocar-se num processo de formação permanente que não se limita à escola (...). (GIORDAN E DEL VECHI, 1996, p.11-12, *apud* PERDIGÃO, 2002).

Diante desta concepção de saber, percebemos que os autores Giordan e Del Vecchi (1996) remetem o processo como sujeito do próprio conhecimento, colocando-o à frente de seu próprio processo de formação. O saber é considerado um tipo amplo de conhecimento que, desta forma, oferece para o professor a capacidade de utilizar o que aprende, fornecendo uma visão ampla sobre seu próprio conhecimento.

Concebemos o saber então, como um conhecimento adquirido por alguém, por meio do estudo e da experiência, mas que é internalizado por meio das relações compartilhadas com o mundo que cria condições para que o sujeito, que é histórico e dotado de aspectos afetivos e cognitivos, interprete o mundo e reúna condições para então ensinar. Identificamos também as relações interna e externa no que se refere à construção do saber mediatizado pela informação e o conhecimento.

### 4.3 - Saberes da docência na Educação Superior

Conforme decidimos pela discussão e posterior análise em torno dos saberes docentes mediados pelos professores fisioterapeutas, uma pergunta necessita de esclarecimento. O que são saberes docentes? Pautaremos esse referencial na perspectiva de Tardif (2002), que legitima a ato de ensinar como mobilização de ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para transpô-los e transformá-los pelo e para o trabalho. Sob o ponto de vista tipológico, alguns autores como Santos (1998), Saviani (1996) enriquecem o presente trabalho a fim de colaborar com a teoria que envolve os saberes constituídos. Entendemos que os saberes são mobilizados pelos professores fisioterapeutas que utilizam desta possibilidade para a construção de sua aprendizagem docente.

O saber docente, definido como conceito por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), remete a um saber plural, constituído de vários saberes originários da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Esses diferentes saberes que os autores se referem pode servir de base ou fundamentar o trabalho docente. Assim sendo, os autores descrevem que,

“o professor (...) é alguém que deve conhecer a matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das Ciências da Educação e da Pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 221).

Essa afirmativa retrata que o professor é aquele que utiliza um compósito de saberes, oriundo de diversas fontes para realizar sua prática docente, não sendo suficiente para o professor, apenas saber bem a matéria que irá dominar aos seus alunos, reforçando seu ofício por meio de um sólido entendimento de seu conhecimento técnico especializado, de sua disciplina no currículo além de ter conhecimentos da ciência da Educação, não deixando à parte toda a experiência

adquirida em outros contextos formativos para que, por meio dessas, possa refletir sobre sua prática e transformá-la.

Na perspectiva do saber docente, Perrenoud (2001) lembra que ensinar é um “*metiér*” complexo, pelo fato do professor ter que “agir na urgência e decidir na incerteza”. Para esse autor, as competências docentes não se restringem à acumulação de conhecimentos, capacidades, mas dizem respeito ao saber mobilizar esses recursos.

A literatura educacional brasileira da última década vem acompanhando um movimento mundial de países como: França, Portugal, Canadá, entre outros, acerca da questão envolvendo a capacitação para docência da educação superior. Trata-se de uma nova discussão sobre a profissão de professor universitário, uma investigação crescente sobre os saberes docentes dos profissionais cuja necessidade e os caminhos formativos na saúde os levaram a assumir a função professoral como segunda opção, diferentemente de sua formação proposta inicialmente. Opção definida, o professor universitário do curso de Fisioterapia vê-se na necessidade de qualificação profissional em cursos de pós-graduação por intuição própria ou por força institucional.

Com uma visão “instrumentalizada” da educação por parte do professorado, oriundos de currículos na perspectiva da racionalidade técnica, os professores do curso de Fisioterapia não percebem as fundamentais relações do saberes no cotidiano escolar.

A situação da educação superior constatada por Tardif (1991) revela condicionantes preocupantes para os professores universitários oriundos de outras formações e que assumem o caráter de segunda opção. O autor diz que o professor universitário tem incorporado à sua prática “saberes de segunda mão”, saberes não provenientes dela, ou seja, saberes não produzidos por ele. Ao manter uma relação de “transmissor” ou “depositário” de saberes não controlados por ele, quer se trate de saberes curriculares, profissionais ou disciplinares, ao não ser produtor de saber, o professor acaba por deslegitimar sua própria prática profissional.

Tal “relação de exterioridade” faz com que os professores, para serem competentes, se apropriem de saberes produzidos e legitimados por outros,

pensados para outros contextos, quer se trate de saberes científicos ou pedagógicos.

Atualmente, o debate em torno do “saber” e do “saber-fazer” dos docentes da educação superior sinaliza novas evidências em torno das questões que envolvem não só o papel do professor universitário, como também o da própria IES, enquanto instituição social.

Nesse sentido, registre-se que o saber docente, não obstante o peso da cultura subjetiva do professor (Sacristán, 1999), está intimamente relacionado com as condições sociais de ensino e de trabalho, nas quais o professor exerce a sua atividade, num dado ambiente institucional que apresenta suas especificidades quanto à sua organização e as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter (ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2002).

No conceito de Tardif (2002), ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os para transpô-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica seus saberes. Como o ato de ensinar perpassa diversas relações envolvidas na construção social de cada professor com os saberes, Tardif (2002), situa o saber do professor na interface entre o individual e o social. Para tanto, segue discriminando as relações a partir de fios condutores, denominados pelo próprio autor. O primeiro fio condutor é que o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula. O saber está a serviço do trabalho, ou seja, “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p.17).

[...] “não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. (TARDIF, 2002 p. 11)

O segundo fio condutor é a diversidade ou pluralismo do saber docente, pois entende que o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, por

envolver, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diversificado provenientes de fontes variadas, e provavelmente, de natureza diferente. Complementando ainda, o saber-fazer dos professores está longe de ser produzido por eles mesmos, sendo, nesse sentido, o saber profissional oriundo da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (TARDIF, 2002, p.19).

Como terceiro fio condutor, Tardif (2002) estabelece a relação do saber dos professores à temporalidade. Afirma que, o mesmo é plural e é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Complementa: “Dizer que o saber dos professores é temporal, significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Antes de ensinarem, os futuros professores adquirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno devido a sua história de vida escolar anterior.

Outro aspecto que envolve a temporalidade dos saberes docentes refere-se às tentativas e desafios enfrentados nos primeiros anos da docência, que geram dúvidas e incertezas quanto ao preparo das aulas e busca de soluções para a os problemas pertinentes a sala de aula. Essa fase de exploração e de sobrevivência profissional torna-se decisiva em termos de aquisição de competência e estruturação da prática profissional.

Vale ressaltar que, no início da carreira, a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, pois está imbricada à experiência de trabalho. A experiência nova proporciona aos professores, com o passar do tempo, certezas e seguranças em relação ao contexto de trabalho, possibilitando desta forma a sua integração no ambiente profissional na universidade e na sala de aula. Este saber contribui também à confirmação de sua relação com o ensino e a formar de ensinar.

Tendo como referência esses fios condutores, Tardif (2002) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos

professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif (2002) os classifica em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; Neste primeira classificação, temos um diferencial relevante quanto à formação do fisioterapeuta que não possui nenhuma característica de ideologia pedagógica dentro da sua formação, aspectos que são inerentes aos currículos das ciências humanas.

Os saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita; e, por fim, os saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Complementam os autores:

“São saberes práticos e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-las, eles se integram a ela e são parte dela enquanto prática docente.” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, p. 228, 1991)

Para Tardif, (2002), os saberes do profissional docente que servem de base para o ensino provêm de diferentes fontes, tais como: a formação inicial e continuada de professores, do currículo e do espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal profissional, da aprendizagem com os pares, entre outras.

Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos do processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, estes aspectos influenciam seu fazer pedagógico e manifestam-se em significados distintos no ato de educar.

O saber docente está intimamente relacionado com as condições sociais de ensino e de trabalho, nas quais o professor exerce sua atividade, num dado ambiente institucional que apresenta suas especificidades quanto à sua organização e as diversas obrigações e normas às quais o seu trabalho deve se submeter (ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2002).

Assim, os saberes docentes são construídos e mobilizados em diversos contextos como da sala de aula e da organização do trabalho pedagógico e nos contextos institucional e social, em que os condicionantes sociais, culturais, políticas e econômicas dão parâmetros, estruturando a atividade docente requisitando os saberes específicos.

Desse ponto de vista, segundo Tardif (2002), a carreira permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão histórica em que os saberes são construídos, isto é, o saber-fazer e o saber-ser do professor, conforme são integrados às atitudes, aos comportamentos e aos valores por meio de sua socialização profissional.

Aprofundando nas questões inerentes aos saberes e a possibilidade de discussão sobre a tipologia existente envolvendo os saberes dos professores com outros autores como: Bourdoncle (1994), Doyle (1977), Paquay (1993), Shulman (1986) Gage (1978), Gauthier et al. (1998), Tardif (2002) critica a proliferação dessas tipologias, argumentando que as variações tipológicas simplesmente deslocam o problema, tornando impossível uma visão mais direcionada e compreensível dos saberes dos professores.

Na tentativa de sanar tal “diversidade epistemológica” dos saberes docentes, Tardif (2002) procura associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes dos professores à suas fontes, ou seja, de sua procedência social. De fato, quando Tardif tenta organizar critérios para análise e reflexão sobre os saberes docentes, o

mesmo apresenta um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. Por isto, o autor destaca:

Ao invés de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes (por exemplo: conhecimentos pedagógicos e conhecimentos da matéria; saberes teóricos e procedimentais, etc.), ele tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente (TARDIF, 2002 p. 62).

Reconhecendo que os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos e bastante diversificados, provenientes de diversas fontes, provavelmente de natureza diferente, Tardif (2001) propõe uma categorização dos saberes dos professores através de um quadro que amplia a primeira tentativa de análise dos saberes docentes. Incorpora, dessa forma, saberes que têm origem na prática social e profissional aos que provêm de modos exteriores do ofício de ensinar.

**Quadro 1 – Os saberes dos professores**

<b>Saberes dos Professores</b>	<b>Fontes Sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração do Trabalho Docente</b>
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados nos trabalhos	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros, didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Constata-se no quadro acima que os diversos saberes dos professores são produzidos de modo exterior ao ofício de ensinar, pois advêm de lugares sociais, anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Sendo assim, percebe-se que estes saberes produzidos estão aquém da produção direta de saberes pelos professores.

Na reflexão sobre a organização analítica dos saberes, vale destacar a importância de leituras processuais de suas sínteses. Os saberes não são imóveis e estáticos, nem foram produzidos no mesmo tempo, nem no mesmo território ou circunstância. Eles se imbricam em novas sínteses, à medida que se constroem. Estão sempre submetidos a novas interferências políticas, pessoais e profissionais. Com significativo impacto para os estudos sobre a docência, ressaltam que “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo a

processos através dos quais são adquiridos no âmbito da carreira do magistério”, por intermédio do processo de socialização profissional.

Além de Tardif (cit.), outros autores e autoras vêm contribuindo de forma expressiva na conceituação e categorização dos saberes e conhecimentos utilizados pelos professores em seus desafios cotidianos.

Para Santos (1998), os saberes envolvidos na formação do educador, são, a princípio, os saberes das disciplinas como conhecimentos sobre uma área ou áreas específicas que os docentes precisam ter para a constituição formativa de carreira docente.

Outro tipo de saber importante na formação do docente é o saber pedagógico, advindo da necessidade de "conhecer teorias de aprendizagem, de currículos e de ensino, bem como métodos didáticos, estratégias e recursos instrucionais, para planejar seu curso e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula" (SANTOS, 1998, p. 125).

Além dos saberes anteriormente citados por Santos (1998), existem também os saberes práticos ou saberes da experiência, referentes aos conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo no seu desempenho, que tem se tornado pontos para debates, como um saber que deve ser levado em consideração na formação docente.

Mudando o caráter tipológico dos conceitos, Saviani (1996) apresenta uma conceituação categorizada pelos saberes atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular, em relação aos saberes que devem integrar o processo de formação do educador.

O saber atitudinal compreende os comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo, abrangendo atitudes e posturas relativas ao papel atribuído ao educador.

O saber crítico-contextual se refere à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. De acordo com Saviani (1996, p.149), é preciso que o educador "saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de

modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade".

Na caracterização do saber pedagógico, Saviani (1996, p.149) destaca que "os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se impõem ao trabalho educativo". Entendendo que o saber pedagógico é o que fornece a base da construção da perspectiva educativa, que define a idéia do educador como um profissional distinto dos demais profissionais.

Na categoria do saber didático-curricular estão compreendidos o conhecimento das formas de organização e a realização da atividade educativa com referência à relação educador-educando. Trata-se do saber-fazer, implicando, além dos procedimentos técnico-metodológicos, "a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados" (SAVIANI, 1996, p.150).

Na consideração dos saberes, Saviani (1996) afirma ainda que os agentes educativos são agentes sociais, cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico.

O saber docente também é personalizado e situado. Sua natureza não é apenas cognitiva. Trazem marcas da história vivida por seus atores, os traços de sua cultura, de seus pensamentos e construções pessoais, de seus contextos de trabalho, de suas experiências individuais, de seus talentos, de todos os embates de sucesso/insucesso já vividos existencialmente.

Em análise dos saberes necessários ao desempenho docente, propostos por Santos e Saviani, conclui-se que os saberes das disciplinas, embora empregados com diferentes terminologias e com uma pequena diferença de conotação, aparecem nas formulações de todos os autores; os saberes da prática ou da experiência, apesar do uso de denominação idêntica, também foram contemplados por todos, com alguma variação quanto à sua caracterização; os saberes pedagógicos estão presentes e, mesmo com algum diferencial em relação à denominação, são reconhecidos unanimemente por todos os autores como imprescindíveis à formação docente; o saber atitudinal é apresentado

exclusivamente por Saviani (1996) e o saber crítico-contextual apresenta uma ampla dimensão.

Além da colaboração dos autores acima mencionados, Pimenta (2000) apresenta três modalidades de saberes docentes que constroem a identidade profissional do professor. Para a autora, os saberes da docência se constituem a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

Referente à experiência, Pimenta (2000) afirma que os estudantes que chegam à formação inicial já trazem a imagem dos bons professores, aqueles que foram significativos em suas vidas, assim como os estereótipos criados pela sociedade quanto à profissão de professor. Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores, dentre outros (PIMENTA, 2000).

O conhecimento, enquanto saber docente, segundo Pimenta (2000), está representado pelos conhecimentos que perpassam os bancos escolares. A autora enfatiza a distinção entre informação e conhecimento. A partir de Edgar Morin (1993), a autora apresenta a sua idéia de conhecimento: “Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2000, p. 21).

Por sua vez, os saberes pedagógicos, para a autora, se produzem na ação. Conforme ela, “[...] os saberes *sobre educação e sobre pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2000, p. 26, *grifo da autora*). Neste sentido, é na prática do dia-a-dia da sala de aula que o professor conhece a si mesmo e se reelabora como profissional da educação.

Zeichner (1998) critica a falta de respeito ao saber dos professores e propõe o trabalho docente como um processo reflexivo, enfatizando a necessidade de um profissional que constrói em sua prática os saberes que irão conduzir, tendo, pois, uma atitude ativa tanto no planejamento de suas funções como na execução de suas ações em sala de aula. Zeichner (1998) ainda destaca que, esse professor

precisa de um reconhecimento, e como sugere Nóvoa (1992, p.25): “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Evidenciamos que o professor, como sujeito autônomo, deverá assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional mediante a construção docente tendo como saberes da experiência, uma fonte rica capaz de constituir vínculos com outros saberes disciplinares e os saberes curriculares.

A garantia de que os saberes da experiência do professor estabelecem os vínculos com os demais saberes docentes perpassa a necessidade de se aproximarem as relações entre sua prática e os saberes que existem no cotidiano docente. De fato, para que exista tal ligação entre os saberes é necessário que os professores envolvidos tenham possibilidades de reflexão frente aos obstáculos que diariamente se apresentam.

Portanto, não se torna suficiente o fato de que os professores constroem seus saberes ao longo da carreira. Necessitamos criar possibilidades de formação entre os professores e seus pares e que durante o processo estes tenham a oportunidade de refletir sobre seus objetivos educacionais e sua prática na sala de aula.

## CAPÍTULO V - CAMINHO METODOLÓGICO

Optamos por um caminho metodológico que busque a coerência científica associada à necessidade em compreender os elementos que constituem a aprendizagem da docência. Para obtermos respostas coerentes ao propósito da investigação, elegemos a metodologia qualitativa de cunho interpretativo possibilitando, dessa forma, uma interpretação dos dados coletados. Entendemos que tal metodologia de pesquisa vem conquistando, nos últimos anos, mais pesquisadores que procuram compreender a subjetividade imbricada nas relações educacionais.

Numa busca qualitativa, segundo Minayo (1996), preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e a abrangência da compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação.

A opção metodológica qualitativa aqui utilizada segue Bodgan e Biklen (1994) ao afirmarem que, na pesquisa qualitativa, os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente. Dessa forma, consideram falas e informações para, em seguida, proceder à análise.

Desta forma,

o procedimento de investigação, na pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, não se estabelece mediante a operacionalização de variáveis, ou com objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Ao contrário disso, na pesquisa qualitativa formulam-se questões com a intenção de investigar o proposto em toda sua complexidade e em contexto natural, possibilitando ao pesquisador compreender o significado que os outros dão aos seus próprios fazeres (BODGAN E BIKLEN, 1994).

Os investigadores que usam métodos qualitativos, historicamente, sofrem resistência por parte daqueles que privilegiam os métodos quantitativos. Mas, a teoria fundamentada acerca da investigação qualitativa na educação comprova que as análises tidas como quantitativas científicas não superam as expectativas das dimensões humanas, sociais e políticas. A abordagem qualitativa correlaciona, de forma descritiva, a compreensão do senso comum, vivenciada sob fatores social e cultural, à transformação da realidade social dos sujeitos participantes.

Waller (1932), *apud* Bogdan e Biklen (1994), descrevem que o objetivo da pesquisa qualitativa é auxiliar os professores a tomarem consciência das realidades sociais em torno da vida acadêmica. Ou seja, para Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, às coisas por elas vivenciadas. Em se tratando desta pesquisa, estamos interessados em investigar como os sujeitos compreendem e significam a sua graduação, formação continuada e as experiências adquiridas em suas vidas antes e depois de tornarem-se profissionais e quais saberes docentes foram construídos e como aprenderam a ser professores.

Saraiva (2001 *apud* Bitencourt, 2006), ao se referir à investigação qualitativa, afirma que,

[...] a investigação qualitativa traz para o centro das atenções o estudo dos seres humanos como tal, formulando as questões para investigar em toda a sua complexidade e em todo o seu contexto. Trata-se de uma abordagem que rejeita encarar as pessoas como uma soma de medidas psicológicas e tem a pretensão de capturar as suas experiências, medos, emoções, ansiedades, crenças, esperanças, comportamentos e irracionalidades (SARAIVA, 2001, p.70. *apud* BITENCOURT, 2006, p. 19).

Pautados na mesma perspectiva que o autor acima referido, Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte de dados; estes são recolhidos em situações e complementados pela informação que se obtém através do contato direto com as fontes.

André (1995) afirma que a pesquisa qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. Ele defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas e, ainda, que se preocupe com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações.

Tomamos ainda de Bogdan e Biklen (1994) e André (1995) a idéia de que o foco principal da pesquisa com a abordagem qualitativa são as falas e escritas dos sujeitos que podem ser expressas nas entrevistas, conversas informais e nos questionários.

Vale ressaltar que as relações interpessoais devem primar pela ética e pelo respeito, uma vez que os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações neles envolvidos, já que entraremos no mundo subjetivo dos pesquisados.

Segundo Gialdino (1993), o pesquisador pode procurar compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá a sua ação. Assim, para esta pesquisa relacionamos a história escolar anterior, a socialização profissional e a construção de saberes por meio das experiências no cotidiano.

Diante dessas referências, a opção metodológica elegida para a presente pesquisa se justifica. Além disso, foi pensando nos professores fisioterapeutas que trabalham em um ambiente natural de coleta de dados, que na ocasião sugerimos o curso de Fisioterapia do UNIVAG - Centro Universitário.

O confronto dos dados coletados mediante o referencial teórico proporcionará condições de análise mediadas pelo olhar do pesquisador. As técnicas de coletas de dados, nesse contexto metodológico, informam as particularidades das situações, permitindo a descrição exaustiva e densa da realidade concreta do objeto de investigação. Portanto, a pesquisa qualitativa não trabalha diretamente com realidades, mas sim com as representações e idéias de pessoas envolvidas nessa realidade a serem interpretadas pelo investigador.

## 5.1 - A coleta de dados

Para desenvolvermos esta pesquisa foi necessário dividir seu caminho investigativo em três etapas, com estratégias e instrumentos diferenciados. Vale ressaltar que, o referencial teórico permeou todas as etapas dessa investigação subsidiando, assim, a discussão dos dados. Porém, sentimos que novas buscas teóricas se tornaram imprescindíveis à medida que os dados foram sendo revelados. Refletindo sobre isso, organizamos um referencial com teorias e reflexões de pesquisadores renomados para relacionarmos com fidelidade e cientificidade os relatos escritos e orais dos sujeitos pesquisados.

A 1ª Etapa é entendida como uma pesquisa exploratória, pois precisávamos obter informações específicas sobre os possíveis sujeitos da pesquisa em seu cenário de atuação. O cenário é, neste caso, o UNIVAG – Centro Universitário, localizado na cidade de Várzea Grande. O ambiente eleito para a pesquisa não era novo para o pesquisador já que seu ingresso como docente no curso de Fisioterapia ocorreu em julho de 2002.

Inicialmente, realizamos junto à Coordenação do Curso, no período de 2005, a análise documental dos quinze professores lotados no curso de Fisioterapia com o propósito de selecionar os nossos pesquisados. Nesta época, o curso de Fisioterapia estava passando pelo reconhecimento do MEC, por isso, a coordenação do curso e os professores comprometeram-se com a organização sistemática dos documentos, baseados em critérios estabelecidos pelo MEC. Foi então, a partir desse movimento, que tivemos acesso aos documentos dos quinze professores, todos fisioterapeutas, no intuito de recortar um grupo que atingisse os critérios referentes ao tempo de atuação na docência superior, independentemente de experiências em outras IES.

Os critérios elegidos para a seleção dos sujeitos foram:

1. Ser egresso do curso de Fisioterapia de qualquer instituição do país;
2. Ser professor e fisioterapeuta lotado no curso de Fisioterapia do UNIVAG – Centro Universitário;

3. Ter experiência na educação superior, levando em conta todos os anos de atividade docente neste nível de formação;
4. Ter no mínimo dedicação de 10 horas/aulas semanais no curso de Fisioterapia;

Naquele momento, em 2005, o curso de Fisioterapia do UNIVAG contava com 15 professores fisioterapeutas, incluindo o pesquisador, sendo que destes, três professores não contemplavam a carga horária de 10 horas semanais. Restaram onze profissionais que alcançavam os critérios estabelecidos.

Para o próximo passo, definimos que a seleção dos sujeitos seria balizada pelo tempo na carreira docente. Somente foi possível elegermos estes critérios, por se tratar de um curso novo, e que no quadro de professores existiam fisioterapeutas com tempo maior de carreira docente comparados a outros fisioterapeutas. Quando o curso de Fisioterapia do UNIVAG – Centro Universitário começou a funcionar, houve por parte da coordenação na época, a contratação por hora aula, via CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), de professores com experiência na carreira como fisioterapeutas e na educação superior, mesclando professores novos, com pouco tempo na Fisioterapia. Desta forma, decidimos reduzir o grupo de onze profissionais, atuando como professores, para seis profissionais em dois grupos. Um grupo contendo três profissionais com experiência docente abaixo de 10 anos e outro grupo contendo três profissionais com experiência acima dos 10 anos.

Os sujeitos assinaram um termo de consentimento livre esclarecido (Anexo – 1) comprometendo-se com a pesquisa e assumindo o pseudônimo “PROFISIO”. O grupo “A”, com menor tempo de docência, inclui os PROFISIO 1, PROFISIO 2 e PROFISIO 3 enquanto o grupo “B”, com maior tempo de docência ficou com PROFISIO 4, PROFISIO 5 e PROFISIO 6.

Sistematicamente organizamos a primeira etapa aplicando um questionário de caracterização. Por meio deste instrumento, obtivemos diversas informações principais na identificação de pontos fundamentais, porém iniciais, sobre dados que interpretam a graduação e formação continuada dos seis pesquisados, conforme segue abaixo explicitado:

**Quadro 2** – Enfoques pretendidos pelo questionário de Caracterização

BLOCOS	ENFOQUES PRETENDIDOS
I	Identificar dados pessoais como nome completo, idade, estado civil.
II	Identificar a IES, ano de ingresso e conclusão da graduação, bem como tempo de duração do curso. Obter informações sobre a produção de trabalho de conclusão do curso.
III	Obter dados informativos sobre os cursos de qualificação e cursos de pós-graduação. Identificar a titulação, os locais de formação tanto de qualificação quanto de pós-graduação. Identificar a disponibilidade de leituras na área da Educação.
IV	Obter informações sobre a possibilidade de atuar em outra opção profissional.
V	Obter informações sobre a experiência na educação superior e o tempo de trabalho na IES. Obter um levantamento das disciplinas em que já atuou e que ministra atualmente.

A relevância do questionário de caracterização é dada pela necessidade em explorar pontos que foram agrupados e sistematizados em 05 blocos contendo questões fechadas e semi-abertas com objetivo em detectar os dados pessoais, o local e o tempo de formação na graduação, o nível de formação acadêmica<sup>17</sup>, o tempo de experiência na docência, as disciplinas ministradas, as participações em projetos, os trabalhos de conclusão de curso (em que atuou como orientador), e, ainda, os questionamentos referentes à escolha da profissão de docente.

Nessa primeira fase da coleta de dados solicitamos que os pesquisados respondessem um Questionário de Caracterização (Q.C. – Anexo 2). Todos os questionários foram preenchidos na primeira quinzena de maio de 2006, sendo que um questionário foi respondido pela internet, via e-mail.

Contemplamos assim, nesta primeira etapa, um levantamento documental junto à coordenação do curso de Fisioterapia, registros no diário de pesquisa e aplicação do questionário de caracterização aos 06(seis) sujeitos da pesquisa.

<sup>17</sup> Neste sentido entendida como formação continuada conforme a titulação. Buscamos junto aos pesquisados as formações mais relevantes na concepção de cada sujeito da pesquisa.

Os dados coletados pelo questionário de caracterização, somados às informações captadas e descritas em um diário de pesquisa contribuíram para a inauguração da 2ª Etapa da pesquisa. Elaboramos o segundo questionário, numa tentativa de aprofundamento das questões relacionadas à aprendizagem da docência referentes aos contextos da graduação e formação continuada.

Os questionamentos, neste instrumento, foram de caráter aberto e subjetivo, organizados em dois blocos: graduação e formação continuada. No primeiro bloco, a graduação foi investigada em torno de temáticas: opção pelo curso de Fisioterapia, a idéia de ser professor, as disciplinas da graduação que possivelmente deram suporte à construção da aprendizagem da docência, contribuição de outras formações (monitoria, ativismo político em centros acadêmicos, palestra, etc.) durante a graduação. Já no segundo bloco, a formação continuada preconizava questões referentes: ao surgimento do desejo de ser professor, à identidade construída pela docência e à Fisioterapia, à descrição das práticas docentes diante das relações construídas com o conhecimento específico, aos alunos, à avaliação e às questões pedagógicas. Segue na página seguinte, uma tabela contendo os enfoques pretendidos neste questionário:

**Quadro 3** – Enfoques pretendidos pelo questionário 02

QUESTÕES	ENFOQUES PRETENDIDOS
01 e 02	Compreender a opção pelo curso de Fisioterapia e se durante o curso surgiu a escolha da carreira docente.
03	Refletir sobre alguns saberes adquiridos durante sua graduação que são utilizados no cotidiano docente.
04	Identificar outras fontes de conhecimento que contribuíram na sua formação.
05	Identificar, de modo temporal, o contexto que proporcionou o desejo de ser professor universitário. Relacionar alguns fatores que influenciaram esta decisão.
06	Compreender a importância da identidade profissional construída a partir da escolha da docência e da Fisioterapia.
07	Refletir sobre os saberes construídos pelos sujeitos da pesquisa a partir da prática docente na educação superior, na relação ensino aprendizagem. Evidenciar a prática e a relevância do professor frente aos conhecimentos específicos, aos alunos, à avaliação e às questões pedagógicas.

A aplicação destes questionários foi feita no mês de setembro de 2006. Destes seis questionários, dois foram respondidos pela internet, via e-mail. As questões demandaram uma disponibilidade de tempo maior em comparação com o questionário de caracterização. Tivemos os cuidados na elaboração dos questionamentos para evitar respostas induzidas, o que, nessa condição, poderia interferir na riqueza de análise de dados numa pesquisa qualitativa.

Angústias à parte, idas e vindas naturais no processo de pesquisa, construímos o terceiro instrumento metodológico, considerado capaz de revelar os dados que não foram contemplados anteriormente por intermédio da sistematização e análise da 1ª e 2ª etapas.

Havia a necessidade de aprofundarmos e refletirmos sobre as revelações feitas pelos fisioterapeutas, atuando como professores nas etapas anteriores da pesquisa para percebermos o processo de aprendizagem da docência na educação superior fundamentado no processo de socialização profissional e construção de saberes, sob a ótica de cada pesquisado. Sendo assim, elegemos quatro dos seis pesquisados, por entendermos que a entrevista é um instrumento denso, capaz de permitir vários aspectos de uma mesma temática, cuja seleção dos pesquisados dependeu das análises dos dados revelados nas duas etapas iniciais.

Inauguramos desta forma, a 3ª etapa da pesquisa, no mês de fevereiro de 2007, utilizando a entrevista reflexiva como recurso. Este recurso, para Szymanski *et*

*al* (2004) é um “instrumento que tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para os estudos de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (p.10). Os questionários aplicados nas etapas anteriores permitiram apenas pistas sobre os possíveis significados informados pelos sujeitos, porém tínhamos que compreender os “significados subjetivos” conforme preconizam as autoras quando afirmam que só é possível revelar estes significados pela interação entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador:

Há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo (SZYMANSKI *et al*, 2004, p.14).

A possibilidade clara de reflexão por parte dos sujeitos da pesquisa vem ao encontro do que os mesmos expressaram, ou seja, que aliada à compreensão do pesquisador diante dos objetivos propostos há a tentativa em submeter tal compreensão ao próprio professor fisioterapeuta, participante da pesquisa.

O pesquisado, ao se deparar com suas revelações feitas outrora, tem a possibilidade de se permitir uma nova reflexão. Segundo Szymanski *et al* (2004), “o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador” (p.15). A garantia do retorno ao entrevistado possibilita-lhe usufruir o direito de ouvir e fazer suas pontuações, apresentar sua discordância ou concordância ao que havia dito durante sua entrevista, “assim como os cuidados a ele dispensados cumpre também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista” (p.15).

Um dos critérios empregados na produção de roteiros de entrevistas foi partir das respostas dos próprios pesquisados em momentos anteriores. A utilização de entrevistas semi-estruturadas realizadas em encontros individuais com os pesquisados, mediante os roteiros individualizados teve objetivo para obtermos uma

investigação mais detalhada, dando aos fisioterapeutas, atuando como professores mais liberdade de manifestação, na possibilidade de esclarecer, reafirmar ou negar o que fora descrito nos questionários já aplicados.

## **5.2 - Docentes do curso de Fisioterapia: o revelar dos dados**

Durante a investigação, refletimos e analisamos a construção da aprendizagem da docência dos fisioterapeutas atuando como professores na educação superior do UNIVAG – Centro Universitário, mediados pelos saberes docentes que possam influenciar na construção da identidade profissional na educação superior. Neste percurso, traremos à luz, elementos da profissionalidade docente que são constituídas na vida de cada professor, mas que ficam velados à medida que não sistematizamos a pesquisa dentro destas temáticas.

Para Lüdke e André (1986), a análise de dados qualitativos supõe um “trabalho” com todo o material obtido durante a pesquisa e está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemático e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Sob este ponto de vista, caracterizamos o processo de investigação, com avanços e retrocessos que culminaram em um relevante momento do presente trabalho revelando as condições que subsidiam a ação docente de professores cuja profissão inicial tem origem no curso de Fisioterapia.

Ao analisarmos os sujeitos da pesquisa, pensávamos a respeito das indagações propostas em vários momentos da investigação e interpretamos os dados dos seis pesquisados, mas, concomitante a esse processo, refletíamos sobre nossa aprendizagem já que as condições que amparam o ofício do professor da educação superior têm importante significado em nossa constituição como docentes.

Os dados obtidos na aplicação do questionário de caracterização foram organizados na tabela que será discutida a seguir:

Quadro 4 - Profissionais com tempo menor de docência

PROFISSIONAIS COM TEMPO MENOR DE DOCÊNCIA GRUPO "A"					
SUJEITOS	MODALIDADE DA GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA		UNIVAG		OUTRAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO
	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	MODALIDADE E LOCAL DE FORMAÇÃO	Mês e ano de ingresso como professor universitário e disciplinas ministradas no semestre letivo de 2005/1		
			Ingresso	Disciplinas	
PROFISIO 01	1998	<b>Graduação:</b> UNIC – Universidade de Cuiabá <b>Formação continuada:</b> Especialização e Fisioterapia respiratória (concluída); Especialização em acupuntura (concluída) Mestrado em Fisioterapia Respiratória (concluído)	2001	- Cinesiologia e biomecânica; - Mecanotermo-eletroterapia; - Estágio supervisionado hospitalar	Não tem
PROFISIO 02	1999	<b>Graduação:</b> Universidade Estadual de Londrina-UEL <b>Formação continuada:</b> Especialização em Fisioterapia Orto-traumato Desportiva (concluída); Especialização em Fundamentos da Educação, Didática e Docência do Ensino Superior (concluída);	2003	- Cinesioterapia 1 e 2, - Terapias Manuais	Não tem
PROFISIO 03	1997	<b>Graduação:</b> Faculdade de Educação Física da AITA – Araraquarense –FUNEC -Santa Fé do Sul- SP <b>Formação continuada:</b> Especialização em Pneumologia (concluída); Especialização em Didática do Ensino superior (concluída); Mestrado em Fisiologia do Exercício (concluído).	2003	- Métodos e técnicas de avaliação Funcional; - Exames complementares;	Não tem

Quadro 5 - Profissionais com tempo maior de docência

PROFISSIONAIS COM TEMPO MAIOR DE DOCÊNCIA GRUPO "B"					
SUJEITOS	MODALIDADE DA GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA		UNIVAG		OUTRAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO
	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	MODALIDADE E LOCAL DE FORMAÇÃO	Mês e ano de ingresso como professor universitário e disciplinas ministradas no semestre letivo de 2005/1		
			Ingresso	Disciplinas	
PROFISIO 04	1986	<b>Graduação:</b> Universidade Católica de Petrópolis - RJ <b>Formação continuada:</b> Especialização em Fisioterapia desportiva (concluída); Especialização em Fundamentos da educação e didática do ensino superior (concluída); Mestrado em Fisioterapia cardio-respiratória (concluído)	2001	-Epidemiologia Clínica; -Mecanotermeo-eletroterapia	Coordenador de curso; Professor atuou em outra instituição de ensino superior
PROFISIO 05	1984	<b>Graduação:</b> Pontifícia Universidade Católica de Campinas: PUC- SP <b>Formação continuada:</b> Especialização em Saúde Pública (concluída) Especialização em docência do ensino superior (concluída); Mestrado em educação (concluído)	2001	-Fisioterapia Preventiva 1, 2 e 3; -Introdução a Saúde Coletiva 1 e 2;	Professora atuou em outra IES
PROFISIO 06	1985	<b>Graduação:</b> Pontifícia Universidade Católica: PUC-PR <b>Formação continuada:</b> Especialização em didática do ensino superior (concluída); Especialização em Fisioterapia Pneumo-Funcional (concluída) Mestrado em Educação (inconcluído)	2002	-Biofísica; -Mecanotermeo-eletroterapia; -Bases e métodos e técnicas de avaliação	Professora em outra instituição de ensino

Conforme explicitado nos quadros acima, percebemos que o grupo B com os três sujeitos tiveram conclusões dos cursos na década de 1980 cujos currículos sofreram alterações na carga horária mínima por conta da mudança no paradigma do objeto de trabalho do fisioterapeuta, segundo a Resolução nº 4, do Conselho Federal de Educação de 1983. O artigo 1º da Resolução estabelece o conteúdo

mínimo a ser desenvolvido nos cursos de Fisioterapia que tinha o tempo de duração por dois anos passando para três anos (INEP, 2006, p.211). A formação permaneceu tecnicista com inclusão de novas disciplinas curriculares com respaldo na racionalidade técnica.

O grupo A com três professores, formados na década de 1990 sinalizaram mudança após diversas discussões e ações políticas no âmbito da saúde, onde o profissional fisioterapeuta passou atuar na prevenção como nível de atenção à saúde. Com isso, segundo INEP (2006 p.212) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), que confere autonomia para as IES elaborarem seus currículos, os cursos de Fisioterapia incorporam a prevenção nas suas estruturas curriculares. (INEP, 2006, p.211).

Se considerarmos as mudanças na construção curricular das décadas de 1980 e 1990, percebemos que ocorreu uma tentativa de democratização com a presença das entidades representativas da Fisioterapia nas discussões do novo currículo.

Tais mudanças promoveram influências no modo de conceber o objeto da Fisioterapia e desencadear, assim, diferentes saberes e conhecimentos que pretendemos revelar com a pesquisa, através da construção da aprendizagem da docência durante a trajetória de cada fisioterapeuta que atualmente forma o corpo docente do UNIVAG.

Quanto ao tempo de experiência docente, o grupo A apresentou tempo médio de docência na educação superior de 10 anos e o grupo B revelou um tempo de 4 (quatro) anos em média de experiência na docência superior. Os dados apresentados sugerem a classificação através dos ciclos da carreira docente apresentada por Huberman (1992). Ou seja, o grupo A que apresenta tempo menor na docência deveriam estar no ciclo da estabilização (4 – 6 anos) enquanto o outro grupo, o grupo B, com maior tempo de carreira docente encontra-se no ciclo de diversificação (7 – 25 anos). Para confirmação destes dados, explicitaremos a seguir no aprofundamento das análises.

Referente às instituições formadoras, todos os seis pesquisados são bacharéis em Fisioterapia, tendo cursado a graduação no período diurno e no currículo de 4 (quatro) anos, exceto o PROFISIO 4, cujo curso teve duração de 3 (três) anos. Dos seis pesquisados, somente o PROFISIO 02 teve sua graduação

numa IES estadual. Os demais pesquisados representam são oriundos de instituições privadas de ensino superior, representando um percentual de 83,3%<sup>18</sup>. Os números revelados coadunam com o último censo do INEP (2006), onde a maioria dos cursos de Fisioterapia pertence às instituições privadas, dando um percentual de 89,4% em todo país.

Sobre a formação continuada, os dados revelaram a formação de cinco, dos seis pesquisados, na pós-graduação *lato sensu* em educação e didática do ensino superior. Estes dados apontaram a necessidade da formação pedagógica para o ofício docente. Por meio do diário de pesquisa e de conversas informais, percebemos que a procura por esta modalidade de especialização surgiu por encaminhamento da UNIVAG, que na condição de Centro Universitário tendo excelência no ensino superior, respaldou-se nas políticas educacionais de capacitação do corpo docente para atuação desta modalidade de educação. Apoiando em autores como Cunha (1989), Convest (1996), Masseto (1998), Leite *et al* (1998), Pachane, (1998 p. 44) após revisão da literatura na área de formação de professores universitários, concluímos que o panorama da educação superior, em um futuro próximo, poderá vir a se constituir uma exigência do sistema educacional.

Na mesma temática, percebemos que o corpo docente do UNIVAG – Centro Universitário tem preocupa-se com a formação continuada e, dos seis pesquisados, somente o PROFISIO 02 não possui mestrado. Aprofundando a análise, percebemos que a PROFISIO 05 e a PROFISIO 06 (com mestrado em andamento, segundo *quadro 04*) nortearam suas formações *stricto sensu* na área da Educação, representando desta amostra um percentual de 33,33%. As expectativas e os motivos que as impulsionaram para esta área serão revelados nos próximos capítulos.

Ao analisarmos a docência como atividade profissional, três professores confirmaram a docência como atividade principal, enquanto outros três afirmaram que a docência é atividade complementar, pois atuam como fisioterapeutas no mercado de trabalho. Em síntese, metade dos sujeitos reconhece a docência como atividade principal, enquanto os outros pesquisados consideram apenas a profissão de fisioterapeuta como atividade principal. Fato contraditório, pois no aprofundamento das análises, surgem que dois pesquisados são contratados por 40

---

<sup>18</sup> Número quantitativo que representa cinco dos seis sujeitos da pesquisa.

horas semanais enquanto os demais dedicam 30 horas semanais. Isto caracteriza um tempo de dedicação razoável na educação por parte do grupo.

Tratando-se de graduação, ao serem questionados sobre a possibilidade de se tornarem professores ainda na graduação, quatro dos seis professores afirmaram que não pensavam em atuar na docência, ou seja, mesmo com algumas experiências durante a graduação não houve qualquer manifestações conscientes para assumir a docência, apesar do Decreto-lei nº 938 de 13 de Outubro de 1969 garantir autonomia e a prática docente nas disciplinas curriculares do ensino superior em saúde.

Sobre o que é “Ser é professor no ensino superior” o PROFISIO 03 descreveu assim:

*“É ser profissional formador de opiniões, [...] responsável pelo futuro dos cidadãos. É minha profissão, não saberia viver sem estar numa sala de aula; [...] o professor pode fazer seus alunos sonharem com um futuro melhor, com respeito e dignidade”. PROFISIO 03*

Neste relato, o PROFISIO 03 assumiu a profissão de professor, além dos aspectos técnicos inerentes ao professor. Reconhece sua identidade profissional e sugere que a função do professor tem relações com a dimensão pessoal de cada aluno.

A PROFISIO 01 reflete a competência do professor quando afirmar: *“[...] despertar o senso investigativo crítico e analítico, comprometido com o processo de ensino e aprendizagem.”.*

Os depoimentos revelam algumas responsabilidades do professor no processo de ensino-aprendizagem onde existe a necessidade de investigar as inter-relações dos conhecimentos.

Os professores dos depoimentos abaixo relatam sobre o papel do professor envolvendo conhecimentos específicos inerentes a profissão e em consonância com o discurso do plano político pedagógico que na qual refletem a construção dos saberes práticos que, segundo Tardif (2000) define-se por “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreende e

orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões docentes na qual apresenta.”

*“A possibilidade de participar e contribuir para a formação do fisioterapeuta como sujeito autônomo, investigador, cientista, cidadão inserido na sociedade e com responsabilidade sobre esta”.* PROFISIO 04

*“É contribuir para a formação de um profissional cidadão, comprometido com a sociedade em que está inserido com ética e solidariedade.”* PROFISIO 05

A PROFISIO 06, afirma:

*“Estimula-me a estudar, atualizando-me constantemente. É uma benção na minha vida. Adoro estar com jovens e participar da sua formação [...]”* PROFISIO 06

Percebe-se em sua fala, a condição passional do trabalho com jovens onde toma para si, a responsabilidade da formação da sociedade.

O PROFISIO 02 afirma:

*“É uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo de extrema importância, haja vista a responsabilidade na formação de mentes críticas e reflexivas, [...] É ser mediador de conhecimentos, ser gestor de talentos e dificuldades, ser articulador entre as práticas educacionais e a realidade viva, [...] É ser pesquisador e atuante no ensino e aprendizagem. É a busca incessante pela cultura e sua disseminação. É ser sensível às mudanças e fomentador na construção de novas tecnologias.”* PROFISIO 02

O PROFISIO 02 agrega diversas responsabilidades como docente. Indica os diversos saberes importantes na construção da identidade docente. Toma como foco as dimensões pessoais, profissionais e sociais que envolvem a função docente. Assume também, a necessidade de pesquisar sua própria prática.

As análises de caracterização sobre os depoimentos evidenciam uma complexa e imbricada rede de relações de saberes e valores que não se esgotam

em um estágio final. Apresentam o que muitos autores como Mizukami (2002), Marcelo Garcia (1998) referem-se por contínuo na aprendizagem docente.

Na opção pela graduação em Fisioterapia, a pesquisa revelou que três, dos seis pesquisados (PROFISIO 02, PROFISIO 04 e PROFISIO 05), a escolheram da graduação em Fisioterapia pela prática esportiva. Consideravam-se atletas, curiosos em conhecer o movimento humano. Destes seis, o PROFISIO 04 surge como único pesquisado que cursou a graduação em Educação Física, ou seja, com formação inicial contemplada para depois cursar Fisioterapia, já que o curso de Educação Física é considerado licenciatura.

O PROFISIO 04 revela que, durante a graduação de Educação Física, foi incentivado por uma disciplina na escolha do curso de Fisioterapia, que trazia como objetivo as noções de Fisioterapia com ênfase em cinesioterapia. O incentivo maior partiu, segundo o PROFISIO 04, do professor que ministrava a disciplina.

*“Durante o curso tive a oportunidade de conhecer uma disciplina que trabalhava com noções de Fisioterapia com ênfase em cinesioterapia para correção postural. Gostei muito desta perspectiva e o professor da disciplina me incentivou a fazer o curso de Fisioterapia.”* PROFISIO 04

Sendo indagado sobre a contribuição da formação inicial no processo de aprendizagem docente, o PROFISIO 04 revela saberes disciplinares anteriores a seu ofício de professor. Destacou que, durante sua graduação, as práticas de ensino foram elementos estratégicos utilizados no cotidiano da educação superior: *“[...] a graduação em Educação Física foi fundamental, pois tínhamos práticas de ensino, didática e metodologia, etc.”*

A formação inicial aqui é legitimada para o PROFISIO 04 enquanto os outros sujeitos são entendidos como graduação. Tal característica peculiar surgiu na nossa pesquisa enriquecendo-a, pois, na perspectiva da profissionalidade docente e identidade profissional, o PROFISIO 04 assume envolvimento com as duas profissões.

*“Eu me considero em constante aprendizado nas duas áreas, ou seja, docência e Fisioterapia. Entendo que a educação e o aprimoramento são contínuos e cabe a nós termos atitude de querer sempre evoluir. Facilitar o aprendizado das habilidades e conhecimentos da Fisioterapia é um ato que combina prazer e responsabilidade, principalmente diante da luta histórica de uma profissão em estabelecer sua epistemologia.” PROFISIO 04*

A Fisioterapia como segunda opção, aparece nos relatos do PROFISIO 03 e PROFISIO 06. Para eles, a primeira opção tinha sido a Medicina. Como não conseguiram, decidiram pela Fisioterapia por influência de terceiros. No caso da PROFISIO 06, a mãe influenciou na escolha do curso. Já para o PROFISIO 03 foi um amigo, que cursava a Fisioterapia e estava gostando do curso, cuja insistência resultou no ingresso a faculdade de Fisioterapia.

Tendo como escolha profissional a Fisioterapia, indagamos sobre a possibilidade em assumir a docência depois da graduação. Cinco pesquisados afirmaram que não cogitavam a possibilidade de atuar como docente. Naquele momento, a opção que gerava grandes expectativas, era a carreira como fisioterapeuta. Percebemos que todos superaram suas expectativas iniciais sobre a escolha profissional. Ainda neste aspecto, somente o PROFISIO 02, vislumbrou esta possibilidade através:

*[...] “de oficinas e ações envolvendo discentes e docentes, visando mudança curricular de meu curso. Pela participação de nosso centro acadêmico e pela vontade de melhorar a Fisioterapia.” PROFISIO 02*

O ambiente acadêmico do PROFISIO 02 contribui, democraticamente para que a relação dos professores e alunos fossem próximas. Isso revela uma tendência na construção curricular coletiva, cujos atores envolvidos no ensino em Fisioterapia, contribuísem com suas idéias, participando diretamente das mudanças. Contrariando, em alguns aspectos, a relação das IES e seus atores que não garante que as decisões sobre a construção curricular passem pelo “crivo” destes atores, de forma colegiada.

Já o PROFISIO 04 não tinha a clara idéia de ser professor universitário, mas afirma que os laços familiares e sua formação em Educação Física o despertaram para atuar como professor, mas não no nível superior.

*“A docência, devido a laços familiares e ao fato da graduação em Educação Física me habilitar para esta prática, sempre foi minha atividade. Ministrava aulas de natação, musculação e voleibol durante a graduação em Educação Física e também na de Fisioterapia, fato este que me ajudava a pagar meus estudos. Mas, mesmo tendo esta prática, nunca “tive a clara idéia de ser professor universitário” PROFISIO 04*

De acordo com outras experiências vivenciadas durante a graduação, evidenciamos que os PROFISIOs 02, 03 e 04 identificaram no ativismo político as contribuições na construção do profissional enquanto professor. Participações como membro de centro acadêmico, produção de jornais de circulação interna, monitoria e liderança de sala são alguns aspectos que os influenciaram. Fato é que a prática do ativismo político foi aspecto predominante para os homens selecionados na pesquisa. Não é objetivo desta pesquisa, revelar se tais características condizem com questões sociológicas ou mesmo antropológicas que estejam permeadas nas relações sociais.

A mesma relevância foi atribuída pela PROFISIO 05 e pela PROFISIO 06 à experiência com monitoria e assistência a professores do curso de Fisioterapia, por conta da competência técnica e cognitiva. Garantem que são aspectos que contribuíram em suas atuações como docente.

*“Tive experiência na graduação como auxiliar de professoras no curso de enfermagem na UNICAMP”. PROFISIO 05*

*“Recebi uma grande influência de um professor da graduação que percebia que eu gostava de estudar [...]” PROFISIO 06*

Quando abordamos as questões que envolvem a preparação para docência na educação superior, averiguamos que, de acordo com a vontade de ser professor na educação superior, detectamos em meio aos dados, que cinco pesquisados tiveram vontade depois da conclusão do curso. A pós-graduação contribuiu muito para a escolha do PROFISIO 03, cujo mestrado em fisiologia do exercício suscitou tal vontade. A PROFISIO 06 compartilha da mesma situação, ou seja, quando se formou, freqüentou um curso de especialização em didática de ensino superior por indicação de um professor da graduação, que foi seu orientador e grande

incentivador para a carreira docente. Já a PROFISIO 01 revela que se tornou professora devido a uma oportunidade e que a vivência profissional instigou-a na carreira docente.

No que se refere à identidade profissional, a pesquisa abordou o processo que envolve as duas profissões. Percebemos que, dos seis pesquisados, quatro garantem não conseguir desvincular as duas profissões. Os pesquisados descreveram o prazer de serem professores e fisioterapeutas, pois dão ênfase ao aprendizado de técnicas inerentes ao conhecimento específico da Fisioterapia. Entendem que, para a construção de uma carreira, é necessária educação continuada e um aprendizado constante.

*“Como professora, posso contribuir para a formação do fisioterapeuta “ideal”, participar da construção da sua identidade profissional, desde a instrumentalização necessária para ser um ótimo fisioterapeuta quanto sua formação como ser humano.e ser social. Como profissional fisioterapeuta posso estar lutando com solidez dos conhecimentos inerentes à profissão adquiridos também na vivência proporcionada como docente para melhorar a nossa classe.” PROFISIO 01*

A pesquisa estabeleceu a relação da prática docente dos pesquisados em torno de quatro questões, a citar: conhecimento específico, alunos, avaliação, questões pedagógicas.

Sobre o conhecimento específico fica evidente a relevância atribuída pelos pesquisados aos conhecimentos que envolvem o objeto da Fisioterapia. Historicamente, na educação superior, o professor assume seu ofício como docente sendo um técnico-especialista, preocupado com o conteúdo ministrado, aquilo que de fato é seu objeto de estudo. Mas não negam a importância de outros conhecimentos e outros aspectos que tornam um professor da educação superior, conscientes das novas funções dentro das IES. Sustentam uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e agregam as competências e as habilidades envolvidas com outras fontes de conhecimentos. E não descaracterizam a busca de incessante, vertente da educação continuada.

*“É muito mais fácil ser docente de conhecimentos específicos na sua área de atuação profissional. Entretanto, ministrar conteúdos de conhecimentos específicos de outras especialidades, além de ser um desafio, enriquece muito”. PROFISIO 01*

*“Em minha prática, entendo que o conhecimento específico é de fundamental importância na formação de subjetividade profissional. [...] para mim, o conhecimento específico deve contribuir de forma equilibrada com outros tipos de conhecimento e habilidades, na formação de caráter, de cidadania, de cultura [...] entre outros, de maneira conjugada e muitas vezes democrática”. PROFISIO 02*

*“Nas questões de conhecimento específico às vezes fico reflexivo, pois nas metodologias utilizadas no UNIVAG, o professor fica mais generalista, e às vezes sinto falta de aprofundar no conhecimento específico”. PROFISIO 03*

*“Sempre em evolução e aprimoramento”. PROFISIO 04*

*“Uma busca diária para acompanhar novos conhecimentos”. PROFISIO 05*

*“A gente só faz bem feito àquilo que ama. Isto é prioritário, porém é necessário muito estudo, que entendo como competência e habilidade para se fazer bem feito. Neste sentido a dedicação ao conhecimento específico nos torna mais seguros e eficientes em nossas ações”. PROFISIO 06*

Quando a prática docente está relacionada com os alunos, dois pesquisados, o PROFISIO 02 e o PROFISIO 04 tomam como pontos em comum a facilitação e a mediação do conhecimento estimulando os alunos a pensar e procurar seu próprio aprendizado diante das necessidades. Reconhecem democraticamente, a parceria existente entre os atores (professor e aluno) do conhecimento. O PROFISIO 02 complementa também que a gestão do conhecimento e o caráter motivacional da docência são sinônimos de felicidade.

*“Os alunos são motivo da docência [...] sujeitos, atores, parceiros de conhecimento. Perceber a evolução do aluno é o que vicia o professor, é o que sela o contrato psicológico do professor [...] é o que angustia, desafia e o que me faz buscar o novo, ser agente de mudança, de repensar estratégias, de gerir talentos [...] Procuo não entender que o aluno é um peso, nem que tenho que fazer com que os alunos me entendam, admirem-me ou idolatrem-me, pois ser professor é algo que me traz felicidade e motivação”. PROFISIO 02*

*“Minha relação com os alunos é sempre de ser facilitador e apoio para que este seja estimulado a pensar e procurar seu próprio aprendizado diante das suas necessidades”. PROFISIO 04*

Já para a PROFISIO 01 e o PROFISIO 03, a prática docente com vistas aos alunos está vinculada à postura deles frente aos alunos. Relações cordiais, respeitosas e éticas são fundamentais no acompanhamento da evolução dos alunos, incentivando-os descobrirem suas dificuldades.

*“Sempre tento manter um bom relacionamento com os alunos. Procuo escutá-los em suas opiniões, incentivá-los, chamar a atenção quando necessário, descobrir suas dificuldades, acompanhar sua evolução com paciência”.* PROFISIO 01

*“Tenho ótimas relações com meus alunos, procuro fazer o papel de docente e às vezes até mesmo de irmão mais velho”.* PROFISIO 03

Indagados sobre suas próprias concepções de prática docente referente à avaliação dos alunos, os seis pesquisados aderem consensualmente ao percebe - lá complexa. Representa, segundo PROFISIO 02, um “nó crítico da Educação”. Revela que identificou a problemática da avaliação, dentro da sua própria formação na graduação, dando a entender que obteve aprendizagem significativa que leva para sua atividade professoral. E que, por mais justa que possa parecer a avaliação, esta carregada de aspectos pessoais em que as experiências acadêmicas dificultam enxergar as potencialidades de cada aluno, motivando a buscas de novas formas, métodos de avaliações.

*“Considero a avaliação um nó crítico da educação, da minha formação. A todo o momento tenho tendência à forte autocrítica, que me impulsionou buscar constantemente formas, métodos, justificativas e avaliações de avaliações. Penso que minha dificuldade está no fato de enxergar as potencialidades em meus alunos e na lembrança de situações de injustiça educacional que são amplamente discutidas no meio acadêmico. Por mais justa, carrega ainda uma preferência, uma subjetividade.”.* PROFISIO 02

A burocracia da avaliação está retratada pela PROFISIO 01. Segundo ela, o compromisso com a carreira docente justifica suas várias formas na avaliação.

*Avaliar é sempre uma questão difícil, por mais que a gente siga as instruções, dá a sensação de incompleto e dependendo da avaliação, ser extremamente burocrática. Apesar disso, gosto de tentar outras maneiras de avaliar o aluno para sempre estar aperfeiçoando, sendo justa e compromissada com o ensino. PROFISIO 01*

Para o PROFISIO 03, a avaliação processual serve para analisar as dificuldades dos alunos, porém não é possível em todas as circunstâncias em que se desenvolve o ensino. E conforme o PROFISIO 04, as avaliações servem para analisar o desenvolvimento do aprendizado de cada aluno, conforme o nível e da maneira mais diversificada diante da complexidade do indivíduo.

*“Entendo que a avaliação seja a maior das dificuldades enfrentadas pelo professor e por mais que tentamos fazer uma avaliação mais precisa, sempre tem alguma dificuldade. Tento fazer avaliações processuais para analisar as dificuldades dos alunos e resgatar, porém, nem sempre é possível”. PROFISIO 03*

*“As avaliações são constantes e servem para analisar o desenvolvimento do aprendizado de cada aluno, de acordo com seu nível, diante da complexidade do indivíduo. Ela não pode estar dissociada do ensino e muito menos ser realizada somente de uma maneira, por exemplo, provas escritas” PROFISIO 04*

O processo avaliativo é complexo também para PROFISIO 05 na medida em que entende a necessidade em estabelecer um senso de juízo e equivaler o conhecimento técnico com as reflexões humanística e solidária imprescindíveis na formação profissional *“Sinto dificuldade de avaliação. Saber colocar na balança o aprendizado técnico / científico e a reflexão humanística / solidária”*.

Ao abordarmos a prática docente relacionada com questões pedagógicas, todos os pesquisados referem que estratégias e metodologias didático-pedagógicas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Reconhecem a importância da pedagogia na atividade docente. Ficou evidente que para prática pedagógica é necessário, segundo os depoimentos, trocas de experiências e aprendizados entre o corpo docente em seu cotidiano, buscando formas de aprender e melhorar sua prática pedagógica.

*“Gostaria de ter mais tempo para me dedicar às questões pedagógicas, que a meu ver, são extremamente importantes para a formação docente e discente. Hoje sei muito mais quando comecei, mas menos do que deveria saber!” PROFISIO 01*

*“Procuro sempre entender minha prática, investigar e melhorar minha conduta. Faço o julgamento de que educar permanentemente é algo viável. Não vejo que possuo a receita para um excelente profissional, mas julgo prepotentemente que estou no caminho certo!” PROFISIO 02*

*“Procuro continuamente discutir sobre as práticas com os colegas de trabalho em busca da reformulação de métodos didáticos. Temos um diálogo aberto com os alunos para melhorar a prática e facilitar o aprendizado deles. Confesso que às vezes me surpreendo e às vezes me decepciono.” PROFISIO 03*

*“As atividades pedagógicas devem ser por meio de metodologias ativas de ensino onde o aluno e todo o seu contexto histórico, social e cultural devem ser analisados na perspectiva de seu crescimento e capacidade de resolver os problemas de seu cotidiano. Esta atitude pode contribuir para a formação de um fisioterapeuta integrado com a sociedade e atento para as questões de saúde e da política”. PROFISIO 04*

*“A pedagogia favorece o docente na busca de novas propostas de ensino-aprendizagem. Procuro me informar sobre o assunto”. PROFISIO 05*

*“Já vivenciei muitas mudanças na prática pedagógica e acho necessário evoluirmos conforme o mundo evolui. Atualmente estou vivendo a integralidade no ensino e estou aprendendo e gostando muito. Vejo mais felicidade em meus alunos”. PROFISIO 06*

Em suma, os dados apresentados contribuíram para percebermos que a construção da aprendizagem docente na educação superior é historicamente diferenciada, pois ao ingressarem na educação superior, os pesquisados constroem suas práticas docentes, onde em alguns casos, sem reconhecerem a “outra” ou “nova” identidade profissional. Apesar disto, verificamos que o fisioterapeuta que trabalha como professor universitário afirma seu compromisso com a educação. Fato que pode ser comprovado com os depoimentos e a busca de formação continuada na educação.

Procuramos na seqüência das análises, aprofundarmos sobre questões da aprendizagem docente no universo da educação brasileira que em tempos atuais, tem se consolidado no cenário educacional como relevante temática.

### 5.3 - A continuidade da aprendizagem da docência e seus saberes docentes

Na tentativa de analisarmos com rigor científico próprio das pesquisas qualitativas, decidimos optar por quatro dos seis pesquisados. Dois representando o grupo “A” e outros dois o grupo “B”. Os critérios para tal seleção surgiram por exposição das evidências específicas e significativas relevantes ao objeto de pesquisa, ou seja, trazendo à luz elementos que contribuam para a reflexão da construção da aprendizagem da docência, descobrindo o que permeia a trajetória de cada pesquisado e dando ênfase à socialização profissional por meio dos saberes constituídos. São esses os aspectos elencados:

- O envolvimento do professor fisioterapeuta na sua graduação e a significação dada a esta etapa, segundo o(a) pesquisado(a);
- As experiências enquanto aluno, e posteriormente como professor, que contribuíram para sua aprendizagem na docência;
- Elementos capazes de caracterizar a mobilização de saberes que são utilizados cotidianamente e servem de base para a ação docente.

Restringimos a nossa pesquisa de mestrado em quatro sujeitos que nos davam condições para compreender o que de fato nos propomos. Reiterando que, os quatro sujeitos são: o PROFISIO 02 e o PROFISIO 03 do grupo A. E a PROFISIO 05 e a PROFISIO 06 do grupo B, respeitando o tempo de exercício da docência.

A organização sistemática dos dados passa pela caracterização individual dos quatro sujeitos e o eixo temático intitulado por “*Diálogo entre a educação e a Fisioterapia: O revelar dos saberes constituídos*”. Neste eixo, procuramos analisar os dados que retrata a aprendizagem docente mediados pelos saberes docentes cuja trajetória influenciou na construção da identidade profissional na educação dos pesquisados. Buscamos revelar os dados que foram constituídos em diferentes fontes de aprendizados. Compreendemos que o eixo norteador proposto estará permeado das experiências pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais,

antes e durante a graduação e a formação continuada dos professores bacharéis em Fisioterapia.

### 5.3.1 - Conhecendo melhor o PROFISIO 02: Caracterização dos pesquisados

O PROFISIO 02 é fisioterapeuta formado na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Oriundo da cultura japonesa, o PROFISIO 02 concluiu sua graduação em Fisioterapia em 1998. Foi morar em Cuiabá, Mato Grosso, no ano de 2000. Sua escolha inicial pela carreira de fisioterapeuta foi impulsionada pelas atividades desenvolvidas no esporte, como atleta. Sua atuação no mercado de trabalho era voltada para as técnicas de terapia manuais e hidroterapêuticas. O pesquisado foi contratado pela coordenação do curso de Fisioterapia, no ano de 2003 para assumir as disciplinas de cinesioterapia, terapias manuais e de exames complementares. Teve início então, sua carreira docente onde, até a aplicação do questionário de caracterização, em maio de 2006, o pesquisado já completava 3 (três) anos na carreira docente. Ao questionarmos seu conceito sobre o que é ser professor universitário, o PROFISIO 02 declarou que *“É uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo de extrema importância, haja vista a responsabilidade na formação de mentes críticas e reflexivas”*.

De acordo com sua resposta ao questionamento, o PROFISIO 02 deixa subentendida a responsabilidade social que o professor tem perante a sociedade e principalmente com os alunos. Em seguida, descreve que a função do professor não está somente condicionada em dar aulas e sim, assumir novos desafios frente ao universo acadêmico.

*“É ser mediador de conhecimentos para construção conjunta de possibilidades de atuação; é ser gestor de talentos e dificuldade; ser articulador entre as práticas educacionais e a realidade viva, sendo fonte de experiência e ao mesmo tempo de motivação.”*

De acordo com momentos informais ocorridos com o pesquisador e o pesquisado, percebemos que o PROFISIO 02 também tem vínculo empregatício na

Secretaria de Saúde do Estado de Mato Grosso (SES – MT), no departamento que fomenta a Educação Continuada. Este fato chama atenção, pois o discurso sobre a função do professor universitário está imbricado na necessidade formativa do indivíduo e de sua profissão: *“É ser pesquisador e atuante no ensino e aprendizagem. É a busca incessante pela cultura e sua disseminação, sendo sensível às mudanças e fomentador na construção de novas tecnologias. Não é abrir caminhos, e sim instigar à percepção de tudo o que qualquer caminho possa oferecer”*.

Segundo o PROFISIO 02, a “inclinação” para carreira docente vem desde sua graduação, por acreditar que a escolha docente nasce no ambiente familiar, o PROFISIO 02 revela sua opção pela docência universitária. O pesquisado declara:

*“O gosto pela educação vem um pouco mais anterior à graduação. Acho que desde criança, pois meus pais têm uma formação de professores. São formados em matemática. Minha mãe dava aulas antes de entrar no Banco do Brasil. Acho que a forma de educação que meus pais forneceram a partir de então, [...] fizeram que eu tomasse gosto pela leitura, pela busca, e pesquisa [...]*

Percebemos que a identidade profissional começa ser direcionada mesmo antes da sua formação como profissional de nível superior.

Pela formação dos pais em matemática, em um determinado contexto do passado, entendendo a concepção histórica e temporal da sociedade, o PROFISIO 02 afirma que foi muito cobrado para que fosse bem preparado para o mercado de trabalho.

Percebemos que a influência do contexto competitivo dentro da formação profissional é forte em vários setores sociais, o que também ocorre com os professores. Tardif, Lessard e Lahye (1991), em um de seus primeiros textos publicados no Brasil, descreveram uma situação onde “a escola passa a ser vista como uma lógica de consumo de saberes-instrumentos, saberes meios e um capital de informações úteis para o aluno enfrentar o mercado de trabalho e realizar sua adaptação à vida social. A função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas equipá-los, tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho”.

*“[...] na minha família a cultura japonesa é muito forte e, sendo assim a educação e a saúde eram questões prioritárias. Estudamos nos melhores colégios que a gente podia estar e meu pai sempre dizia-nos que se nós tivéssemos que ser alguém, que fosse alguém preparado para atuação no mercado de trabalho”*

As características da racionalidade técnica que envolve os cursos de Fisioterapia no país foram percebidas pelo PROFISIO 02. Em seu depoimento, este tipo de formação não consegue alcançar objetivos pedagógicos e sim, conhecimento técnico - científico. Para atingir outros aspectos professorais, o pesquisado sugere a possibilidade de freqüentar o curso de pedagogia para dar conta das atribuições dessa profissão.

*“De certa forma defendo uma formação para ser professor, porque depois de formado em Fisioterapia, percebi a característica tecnicista da qual fomos formados [...] Durante a graduação, percebia então, a dificuldade que era controlar diversos alunos, transmitir o conteúdo. Então pensava: Como que o professor aprende a fazer isso? Eu tentava cada vez mais fortalecer nesta parte me colocando em risco, pois sempre fui uma pessoa tímida, com dificuldades de relacionamento. A partir daí comecei a pensar: Será que tenho que fazer pedagogia para ser professor?”*

O fato do depoente se identificar com ofício docente na graduação serviu para constituir-se professor posteriormente, ou seja, a influência da graduação ocorreu de forma significativa na construção de sua identidade profissional.

*“[...] Então, independente de qualquer coisa, a gente passa por experiências que geram em nós aversão ou uma necessidade de seguir certos padrões, metodologias; um caminho mais fácil a ser seguido, um caminho a trilhar.”*

Avançando na entrevista, algumas afirmativas despertaram nossa atenção. As palavras *ideologia* e *modelos de formação* se apresentaram constantemente durante a entrevista. Ao falar da necessidade em compreender a construção da identidade profissional, o PROFISIO 02 revela algumas características pessoais imprimidas, destacando um comportamento curioso diante das questões cotidianas

e escolares. Comportamento que, por vezes, o fez prepotente, auto-suficiente e que estabelece uma relação direta com a formação familiar e profissional dos pais.

*“estes modelos contribuíram na minha formação como docente. Por que você se choca com a realidade, e meus docentes fizeram muito isso, pois sempre fui uma criança auto-suficiente, muito curiosa. Isso me atrapalhava um pouco, pois argumentava em algumas circunstâncias e gerava desconforto para os professores.”*

A partir daquilo que se acredita como valor é que o professor se faz na sua profissão. Os saberes experienciais, tão pouco difundidos nas pesquisas em educação, são utilizados como fontes de produção de saberes que são mobilizados durante a prática docente do professor fisioterapeuta.

Quanto à prática docente, o PROFISIO 02 destaca os saberes da disciplina, importantes em relação aos conhecimentos específicos da Fisioterapia: *“leituras obrigatórias do nosso próprio “métier” de fisioterapeutas [...] questão anatômica, fisiológica estão arraigadas numa necessidade nossa.”*

Da ênfase também ao processo de ensino-aprendizagem. Para ele, reflexão e construção do aprendizado, instigando o aluno a ser sujeito desse processo, são marcas impressas como saberes a serem utilizados na condição professoral.

Reitera que:

*“Como alguns professores tratavam o lado humano, dentro do curso, me identifiquei e assumi estas características para trabalhar o conhecimento específico. Acho importante que o aluno participe ativamente do seu processo de aprendizagem, fugindo muito da questão meramente técnica ou tecnicista.”*

E acrescenta:

*“Tinha alguns professores dentro do próprio curso que buscavam a nossa reflexão, faziam com que a gente refletisse. Penso que essa influência foi fundamental.”*

Este tipo de análise revela uma possibilidade de aproximação das relações com os alunos, provocando, desta forma, a reflexão por parte do aluno. Em seu depoimento, o PROFISIO 02 acredita que, pela reflexão, o aluno poderá situar-se no mundo e perceber que, através de uma escolha profissional, poderá construir um conhecimento técnico e também autonomia diante dos desafios propostos.

*“O aluno entendendo o que está se passando e suas próprias necessidades, se identificará melhor com o curso. Ele vai ter uma meta a seguir. Para isto, tem que saber buscar essas informações, saber conversar com outras pessoas, para que se possa construir esse conhecimento, a partir de idéias de outras pessoas que estão no seu cotidiano.”*

Mas, para o PROFISIO 02, este processo de ensino-aprendizagem não é algo simples que dependa apenas de técnicas didáticas. É necessário ingressar no processo formativo e aprender a ser professor. Para tanto, o mestrado, surgiu como possibilidade. Segundo ele:

*“Fiquei sabendo que uma maneira de compreender melhor a docência seria o mestrado. Um preparo específico. Percebi isto quando fiz o curso de especialização em didática do ensino superior em 2003.*

O investimento na Especialização em Fundamentos da Educação e Didática do Ensino Superior ressaltou para o pesquisado que a educação, didática, currículo e processo de ensino-aprendizagem são elementos vitais para a aprendizagem da docência.

Neste ponto da análise do PROFISIO 02, fica notório o entendimento da concepção de Marcelo Garcia (1998) sobre o desenvolvimento profissional que parece constituir-se de um conjunto de processos essencialmente formativos, dando a possibilidade aos professores, por intermédio da reflexão, tanto da compreensão dos saberes presentes no fazer pedagógico quanto da compreensão dos aspectos estruturais de seu trabalho, o que fomenta a produção de novos conhecimentos profissionais. É por isso que o PROFISIO 02 enxerga na pós-graduação a possibilidade de reestruturar sua concepção referente à educação.

A título de análise, percebemos que a prática social do professor universitário segue o que Masseto (1998) descreve ao afirmar que é possível a inserção de um profissional com outra formação na atividade docente, ou seja, para ensinar, basta ter domínio técnico do conhecimento.

Conforme nos aprofundamos no diálogo, durante a entrevista, o professor revelou que, de acordo com sua especialidade no mercado de trabalho, foi convidado a trabalhar nas disciplinas consideradas pré-profissionalizantes de cinesioterapia e terapia manual, ou seja, justamente o que ele domina no cotidiano como fisioterapeuta.

*"[...] fui conduzido para as disciplinas pré – profissionalizantes de cinesioterapia e terapias manuais e estas, tinham um modelo diferente do que imaginava, porque eu tinha um modelo de faculdade na cinesioterapia como aluno e pensei, não quero ser desse jeito. Aproveito algumas coisas e outras não".*

Evidenciamos a utilização dos saberes disciplinares da instituição na qual o pesquisado se formou. Através de saberes experienciais como aluno, o PROFISIO 02 iniciou a construção do conhecimento sobre estas disciplinas. Ele julgou necessário aproveitá-las, na tentativa de edificar um novo conhecimento disciplinar mediado por saberes disciplinares e experienciais.

Desafio proposto, o professor aceitou o convite e percebeu que o início da profissão docente lhe reservava algumas surpresas em relação à prática pedagógica. Com base nos seus saberes constituídos mediante a pré-socialização, o PROFISIO 02 preparou sua primeira aula. Pautado na concepção construída anteriormente, a reflexão, como estratégia, sempre foi objetivo do professor que não se preocupava exclusivamente com o conteúdo ministrado, e sim com o processo de construção deste conhecimento. Fica evidente em seu depoimento que buscava, em seu repertório de saberes, a possibilidade de ministrar sua disciplina:

*"Bom, primeiro acho minha aula um pouco bagunçada (risos). Na UNIVAG comecei usando recursos áudio visuais. Sempre no início do semestre faço uma avaliação geral daquilo que eles traziam. Vinha fazendo um "brain storm" das disciplinas anteriores e que refletissem: O que é essa tal de cinesioterapia? E a partir das informações colocadas no quadro, fazia minhas pontuações. Não era algo pronto, mas uma coisa do momento."*

Verificamos que a imprevisibilidade é algo que faz parte da aula do PROFISIO 02. O produto que se constituiu como aluno na graduação, induziu o professor a nortear suas condutas mediante suas pré-concepções.

*“[...] com isso tinha alguns alunos que saíam “pirados” da sala de aula. Uma porque cheguei à faculdade e achei que o nível deveria ser alto, [...], pois também vim sem a experiência, professor novinho, sabe [...]. Eu não imaginava como era o aluno, pois há muito tempo havia passado pelo 1º ano de faculdade [...]”.*

Concordamos com Huberman (1992) que pesquisa o ciclo de vida dos professores e intitula a primeira fase de contato do professor de *entrada na carreira*, cuja duração está em torno de 1 a 3 anos de carreira. Tal fase é marcada pelo choque com o real, determinado pela complexidade da situação profissional e pelas dificuldades em dar respostas aos alunos. Caracteriza-se pela luta, pela sobrevivência em meio à discrepância entre idéias construídas na graduação somadas a pré-concepções da realidade escolar anteriormente vivenciada.

Surge então, a primeira reflexão da faculdade:

*“[...] Chegar mais próximo deles!” Eu tenho que chegar a eles! Não somente passar a informação e cobrar deles. Então, minhas aulas começaram a partir deste pressuposto. Toda vez que coloco o slide fechado, tenho dificuldades, porque fico formatado e restrito! Talvez fique mais fácil para meus alunos entenderem, mas fico restrito àquilo. Sinto muito mais satisfeito, quando talvez coloque um objetivo e eu consigo fazer com que eles encontrem um caminho, mesmo que não cheguem ao objetivo final. “Mas que eles tracem um caminho, buscando um método próprio.”.*

Em se tratando de prática pedagógica referente aos alunos, percebemos que os saberes experienciais, disciplinares e institucionais são utilizados na mediação com os alunos. O PROFISIO 02 relata:

*“Primeiramente, como tive este processo reflexivo dentro da universidade e fora dela, creio que o aluno tem que se entender. Entendendo a si mesmo, entenderá suas reais necessidades.”*

O entrevistado sugere que o aluno deve refletir durante sua graduação, assim como ele mesmo teve. A relação entre professor e aluno somente será possível se ambos tiverem oportunidade de auto-conhecimento. Permitindo, desta forma, a construção do conhecimento através da reflexão. E justifica:

*“Reporto-me a um conhecimento recente que tive em um slide sobre “Talles de Mileto”, onde os sofistas na época fizeram um questionamento. Então, perguntaram a Talles de Mileto, qual era a coisa mais difícil do mundo? Tales respondeu de maneira simples: Conhecer a ti mesmo! Jesus Cristo talvez tenha sido uma pessoa que se conhecia muito bem, Deus em sua grande magnitude [...], mas como a gente não se conhece muito bem, fica difícil avaliar completamente. Como é que vamos avaliar o outro? O aluno tem a condição de conhecimento a todo o momento, até quando ele vai à cantina, ele está refletindo alguma coisa.*

Para tanto, a aproximação com os alunos é uma tentativa em estabelecer uma relação menos verticalizada entre aluno e professor, instigando a reflexão dos alunos. Mas, por vezes, esta relação o desconforta e o angustia. É o que revela ao narrar o que aconteceu em algumas turmas do curso de Fisioterapia.

*“Angustio-me muito, pois sou extremamente auto-crítico, e me cobro muito. A gente idealiza um aluno, ele por sua vez idealiza um professor. Tive uma experiência complicada com uma turma. Acho que, na ocasião, causei tanta reflexão com eles que pensei, não vou usar mais, é perigoso. Esta auto-crítica sempre faz parte do meu cotidiano. Talvez a origem de vários problemas de saúde vem por parte disto. Eu tento fazer as coisas de modo perfeito ou mais próxima da perfeição, mas tentando me entender e também entender o próximo.”*

Para ele, a metodologia utilizada, oriunda da ciência positivista e com currículo pautado na racionalidade técnica, tendenciam as condutas do professor na sala de aula. Tanto na condução da aula, quanto na maneira de avaliar. Apesar da tentativa de aproximação, o pesquisado tem dificuldades em seguir o sistema educacional que está posto.

*“A clareza que tenho dentro do processo metodológico das minhas aulas é que sei onde quero chegar. E sei, muitas vezes, que com alunos mais abertos consigo trabalhá-los melhor. Porém, com alunos mais fechados, tenho dificuldades e me angustio muito mais [...]. Por que acho que eles estão sofrendo com outras coisas e outras prioridades. Eu quero ser um professor extremamente democrático, mas, existe um sistema que na verdade me angustia. Faço uma aula bagunçada, mas existe algo querendo centralizar, classificar, conduzir sendo uma metodologia formatada onde tenho que seguir o modelo.”*

No momento que o PROFISIO 02 discorre sobre o sistema educacional, fica evidente como o professor é tratado, em um plano macro social. Para o sistema, o professor é um profissional apenas preparado para dar aulas. Com isso, as relações entre os professores e a instituição da qual pertencem, são distanciadas, deixando estes professores com autonomia reduzida e à mercê de políticas e orientações definidas em instâncias superiores.

Neste aspecto, o PROFISIO 02 analisa as políticas institucionais e o currículo de Fisioterapia.

*“Hoje em dia eu ainda considero muito bom o currículo. A gente faz parte desse currículo e defende-o. Mesmo com suas falhas e mutações, era um currículo construído por nós. Por outro lado, vejo também que a imposição do currículo pode atingir outros aspectos. Vejo também que a construção passa pelas necessidades das pessoas que formam o grupo, apesar de que nem todos os professores estão imbuídos na formação dos nossos alunos.”*

Segundo PROFISIO 02, existiu uma nítida preocupação em conseguir trabalhar a avaliação da turma. Ele revelou que, em algumas turmas, a mudança da metodologia avaliativa de provas pontuais para metodologia que exige reflexões é mal interpretada, pois o sistema educacional legitimou as avaliações mais tradicionais.

*“Quando falo para meus alunos sobre a avaliação, eles perguntam: Professor, o que o senhor quer de mim? Eu digo: O que é que eu quero?! Quero saber o que vocês querem! Surge então, o grande problema da avaliação porque tento chegar muito próximo do aluno. Muitas vezes sou afetado com isto, já fui muitas vezes discriminado por essas ações que produz dentro da sala de aula.”*

O PROFISIO 02 consegue atualmente lidar com algumas questões referentes à avaliação. Mas, por ser autocrítico assumindo uma postura inovadora, no que tange a metodologia, a avaliação e ao cotidiano escolar. Nesta perspectiva, o pesquisado segue o que Schön (2000) evidencia sobre reflexão sobre a ação.

*“A gente sabe que naquela avaliação ou no momento da aula poderia ter dado melhor ou feito melhores abordagens e de repente no meio da aula, percebo: Nossa, poderia ter trabalhado de forma diferente.”*

Verificamos que a prática pedagógica segue o paradigma reprodutor de conhecimentos tão impregnado nas relações educacionais, que traz dificuldades para aqueles que estão decididos pela mudança de atitude. O risco é certo quando se faz diferente, pois, quando o professor experimenta novas ações, poderá ser referência em novas metodologias para o grupo ou sofrer várias críticas parte dos alunos professores.

*“Cada vez é um desafio diferente, eu recebo críticas também. Penso, no semestre passado foi maravilhoso e conseguir chegar ao ponto, já no próximo semestre, me dou conta de uma turma diferente. Tento uma metodologia variada e sou subjugado por aquela metodologia, pelos alunos e até por alguns professores.”*

Acreditando nas suas concepções e crenças adotadas no ofício docente, o depoente segue firme com em proporcionar mudanças enquanto professor universitário, sem modelos prontos ou padronizados.

O fato do PROFISIO 02 assumir outra atividade na Secretaria de Saúde do Estado de Mato Grosso, na área de formação continuada, possibilitou aprofundar suas concepções na educação.

*“Considerar a educação permanente é a educação do cotidiano. Eu considero importante pela mesma fala de antes, ou seja, que o aluno tem que se entender para conseguir entender o próximo. Tem que buscar para ser buscado, refletir, imaginar, criar. E educação permanente é isso.”*

Enfim, a entrevista com o PROFISIO 02 nos fez perceber que a sua aprendizagem é mediada pelos saberes experienciais e que a improvisação e busca incessante para o auto-conhecimento mediadas pela reflexão, mesmo com objetivos estabelecidos, geram no PROFISIO 02 uma angústia quanto à relação ensino–aprendizagem. Tal angústia é consequência da exposição pessoal do professor e do aluno, decorrente da tentativa em aproximar as relações. O problema é que a prática social da educação nas escolas superiores, de um modo geral, nem sempre permite assumir novas atitudes e posturas para tentar romper com o paradigma reprodutor de conhecimentos.

### *5.3.2 - Conhecendo melhor o PROFISIO 03: Caracterização dos pesquisados*

Formado em Fisioterapia desde 1997 na faculdade de Educação Física da AITA Araraquarense – FUNEC, na cidade de Santa Fé do Sul – SP, o PROFISIO 03 iniciou sua carreira como docente, no ano de 2003 no UNIVAG - Centro Universitário. O professor fisioterapeuta ao sair da faculdade com formação em Fisioterapia, já trabalhava no estado de São Paulo desde 1998. Veio para o estado de Mato Grosso em 2002, começando pela região sul, em Rondonópolis, para tentar uma nova vida profissional, já que o mesmo acabava de terminar um mestrado em fisiologia do exercício. Sua especialidade na Fisioterapia é na área de pneumologia e cardiologia. Ao entrar em contato com a coordenação do curso de Fisioterapia, no UNIVAG – Centro Universitário foi prontamente convidado para assumir disciplinas pré-profissionalizantes que incluem recursos de avaliação e tratamento fisioterapêuticos. Um dos fatores que contribuiu para que o PROFISIO 03 assumisse a docência como escolha profissional foi por ter um título de mestrado e também por capacidade em ministrar aulas, pois afirma que a vontade ficou mais evidente após o mestrado.

Para compreender sua opção inicial no curso de Fisioterapia, percebemos que, antes de ingressar nesse curso, o PROFISIO 03 tentou, por duas vezes, freqüentar o curso de medicina. A imagem social construída pelo curso de medicina está presente desde que o ensino superior foi instituído no país. Segundo ele: [...]

*estava fazendo cursinho para prestar medicina na época, durante dois anos tentando, parei de estudar, pois não conseguir passar.*

Sua opção para fazer o curso de Fisioterapia veio por influência de um amigo que cursava Fisioterapia.

*“[...] encontrei um colega que prestava medicina comigo, que também não tinha passado para Fisioterapia, que me disse: Passei para a Fisioterapia e estou gostando muito. Disse então: Fisioterapia? Não conheço o curso. Há 14 anos atrás, não se falava muito deste curso como hoje. [...] foi uma descoberta por acaso, mas que aos poucos fui me identificando.”*

Foi pela influência de colegas que o PROFISIO 03 procurou ministrar aulas nas escolas técnicas de enfermagem. Pela necessidade financeira, buscou a docência como complemento e também por acreditar no seu potencial como professor, buscou emprego como docente.

*“Depois que entrei para o mercado de trabalho em São Paulo, num determinado período que trabalhava no hospital, meu colega me disse: Por que você não pega umas aulas num curso técnico? [...] eu não tinha nenhuma bagagem, não tinha noção do que era dar aulas. Tentei dar aula no ensino técnico de enfermagem. Não tive sucesso, nunca me chamaram, deixei currículo, mas nunca aconteceu, nem para entrevista.”*

Sem resposta, o PROFISIO 03 tentou ministrar aulas na educação superior. Sem perceber as dimensionalidades que constituem a docência, o pesquisado participou de um teste seletivo para assumir como docente numa faculdade de São Paulo.

*“Fiz um concurso numa faculdade da zona leste de São Paulo, uns dois anos antes de vir para Cuiabá. Nesse período estava começando o mestrado. Passei então na prova escrita, mas na entrevista fiquei porque começaram a me questionar sobre ementa, metodologia e aspectos da educação que não fazia a mínima idéia do que significava. No conhecimento técnico fui bem classificado, mas na entrevista não tinha conhecimento sobre didática. Perguntei para colegas que estavam na docência sobre o que era metodologia, ementa. Comecei a buscar porque vi que precisava entender disso para trabalhar com a docência.”*

Pelo depoimento, que a docência é tratada com opção mercadológica, subsidiada pela capacidade técnica e boa oratória despertada na graduação, conforme revelado anteriormente. Isto revela que o pesquisado não tinha os saberes da formação pedagógica para o magistério, que, para Tardif (2000), são socializados em contextos formativos. Segundo as políticas educacionais, este tipo de saber é fomentado nos cursos de pós-graduação pela inclusão da disciplina de metodologia e didática no ensino superior, com carga horária reduzida em um módulo que, na nossa concepção, não garante a docência como excelência.

Mesmo com diversas críticas quanto às horas dedicadas e à forma não reflexiva com que os saberes pedagógicos são tratados nos cursos de pós-graduação, foi no contato com o mestrado que o depoente despertou para o papel como docente.

*“Durante três anos me senti fisioterapeuta, não pensava em ser professor. Quando comecei a fazer o mestrado, apesar da tentativa em ingressar num curso técnico para dar aulas, não tinha aquela coisa formada em ser professor. No contato com o mestrado comecei a pensar em ser professor, mas minhas concepções eram na fisioterapia.”*

Para Imbernóm (2002) a formação permanente tem como suas funções, questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Neste último ponto, confirmamos a mudança de concepções quando freqüentou o curso de mestrado. Apesar do mestrado não ter ligação direta com a Educação, o pesquisado revela que o desenvolvimento de sua criticidade surgiu neste contexto formativo. Para ele,

*“o mestrado permite outra visão, amadurecendo como profissional. Antes do mestrado eu era uma pessoa e depois sai com uma visão totalmente diferente, pois o mestrado te ensina a ser um pouco mais crítico, não aceitar as coisas com tanta influência ou passividade. Acredito que, no doutorado isso é muito mais aprofundado. Nesse lado, o mestrado foi muito benéfico para mim.”*

A formação é compreendida por muitos autores como processo e, como tal, se faz em movimentos que são peculiares para cada sujeito. A definição de tempos

e lugares não justifica o caminho formativo como uma seqüência de eventos pontuais. Pelo contrário, cada pessoa tece seu caminho formativo, ressignificando influências e oportunidades de formação.

Para compreender melhor o caminho formativo, o PROFISIO 03 diferencia os momentos formativos ocorridos entre sua graduação e pós-graduação. Na sua concepção, a base de conhecimento técnico para atuar no mercado alicerça-se na graduação. Já na pós-graduação o profissional amadurece e desenvolve o senso crítico para lidar com o conhecimento.

*“a graduação fornece uma base para você construir seu conhecimento, a pós-graduação especifica um pouco mais de conhecimentos e habilidades para atuar no mercado de trabalho, ou seja, a pós-graduação oferece um suporte melhor dentro daquela especialidade de trabalho, com senso crítico mais aguçado”*

Durante a entrevista, o PROFISIO 03 estava bem descontraído e muito seguro de suas respostas. Carregado de influências construídas antes da carreira como docente, o pesquisado destaca sua função social como educador atribuindo uma esfera de responsabilidade mais ampla da que tinha no início de sua carreira profissional. O fato de ser fisioterapeuta não diminuiu sua responsabilidade profissional, mas deixou claro que aprendeu a ser professor com a prática e o contato com a realidade da instituição de educação superior.

*“Tenho um pensamento sobre “ser professor” e “estar professor”. Consigo separo isso de uma forma. Por exemplo, sou um educador e como tal, estou complementando o papel que o pai e a mãe fez em casa, não só chegar lá na sala de aula e dizer para os alunos: Vocês serão futuros fisioterapeutas e é isso que te importa. A docência para mim é um aprendizado, penso que fiz outra faculdade, aprendi a olhar com outros olhos.”*

Percebemos que concepções arraigadas, frutos de um sistema educacional, foram sendo modificadas mediante contato com a realidade educacional. Em anotações no diário de campo, pudemos refletir que uma das causas para as mudanças do PROFISIO 03 estava nas relações com outros professores e na visão da IES onde começou trabalhando.

*“[...] fui formado numa concepção altamente técnica, não tinha esta correlação com os pacientes e com os alunos de forma integrada. [...], Graças a Deus, mudei inclusive dentro da instituição. Eu consegui mudar minha visão convivendo com colegas e alunos no cotidiano institucional.”*

O depoimento do PROFISIO 03 traduz a socialização profissional na perspectiva de Mikukami (1996) que discute as aprendizagens do professor referentes às interações com seu meio profissional incluindo o grupo profissional a que pertence e a instituição de ensino onde trabalha. Tais concepções técnicas arraigadas refletem a necessidade de mudança de concepções que geram, na fase inicial de carreira docente, angústias e dificuldades em lidar com diversas situações comuns no universo de sala de aula.

A socialização profissional é um dos fatores que contribui para a construção da docência entre os professores pesquisados. Como o saber é temporal, histórico e estratégico, porém desvalorizado, segundo concepções de Tardif (1999), os professores revelam grandes contribuições em direção às mudanças de atitude dentro da sala de aula.

*“Quantas vezes, durante os intervalos, troquei umas idéias com colegas professores sobre vários assuntos e cheguei à conclusão que deveria mudar minha prática.”*

E acrescenta:

*“Isso é fundamental mesmo. Graças a Deus, tenho bom relacionamento com os colegas, sempre estão dispostos a ajudar. Todas às vezes que tenho dificuldade ou divergência de algo, a gente senta para discutir. E sempre chegamos num intermédio e com isso todo mundo aprende, porque não existe uma imposição e sim discussões. Aprendo muito com momentos assim.”*

No entanto, questionamos sobre outras possíveis fontes de conhecimento na sua construção docente. E o depoente assim afirmou:

*“Apesar de ter feito a disciplina de Didática do Ensino Superior na pós-graduação, acredito que a troca de experiência no cotidiano universitário é muito mais válida. Ministro aulas em outras instituições de ensino, ora tenho contato com professor doutor, ora com professor graduado, ora com técnico e assim cada um dentro da sua experiência. Se pudéssemos reunir sempre para discutirmos os problemas e soluções dos nossos alunos [...]. Isso acrescentaria, do que frequentar uma capacitação pedagógica.”*

Na opinião do PROFISIO 03, a convivência e as trocas de experiências com colegas deveriam ocorrer em espaços formativos para aprendizagem docente. O momento com outros professores é tão rico e reflexivo que, no depoimento do pesquisado, cabe à instituição universitária fomentar tais espaços. A falta de espaço e tempo de acordo com a carga horária do professor são aspectos que interferem na autonomia e na ressignificação de práticas pedagógicas. Para Tardif (2000), “a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, por intermédio da socialização profissional do professor”.

*“Gostaria, por exemplo, de ter um laboratório de fisiologia do exercício, de me dedicar mais para a pesquisa e discutir as práticas pedagógicas com outros professores. Só é permitido acontecer isso, se o professor abre mão do seu horário acima ou abdica de uma carga horária.”*

O PROFISIO 03 declarou que para conseguir atuar como docente é necessário ser estrategista na relação do conhecimento e processo de ensino-aprendizagem. Isto permite que as ações do professor não se limitem à função conteudística e sim, agregue o comprometimento social na formação do futuro profissional.

*“Acho que sempre fui influenciado nesse meio, envolvido com esses movimentos. Quando fui acadêmico, sempre conseguir tudo, mobilizava, pensava, organizava, fazia estratégia. Sinto que o professor tem muito disso, ele tem que ter uma estratégia para resgatar seus alunos, buscá-los quando estão com dificuldades. O professor não vai transmitir conhecimento somente, ele acaba se preocupando com o aluno na sua totalidade, no resgate da pessoa, daquele cidadão que não está no convívio social.”*

Na ação referente ao conhecimento específico, o PROFISIO 03 revela que trabalhar com concepções generalistas, dentro da grade curricular do curso de Fisioterapia, impede aprofundar o conhecimento técnico na graduação. Afirma que esta concepção ajudou na construção do próprio conhecimento e refletiu pela necessidade em pesquisar no curso. Sugere que, a pesquisa é fundamental para o professor, pois proporciona uma base na formação dos alunos e que a instituição tem responsabilidade pela pesquisa aos professores no meio acadêmico.

*“[...] eu sinto falta às vezes, de aprofundar mais o conhecimento específico. No meu ponto de vista é bom ser professor generalista, aprendi muito nestes últimos anos de docência, aumentou muito meu nível de conhecimento, mas ao mesmo tempo sinto necessidade de pesquisar. Na realidade de uma instituição particular, não se tem tempo para a pesquisa. Acho que quando se forma, é importante que se tenha estímulos para produzir mais, como professor e na IES particular não temos essa condição.”*

Cabe ressaltar que, a partir do momento que o pesquisado percebeu a necessidade de superar o modelo técnico, refletiu também sobre a necessidade de ser pesquisador. Entendeu que o professor não pode ficar excluído da pesquisa:

*“Gostaria de ser pesquisador, pois um professor tem que ser pesquisador. Se o professor não tiver a pesquisa no cotidiano, terá limitações no cotidiano acadêmico.”*

A preocupação com a aprendizagem do aluno, no que concerne ao conhecimento específico, justifica-se pelo processo de socialização escolar anterior. No depoimento do PROFISIO 03, sua graduação foi construída sob concepções técnicas, distante das concepções humanísticas que permeiam o currículo de Fisioterapia do UNIVAG – Centro Universitário.

*“Atualmente se trabalha muito bem a humanização das relações, condição que na minha época de graduação quase não se discutia. [...] e hoje como a gente trabalha muito esta questão de integralidade, foco muito mais na questão de como vou construir este ser.”*

Apesar de reconhecer que as mudanças envolvidas no processo de ensino-aprendizagem são necessárias, o depoente traz, na sua condição de professor, algumas características conteudística: *“Tento correlacionar as informações que me passaram para meus alunos em sala de aula.”*

Para superar as concepções herdadas da sua graduação, o PROFISIO 03 constrói sua docência com base nos saberes, nas experiências e cita novamente que a socialização profissional com outros docentes propiciou novas posturas frente aos alunos e com conhecimento. Tanto que, na sua prática docente reconhece as dimensões políticas que envolvem a Fisioterapia.

*“Meus professores não tinham esta visão humanística da formação e eu vou sempre relacionar o que tive de experiência, porque não tinha formação para trabalhar a construção desta cidadania. Nunca tive na graduação a oportunidade de discutir sobre outras coisas de forma planejada, eles nunca se preocuparam em sentar para discutir outros aspectos envolvidos na formação profissional. Por exemplo, hoje falo de SUS e cidadania com os alunos, vejo o quanto isso é fundamental e importante na vida de um cidadão brasileiro. Trago novas formas de compreender o processo educacional para os meus alunos, pois acredito que temos que formar pessoas melhores.”*

A aproximação com o aluno é algo fundamental, conforme depoimento do PROFISIO 03. O depoente justifica que se identifica como alguém próximo, capaz de agir pedagogicamente, sem prejudicar sua aprendizagem.

*“Tenho ótimas relações com meus alunos, procuro fazer o papel de docente e às vezes até mesmo de irmão mais velho. Você como professor tenta orientar. O perfil existente é o de resgate do aluno. A gente vai se constituindo para resgatar o aluno.”*

Diferentemente da sua graduação, o PROFISIO 03 reitera que a prática educacional da época sugere que os fracassos e sucessos construídos eram responsabilidade somente do discente.

*“Há uns 10 anos atrás, fui condicionado a pensar que se o aluno não saiu para o mercado de trabalho é por que não estudou, pois minha formação foi mais ou menos assim.”*

Ao ser indagado sobre a educação, o PROFISIO 03 assim afirmou:

*“Existem culturas e níveis de educação diferentes no nosso país. Acho que o professor tem que discutir muito e ouvir a pedagogia, a sua teoria. A dificuldade que vejo com as questões pedagógicas é colocá-las em prática.”*

Em suma, os dados analisados do PROFISIO 03 trouxeram à luz concepções sobre a aprendizagem da docência construída pelos saberes experienciais, saberes específicos e disciplinares. Atribui à socialização profissional como grande fonte de aprendizado na carreira docente e afirma que a instituição deveria disponibilizar momentos em que a interação, a troca de experiências e a reflexão pudessem ser aspectos presentes na construção docente. Revela ser um professor preocupado com o conhecimento técnico da Fisioterapia, fomentado no currículo do curso de Fisioterapia. Tem grande comprometimento com a profissão docente e, principalmente, com a relação de ensino-aprendizagem. Além disso, atribui valor à pedagogia como sustentação teórica do professor, mas reflete se é possível aplicá-la na prática.

### 5.3.3 - Conhecendo melhor o PROFISIO 05: Caracterização dos pesquisados

Inaugurando a análise dos dados dos pesquisados que fazem parte do grupo com maior tempo de carreira docente, temos a PROFISIO 05 que formou na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC, em Fisioterapia, no ano de 1984. A partir desta data, iniciou sua trajetória profissional com grande vontade em trabalhar na saúde pública. Atleta desde a adolescência, a pesquisada afirmou que sua decisão para freqüentar o curso de Fisioterapia foi motivada pela prática esportiva, onde vislumbrou a possibilidade em aprofundar seus conhecimentos sobre o movimento humano. Dez anos após sua formação, já estabelecida em Cuiabá, recebeu o convite para ministrar aulas em uma instituição de educação superior. A docência, naquele momento, era a oportunidade para trabalhar, pois, estava desempregada.

*“[...] estava parada. [...] Foi na especialização que conheci o coordenador do curso de Fisioterapia [...]. Disse a ele que tinha sido monitora na faculdade, na área da hanseníase, no posto de saúde. Foi então que ele me convidou para dar aulas justamente nesta área. E como estava desempregada, topei! Mas assim, nunca tinha passado pela minha cabeça ser docente.”*

A coordenação do curso naquele momento entendeu que precisava contratar uma fisioterapeuta para assumir a docência, com domínio específico na área da Fisioterapia, sendo condição única para assumir a prática docente.

Justificando sua oportunidade como docente, a PROFISIO 05 afirma que: *“Apesar de ter sido monitora, você vê, às vezes, já tinha até pensado, mas não tinha tomado consciência, me questionado sobre isso na época.”* A época referida pela professora pesquisada é a década de 80, quando dadas às circunstâncias, a opção pela docência, entre os fisioterapeutas não era atrativa profissionalmente, pois havia um amplo mercado de trabalho.

Aprofundando as questões referentes à história de vida escolar anterior e à graduação da pesquisada, percebemos que, de alguma forma, o convívio acadêmico, serviu de experiência para que a mesma tivesse a preparação inicial

como futura professora. Durante a graduação, a depoente foi monitora do curso de enfermagem e afirma, quando indagada sobre a construção docente.

*“Penso que fui monitora não para ser professora e sim por gostar da área no posto de saúde. Identificava-me com aquele ambiente [...]. Não sei, talvez, no subconsciente sejam outras coisas, outras leituras.”*

A entrada na carreira, segundo Huberman (1992), marcada pelo choque do real, foi para a PROFISIO 05, cercada de angústias e receios. A imagem social do professor, na concepção da pesquisada, representava grande responsabilidade, com compromisso social e ético perante a sociedade e não se sentia preparada para assumir tal função. A crença e os valores atribuídos ao professor são frutos de uma construção social onde a profissão de professor é construída historicamente. Em seu depoimento, percebemos que uma das funções do professor não está relacionada somente com o conhecimento específico, mas também com a capacidade de propiciar reflexões entre os discentes.

*“Será que tenho capacidade para ser professora? O que será ser professor? Por que eu sempre achei que a profissão de professor era a mais nobre. Você tem a oportunidade de estar lidando com vidas, levando reflexões para essas vidas, [...] sempre tive medo da docência por conta disso.”*

No entanto, a PROFISIO 05 revela que para alcançar a reflexão dos alunos afirma que a empatia e as condições de trabalho na sala de aula são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois, como sugere Huberman (1992), existe por parte do professor uma necessidade em dar respostas aos alunos. Ela revelou, ainda, que utiliza a relação que teve com os professores na época de sua graduação, como fonte de construção de seus saberes.

*“Sempre tive ótimos professores e aqueles dos quais eu gostava, aprendia bem a matéria e o professor que não gostava, não queira nem estudar. Uma das minhas preocupações também é despertar a empatia dos alunos. De repente, o aluno não vai com a minha cara e, de repente, ele não vai gostar da área que leciono e gosto tanto.”*

A experiência no início de carreira foi uma das principais fontes de seus saberes profissionais. Refere-se à fase de exploração, onde o confronto com a complexa realidade no exercício da profissão é marcada pela insegurança. A preocupação da PROFISIO 05, no início da carreira, encontrava-se na condição de ser aceita como professora dentro de uma sala de aula numerosa.

*“Na primeira experiência que tive na Universidade, a sala de aula era muito grande. A primeira idéia que vem é saber um pouco mais de como segurar a turma. Só pelo fato de conseguir motivar uma turma grande é uma conquista e tanto. Atualmente reflito a relação pedagógica ou a educação sendo um processo mais participativo.”*

E justifica seu depoimento:

*“Porque numa sala numerosa de alunos não dá para ouvir as experiências dos alunos. Percebia que tinha muitos alunos com experiência de vida, pela diferenças de idade. Mas, minha preocupação pontual, no início da carreira docente, era como iria conseguir transmitir a matéria para um número muito grande de alunos dentro de uma sala de aula.”*

Segundo o depoimento acima, quando a pesquisada relata sobre o trabalho docente caracterizado pela transmissão do conteúdo, revela também a possibilidade de reflexão sobre a ação.

*“Quando comecei, achava que professor tinha que ir lá e levar aquilo que sabia de acordo com sua experiência, transmitir aquilo conforme seu convívio profissional na área. Tinha este pensamento principalmente depois de cada aula, em contato com o cotidiano acadêmico.”*

A identidade profissional não é um produto e sim um processo que é construído, mediado pelo significado que cada professor lhe atribui. Neste ponto, a PROFISIO 05 destaca:

*“Hoje estou com 47 anos e lido com meninada de 18 a 25 anos. Penso que tenho que superar alguns valores enraizados na minha formação como pessoa. A quebra de paradigmas não acontece só com os alunos não, inclusive na minha própria casa com minhas filhas. Vejo que a quebra de paradigmas é dos dois lados. Acompanhar os dois lados para mudança. É claro que tem alguns valores meus que precisam ser preservados.”*

Os saberes pedagógicos discutidos em disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura para compreensão das fases dos adolescentes e adultos foram resgatados pela PROFISIO 05 no ambiente familiar. Sua experiência como mãe foi considerada importante na sua atuação docente. Afirmamos isto por considerar as atitudes da pesquisada com os alunos dentro da sala de aula. Concordamos com Nóvoa (1995) quando afirma que não é possível separar o profissional do pessoal. Carregamos, cotidianamente, nosso jeito de ser no mundo e buscamos compartilhar com os alunos. Não sendo diferente para a PROFISIO 05:

*“Quando falo com os alunos, sou eu mesma. De corpo, alma, espírito. É claro que, às vezes, tem dias que você está mais triste, introspectiva. Não é que a gente seja falsa, não é falsidade, mas não vou ficar relatando minha vida pessoal na sala de aula. Diante das minhas dificuldades, tenho que fazer com que meu problema não seja empecilho.”*

Em se tratando de outras contribuições, sobre aprendizagem docente, a pesquisada relatou, com bom humor, a importância de outras fontes de saberes.

*“A gente tem que sair um pouco da nossa área (Fisioterapia). Leio muito livro de auto-ajuda e livros da igreja (risos), pois sou evangélica. Leio também a Bíblia [...], acho que tem muitos livros de sociologia que contribuem porque a sociedade encontra-se em constante mudança.”*

Desde que chegou a Cuiabá, a pesquisada teve dois vínculos empregatícios. A profissionalidade docente é formada por saberes constituídos em outros contextos. Com isso, a PROFISIO 05 afirmar convictamente que leva toda sua experiência para a sala de aula.

*“A experiência do dia-a-dia em várias áreas me ajuda demais. Muitos anos de saúde pública, cargos de chefia, lidando com muita gente, secretários de saúde, prefeitos, tudo isso foi experiência riquíssima na minha vida. As realidades diferentes, o trabalho voluntário que faço na igreja, por exemplo, o é uma importante experiência para compreender a diversidade do ser humano [...]. Acredito que não exista uma receita para dar conta disso. São múltiplos fatores que levam você a ser o que é na sua aula.”*

A PROFISIO 05 tem ampla formação em Saúde Coletiva. Nesta área do conhecimento, as ciências sociais e humanas são fontes de conhecimento que geram saberes cotidianos, desde saberes experienciais, disciplinares e, até mesmo, institucionais. Mas, mesmo em contato com outras áreas do conhecimento, a PROFISIO 05 tem como base de ação docente, seus valores e crenças já relatados anteriormente.

Sobre o tempo de carreira docente é fato que a PROFISIO 05 encontra-se na fase de diversificação, de acordo com os ciclos de vida dos professores. Nesta fase, a constituição da carreira docente revela condição madura e reflexiva que envolve o ambiente institucional acadêmico.

*“[...] A maturidade é importante. Sou uma pessoa que não acredito em algo que não vivi. Uma das dificuldades enfrentada como professora foi essa. Por que sempre quis trabalhar com uma área que já tinha certa vivência. Acredito que você fala o que se vive, aquilo que se acredita.”*

Mesmo a importância dada aos saberes construídos por intermédio de várias fontes, a PROFISIO 05 destaca a relevância da formação continuada na sua trajetória docente.

*“Tive uma formação pedagógica na especialização da docência que me ajudou. Acho fundamental estar sempre em formação, fazendo novos cursos, trocando experiências com os colegas, reciclando e isso me motiva.”*

Segundo a professora, o conhecimento trabalhado nos cursos de pós-graduação foi bem aproveitado. O aprendizado constante é algo que a pesquisada

faz questão de destacar. Além disso, a socialização profissional, ou seja, a troca de experiências aparece como elemento fundamental na aprendizagem docente.

A partir deste ponto, procuramos destacar os aspectos inerentes à prática docente da PROFISIO 05 em diversos aspectos: conhecimentos específicos, alunos, avaliação e prática pedagógica.

Quando nos referimos às práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem do conhecimento específico, a PROFISIO 05 revela certa preocupação dos meios de aprendizagem para alcançar o conhecimento técnico específico. Na busca de soluções para os problemas encontrados, a pesquisada procura outros conhecimentos que garantam o aprendizado na resolução dos problemas.

*“Quando você sente claramente o problema, buscamos solução. Quando tenho um problema de relacionamento com meus alunos na comunidade<sup>19</sup>, já procuro ler algo sobre a temática. Às vezes, troco experiências com psicólogo, na possibilidade de trazer a resolutividade. Mas no cotidiano, não tem uma solução específica. É a somatória de vários fatores”.*

Entendendo que, a função docente é muito mais ampla que apenas transmitir o conhecimento específico, a pesquisada revela sua dificuldade em avaliar:

*“É difícil avaliar porque a vida é um aprendizado constante. Quando vou falar com um aluno sobre sua condição técnica defasada, procuro apresentar outros elementos como relacionamento com pacientes, a humanização para poder avaliar melhor. Reflito: O que fazer com esse aluno? É claro que, na minha experiência, percebo que a personalidade de alguém seja difícil de mudar, pois, muitas vezes, é condição adquirida pela família e pelo convívio social.”*

Quando a PROFISIO 05 destaca o hábito adquirido pela família, ela cita, por exemplo, a leitura. A pesquisada acredita que certos valores e costumes são adquiridos na família, e que o aluno, que não possui este hábito, não conseguirá na

---

<sup>19</sup> A PROFISIO 05 exerce função de supervisora de Estágio na Comunidade do bairro UNIPARK, localizada na cidade de Várzea Grande, Mato Grosso.

IES. Ela lembra que este saber foi construído com base na sua experiência e outras fontes de aprendizado.

*“Estudar é um hábito, a leitura também. Aqui na faculdade, um aluno que nunca leu na vida, dificilmente o fará. Acredito que desde criança, a pessoa já vem adquirindo este hábito. Vejo, por exemplo, lá na minha casa. Minha filha e meu marido sempre leram muito. A amiga de faculdade da minha filha, não consegue ler muito, tem preguiça. Então, é difícil você avaliar tudo isso porque tem muitas coisas que os alunos trouxeram de casa que eu não consigo mudar.”*

Ao indagarmos sobre suas aulas no início da carreira, percebemos que a PROFISIO 05 usava na fase de exploração como recursos didáticos, aulas expositivas e as preparava conforme imagem social por ela construída.

*“No início da carreira docente, minhas aulas eram mais expositivas. Não tinha esta habilidade que tenho atualmente. [...] Antes achava que tinha que passar a imagem daquele professor que sabe tudo. Eu achava que professor era isso. Hoje com a experiência não vejo assim. Quando o aluno me pergunta e não sei a resposta e podemos procurar juntos. Não vou mais para sala de aula com aquela obrigação de saber tudo. É claro que vou com a obrigação de saber mais que o aluno, isso é óbvio.”*

Interpretamos que o contexto histórico e social que envolve as relações entre professores e alunos é mais democrática. Foi também a impressão que a PROFISIO 05 revelou: *o fato que também pesa é que a sala de aula atualmente é mais democrática, mais aberta.*

Concluimos, pela análise da PROFISIO 05, que o início da profissão docente surgiu como oportunidade de emprego, apesar do contato com a realidade institucional universitária desde sua graduação, como espaço formativo. Percebemos também que as representações e a história de vida da professora proporcionaram o aprendizado docente impossibilitando, de maneira marcante, a desvinculação das ações docentes com sua forma de agir no seio familiar. As relações estabelecidas com os alunos são condicionantes principais para que a professora alcance o resultado de educador responsável pela formação profissional responsável pela sociedade.

#### 5.3.4 - Conhecendo melhor a PROFISIO 06: Caracterização dos pesquisados

Na década de 80, a PROFISIO 06, cuiabana, teve oportunidade de fazer a graduação em Fisioterapia. Sua mãe, formada em Magistério e funcionária pública, foi sua referência na escolha profissional. Distante da cidade natal, a pesquisada formou-se na PUC, em Curitiba – PR, criando vínculos profissionais nessa capital. A PROFISIO 06, sempre muito dedicada ao trabalho, foi convidada para assumir uma vaga como professora na instituição em que se formou, no ano 1988. Desde então, vem construindo sua aprendizagem docente até que, em 2002, surgiu uma oportunidade em assumir como docente no UNIVAG - Centro Universitário, no município de Várzea Grande – MT. Dotada de uma simpatia peculiar, a PROFISIO 06 revelou sua trajetória na docência relatando os principais aspectos que cercam sua brilhante carreira.

Para compreender os processos que envolvem a construção da docência da PROFISIO 06 foi necessário suscitar questões que envolvem a formação profissional e educacional na família, na tentativa de compreender a construção da identidade pessoal e saberes oriundos da socialização antes e durante a graduação em Fisioterapia.

Quando tratamos sobre a opção pela Fisioterapia, verificamos que, a primeira opção era o curso de Medicina. Para ela, sua mãe a influenciou na escolha do curso de Fisioterapia.

*“A opção para o curso de Fisioterapia foi sugestão da minha mãe. Eu não conhecia e não sabia o que era [...] Minha vontade era fazer o curso de medicina [...] tinha feito o vestibular para medicina e não tinha passado. Fiz o vestibular para Fisioterapia e passei na PUC de Curitiba”.*

Relata que a experiência vivida na graduação com o professor foi significativo em sua socialização pré-profissional. O professor universitário tinha grande conhecimento na área de anatomia e também era muito paciente. Inclusive na condição de monitoria, a PROFISIO 06 experimentou o exercício docente.

Segundo relato da professora fisioterapeuta, além do apoio do professor da graduação, sua escolha se deu pelo incentivo das pessoas com que convivia. Sugere que sua escolha pela docência pode ter origem no reconhecimento de outros professores, passando assim a acreditar na docência como profissão.

*“Acredito que a influência na escolha da profissão tenha vindo dos elogios, porque você começa acreditar que é boa mesmo para a coisa.”*

Ainda sobre as influências, a PROFISIO 06 revela que a mãe tinha formação no magistério, mas, não chegou a exercer a profissão. Contudo, houve por parte da mãe, o que a pesquisada denominou de “treino” durante a realização das tarefas, na sua infância. Fica evidente que o contexto da época já sinalizava que a transmissão de conteúdos e o domínio técnico eram condições imprescindíveis para ser professor, independentemente do nível escolar:

*“Minha mãe que me treinou por que ela fez o magistério, mas nunca exerceu porque era também funcionária pública do correio, portanto ela nos ensinou a fazer as tarefas e ensinava como apresentar os trabalhos na frente da sala de aula quando as professoras pediam.”*

No relato de sua escolha profissional, identificamos que a vocação surgiu como um dos fatores que nortearam suas opções. Ao indagarmos sobre a vocação profissional, a pesquisada respondeu: “O vocação a que me refiro era para cursar medicina. Hoje reconheço a Educação e a Fisioterapia como escolhas certas e adoro que faço.”

E complementa:

*“Para mim a vocação para lecionar está na paciência que adquiri com minhas relações familiares. Curto mesmo quando o aluno tem dificuldade no aprendizado. Tenho paciência, acompanho com calma para conduzi-lo e resgatá-lo. E isso não é de hoje, desde 1988 que venho fazendo isso. Tudo tem sua hora, cada passo no seu momento”.*

Pensando neste aspecto, destacamos que a educação cristã, a qual foi submetida, solidifica as relações educacionais, construídas com sua família. Para Fernandes (1998) não podemos reduzir a formação do professor universitário a pendoros naturais, ou seja, à questão de vocação, ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo específico. Reitera que nós, enquanto professores universitários precisamos construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão pedagógica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escola, do projeto de sociedade e universidade que se pretende).

Diante da afirmação de Fernandes (1998), revelamos o que a PROFISIO 06 pensa sobre o que é ser professor:

*“Para ser professor, você tem que gostar de estudar, de pesquisar e aperfeiçoar e ter uma boa formação familiar e social. Temos que ter uma postura pessoal reservada e cuidadosa. Creio também que, quanto melhor é sua postura social e profissional, você conquista mais respeito. Você tem que gostar da modernidade das relações, não pode ser muito conservador. Tem que gostar da carreira docente, freqüentando as pós-graduações. Precisa ser paciente devido às diversidades culturais e educacionais dos alunos. Humildade também, o profissional quando é prepotente torna dificultoso o convívio profissional e pessoal”.*

A pesquisada revelou que, após trabalhar 23 anos como docente na PUC-PR, teve vontade de voltar à terra natal, mesmo tendo alcançado boa qualidade de vida profissional e pessoal. Não havia mais vontade de investir na carreira docente, além de outros fatores. Ou seja, o que para Huberman (1992) significa “que o mal-estar e a rotina se consolidem, chegando a eclodir em verdadeiras crises existenciais ou profissionais, deixando-se dominar pela monotonia e falta de entusiasmo pelo que fazem”.

*“Durante minha função como docente do curso de Fisioterapia da PUC-PR, passei por outros cargos. Fui adjunta da coordenação, ministrava aula de traumatologia e ortopedia e ainda supervisionava a clínica escola. Nestes anos todos, a partir de 1996, já estava com vontade de voltar para Cuiabá. Por questões familiares, queria viver com meus pais, acompanhar a velhice deles. Estava descontente, tinha de tudo, mas não tinha nada, sabe como é! Esse descontentamento era pela distância, porque profissionalmente estava muito bem.”*

A PROFISIO 06 descreve que, ao aceitar o convite para assumir a docência em Várzea Grande, percebeu uma grande diferença no trato pedagógico dispensado aos alunos do curso de Fisioterapia do UNIVAG e interessou-se em assumi-lo. Contrariando, de certa forma, as próximas fases de desinvestimento e distanciamento afetivo, na concepção de Huberman (1992).

*“E não pensei duas vezes quando me convidaram. Comecei dar aulas no 2ª período do curso. O que aprendi nestes cinco anos de curso no UNIVAG, por todos os aspectos, mudou meus conceitos de professor para docente, a metodologia, a integralidade, a interdisciplinaridade, pois não tinha esta experiência, juro. Tinha uma visão tradicional, criteriosa, conservadora.”*

A proposta curricular e a forma pedagógica dadas na construção do curso incentivaram a PROFISIO 06 descobrir novas perspectivas educacionais, levando-a freqüentar um mestrado em Educação, no ano de 2004.

*“Depois que percebi a mudança, decidir fazer um mestrado em Educação. Curiosamente a pró-reitora da PUC-PR, me ofereceu na época um mestrado na Educação e acabei recusando [...], pois na minha cabeça era especializar em Fisioterapia. Que experiência maravilhosa é o meu mestrado em Educação. Imagina como esta sendo difícil ter que acompanhar aulas com pessoas de 30 anos na profissão docente.”*

A socialização profissional contribuiu para a construção da docência entre os professores pesquisados. Como o saber é temporal, histórico e estratégico, porém desvalorizado, segundo a concepção de Tardif (2002), os professores revelaram grandes contribuições em direção à mudança de atitudes dentro da sala de aula.

*“[...] estes dias atrás estava conversando com dois professores do curso, percebi que se mudasse a estratégia de ensino poderia ter um melhor aproveitamento. Entendi que, o aluno aprenderia melhor se já estivesse na práxis, desde o início do curso [...]. E tudo surgiu quando refletir com meus companheiros de curso.”*

Neste aspecto, a PROFISIO 06 vai ao encontro do que Tardif (2000) considera como construção dos saberes. Para ele, “a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, por intermédio da socialização profissional do professor”.

Chama-nos atenção que a PROFISIO 06 sugere quanto maior o tempo de carreira, o professor torna-se mais resistente a mudanças. Esta preocupação foi notada pela pesquisada, ao ingressar no curso de Fisioterapia, quando participava das reuniões colegiadas. A posição da coordenação e da instituição somadas ao gerenciamento dos obstáculos foram fundamentais para que a pesquisada pudesse pensar e refletir suas ações dentro do curso.

*“Graças à exigência de mudança nas práticas pedagógicas por parte da instituição e a forma colegiada conduzida pela coordenação na época, que pude enxergar a educação com outro olhar. A coordenação ficou preocupada com as mudanças, principalmente comigo que tinha um tempo longo de carreira docente. O coordenador comentava sobre nosso maior tempo de docência, sugerindo que somos conservadores. Mas eu aceitei as mudanças porque todos estavam envolvidos”.*

Trazer experiências cotidianas para implantar novas posturas profissionais, expressa na tentativa de romper com o paradigma da racionalidade técnica. É o reconhecimento de que existe saberes de diferentes procedências e, portanto, plurais, como indica Tardif (1999).

A prática pedagógica com os alunos, na concepção da PROFISIO 06 revela saberes fundamentados na experiência anterior de vida. Apesar da aproximação com os alunos, a professora entende que o papel do docente é proporcionar meios para reflexão e aprendizado.

*“Para mim, o aluno parece uma criança. Se o professor não conduz os primeiros passos do aluno, ele não vai. Preciso estimular sua vocação, sua missão nesse novo caminho que está trilhando. Ele precisa despertar na área que tem aptidão técnica. Para mim compete ao professor estimular isso também, facilitar as habilidades.”*

A reflexão sobre a ação permitiu que a PROFISIO 06 comparasse suas ações docentes durante os anos iniciais da carreira docente. Segundo seu relato:

*“Antes cobrava somente o conhecimento do aluno ao meu jeito, sem me preocupar com as condições que cercavam nossas relações de ensino-aprendizagem. Por exemplo, queria que o “joelho assim e que dobre assim” e se fizer direitinho tira nota dez, se não é zero. Percebo que não existe mais isso”.*

Ainda no início da carreira docente, identificamos que a insegurança e a necessidade por dominar o conhecimento vão ao encontro da definição de Huberman (1992) sobre a fase inicial da carreira.

*“Dava uma aula expositiva, usava no máximo um projetor de slides. Para segurança, fazia muitos slides, tinha máquinas profissionais para isto, na época não tinha computador. Somente em 1996 que começou aparecer o computador, porém não tinha internet.”*

Teorizar a prática profissional, a partir de concepções reflexivas, diferentemente das concepções conteudísticas, são referências da PROFISIO 06 sobre o conhecimento específico.

*“Minha vontade era colocar o aluno sem entender nada, nos primeiros anos do curso e começar praticar com teoria. Falei este dia para um estagiário: Olha se for para você fazer somente a técnica, eu treino minha faxineira e coloco no seu lugar.”*

Pelo relato da PROFISIO 06, sobre sua aprendizagem docente, concluímos que tal aprendizagem é um processo contínuo, não tendo tempo determinado e que os saberes docentes foram constituídos em experiências anteriores à carreira docente e que a mesma imprime elementos pessoais e familiares ao cotidiano

universitário. Sua identidade profissional como professora teve uma grande mudança a partir do momento que as relações institucionais e a socialização profissional foram possíveis. Tem um sentimento valoroso como educadora, a ponto de transpor tal sentimento para os discentes com que tem contato durante a graduação.

#### **5.4 - Eixo Temático: Diálogo entre a Educação Superior e a Fisioterapia: O revelar dos saberes construídos**

Elegemos este eixo temático para caracterizarmos a relação entre a educação superior com a formação da Fisioterapia. Deste modo, percebemos como se dá a construção da aprendizagem da docência e suas repercussões na prática docente até o reconhecimento da identidade profissional deste fisioterapeuta na educação superior.

A vivência e socialização como dos atuais professores como alunos(as), permitiram que os pesquisados descrevessem imagens de professores que contribuíram para a construção e atuação docente.

*“Tenho modelos de professores. Alguns modelos me chamavam atenção para segui-los ou não. Tinha alguns professores que eram extremamente humanos e que, apesar do conhecimento sobre as técnicas, eles conseguiam tratar os pacientes com humanização, enquanto outros professores tinham a imagem oposta ao que atualmente tento construir como professor.”* PROFISIO 02

*“Tinha também um professor muito paciente na graduação que percebeu minha vontade de estudar. Ele me convidou para trabalhar e estagiar na clínica dele. Era uma ajudante e ele um professor que queria um aluno para poder ajudá-lo. Ele me deu todas as oportunidades, inclusive depois de formada. Algumas características dele, como professor, carregou comigo.”* PROFISIO 06

As experiências num dado momento da vida acadêmica ou estudantil contribuíram também para o aprendizado docente. É o que percebemos quando as PROFISIO(s) 05 e 06 revelaram.

*“Lembro-me quando estava terminando o curso de Fisioterapia, e trabalhava na enfermagem como assistente, aconteceu minha primeira aula. O tema foi sobre mudança de decúbito e transferência. A professora me perguntou: Você não pode dar essa aula para mim? Tive medo, mas encarei. Lembro-me com saudades daquela experiência.” PROFISIO 05*

*“Na época do 1º grau, a professora pediu para que cada aluno fizesse uma aula sobre um assunto da língua portuguesa. Eu fui dar uma aula sobre crase [...]. Minha mãe me preparou para aquela apresentação. Foi gostosa a sensação frente à sala de aula... senti-me tão poderosa sabe! [...] era muito criança, mas senti que todos tinham entendido minha explicação.” PROFISIO 06*

Neste contexto, concordamos com Knowles (1994), quando afirma que as idéias sobre ensinar e aprender começa a partir de experiências anteriores à docência, que possibilitam o que chamou de “aprendizado da observação”. A aprendizagem começa antes mesmo da formação na educação superior ou em cursos de pós-graduação. Por isso, Tardif (2002) acrescenta que “o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários para a realização do trabalho docente” (p. 20). Conseqüentemente, muitos professores já sabem, antes de ensinar oficialmente pela sua história escolar anterior.

*“Apesar de ser acadêmica do curso de Fisioterapia, trabalhava no departamento de enfermagem com os professores. Ajudava a preparar as aulas, datilografando-as. Também estava envolvida com as atividades de coordenação do tipo, como se prepara um curso, como organiza um currículo etc. Isso me deu certa bagagem.” PROFISIO 05*

*“[...] expunha minhas idéias e muitos professores me elogiavam, pela minha escrita e linha de raciocínio lógico” PROFISIO 03*

O PROFISIO 02 percebeu como o currículo ideologicamente constituído, influencia na formação profissional e vincula isto na aprendizagem docente.

*“Como sou formado numa universidade estadual, tentei buscar aquela ideologia da minha formação para retribuir a sociedade tudo que aprendi no curso de Fisioterapia.” PROFISIO 02*

Para o PROFISIO 03, sua construção docente começou muito antes do início da carreira como professor. Refletiu sobre suas ações docentes com referência a formação familiar, levando estes saberes da experiência para sala de aula.

*“Tive meu pai como referência<sup>20</sup>, sempre ponderado, muito racional nas ações que fazia. Ele sempre me dava conselhos, olhando os dois lados, com senso de justiça. Venho me espelhando na sua e na forma como conduzia as soluções para os problemas. [...] levo hoje estes aspectos para a sala de aula”* PROFISIO 03

E tais características vieram pela postura paterna, cuja forma de agir o ensinou a lidar com as circunstâncias da vida, inclusive na vida profissional. Julga-as relevantes comprovando o que Nóvoa (1995) afirma não ser possível separar o *eu pessoal do eu profissional*.

*“Eu programo muito minha vida, quando almejo algo vou criando metas para conseguir e isso reflete na minha forma de agir como professor. Tento passar isso para os alunos, que as metas tem que ser alcançadas gradativamente para construir um futuro melhor.”* PROFISIO 03

A aprendizagem da docência perpassa pelo desenvolvimento pessoal e é constituído de momentos que processualmente, permite ao indivíduo constituir-se responsável pelo meio acadêmico. As experiências sinalizam a socialização pré-profissional.

*[...] a partir das dinâmicas e da interação com meus professores, comecei perceber certas falhas humanas, coisas que somente eram possíveis perceber quando os docentes se abriam com os alunos.* PROFISIO 02

*[...] muitas amizades com os professores do cursinho, inclusive fora da sala de aula, em festas, encontros. Sei que a relação próxima com meus professores enriqueceu meu aprendizado como professor [...] claro, tudo dentro da minha forma de ser, acabei pegando um pouco disso para não ficar muito monótono quando estou em sala de aula.* PROFISIO 03

---

<sup>20</sup> O pai do PROFISIO 03 veio a falecer no ano de 2004.

Reiteramos que a condição pessoal do professor não se separa da condição profissional, conforme Nóvoa (1995). Chamamos atenção para a obra intitulada “O professor é uma pessoa” que proporcionou a mudança do foco de pesquisa, colocando os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

Os pesquisados afirmaram que os cargos políticos no Centro Acadêmico, durante a graduação, contribuíram para constituírem líderes, posteriormente vinculado a ação docente.

*“[...] quando aluno, comecei a buscar outras informações, me aproximando da coordenação do curso, por meio do Centro Acadêmico (C.A.). Foi quando me convidaram para fazer parte do movimento de reforma curricular do curso. Percebi quanto à política estudantil é importante na formação profissional de um acadêmico. Por isso estímulo meus alunos para o ativismo político.”* PROFISIO 02

*“Desde o 2º ano, ingressei no Centro Acadêmico (C.A.), passando por todos os cargos, inclusive o de secretário da regional da União Estadual dos Estudantes. Sempre estive envolvido com movimento estudantil [...]. Acho que este tipo de liderança possibilitou minha conduta na sala de aula [...]”* PROFISIO 03

Segundo Mizukami (1996), são fundamentais o desenvolvimento profissional e a construção pessoal do conhecimento profissional no decorrer do exercício da docência. Estes elementos estão presentes no depoimento do PROFISIO 03 e da PROFISIO 05 quando revelam a possibilidade de tornam-se melhores enquanto professores, na concepção da aprendizagem permanente, repleta de angústias, receios e até mesmo dor:

*“Não sou um professor como gostaria de ser, acho que falta muito para chegar lá, tem muitos pontos falhos. Acho que tem muita coisa na docência para daqui a 10 anos dizer, me sinto mais professor. Considero-me aprendiz de professor.”* PROFISIO 03

*“Algumas coisas considero importantes como: família, casamento. São valores que trago comigo. Mas os costumes, a gente pode mudar. Não é coisa impossível. Temos que estar abertos para fazer estas mudanças.”* PROFISIO 05

Na concepção de Masseto (1998) o professor que sabe, sabe ensinar e está presente no depoimento do PROFISIO 03, assumindo ser reprodutor do conhecimento no início da carreira docente, limitando o conteúdo para as aulas ministradas. O tempo foi fundamental para construir nova concepção da relação ensino-aprendizagem.

*“[...] claro, fui reprodutor de conhecimento quando comecei dar aulas. Lia e jogava na lousa sem fazer relações com o dia a dia, preso na leitura do livro. Com o tempo comecei a trabalhar melhor isso, associar mais o cotidiano com a prática. Os alunos interessam muito mais, quando consigo trazer a convivência prática para dentro da sala de aula.” PROFISIO 03*

Concordamos com Mizukami (2000) que dadas às circunstâncias, aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo que envolve fatores éticos, cognitivos e de desempenho, pautado em diversas experiências e modos de conhecimento que não tem “momentos estanques” e se prolonga por toda a vida profissional do professor.

*“Na verdade fui aprendendo com os alunos. Fica até complicado porque o ser humano muda, os alunos vão mudando e na verdade você está sempre numa turma diferente e cada turma é um problema, uma dificuldade e você têm que ir aprendendo este jogo de cintura”. PROFISIO 03*

Para Mizukami (2002), a aprendizagem da docência não tem tempo, nem espaço e se faz e refaz constantemente, e que se deve analisar a educação como compromisso político, carregado de valores éticos e morais, em que se considera o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e na qual se deve ser capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Compreendemos a complexidade e a temporalidade da aprendizagem docente como um processo contínuo, marcado muitas vezes pelas dimensões pessoais, profissionais, sociais e políticas e não se esgotam em um só momento, como se fosse um produto.

Nesta perspectiva entendemos que a utilização dos saberes, segundo concepções de autores como Tardif (2002), nos levam a analisar a trajetória destes

pesquisados, trazendo a luz alguns componentes que, por vezes, não são compreendidos pelos professores da educação superior e não reconhecem necessária socialização destes saberes nos espaços de atuação.

Por serem plurais, compósitos e heterogêneos, os saberes, na concepção de Tardif (2000), identificam a importância que os professores dão “a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, etc.” (TARDIF, 2000, p. 61)

Evidenciamos as características Freireanas nos depoimentos do PROFISIO 02 e da PROFISIO 05. A mobilização de saberes docentes experienciais possibilitou aos docentes, diversas reflexões quanto à cidadania e a condição de ser social e histórico capaz de provocar mudanças ao seu redor, mediado pelo sentimento colaborativo, capaz de mudar o modo de enxergar o outro. Tal ação docente é dimensão dialética das relações entre os alunos e o mundo.

*“Fiz parte de um projeto de extensão e pesquisa no 1º ano do curso, que colocava a gente diretamente em contato com a realidade, fazendo que nós pensássemos: “Fazemos parte daquilo, não estamos separados”. Não éramos totalmente diferentes daquilo, pois tínhamos as mesmas necessidades e interesses, simplesmente porque estávamos indo por um lado que talvez nos desse um pouco mais de poder sobre a saúde. [...] levei para minha prática.” PROFISIO 02*

*“[...] minha experiência como fisioterapeuta na Saúde Coletiva auxilia-me na relação com os alunos. Tento fazer com que saiam vendo diferente e aprendendo o conceito de ser cidadão e ser humano para conquistar melhores condições de lidar com a diversidade. Tenho um papel como professor a cumprir, não existe esse negócio de que o problema não é meu [...]. Tudo que acontece nesse mundo é problema nosso.” PROFISIO 05*

O PROFISIO 02 reconhece que mobilizou os saberes experienciais que por necessidade metodológica, condicionou sua atuação docente por intermédio dos saberes disciplinares, segundo concepções de Tardif (2002).

Percebemos que, à medida que analisamos a graduação dos professores, visualizamos diversos aspectos que contribuíram para a construção docente. Os pesquisados aliam componentes familiares e culturais, onde boa parte de suas identidades profissionais são mediados pelos saberes. Segundo Tardif (2002), os professores que estão inseridos na sala de aula passaram por 16 anos em média

nos bancos escolares a fim de não somente aprenderem conteúdos das diversas ciências e sim, aprenderem e sistematizarem modelos e formas que contribuem para a mobilização de saberes que servem para dar sentido às diferentes situações de trabalho.

Para o PROFISIO 02, pelo fato de utilizar seus saberes da experiência é importante condição para ensinar os alunos.

*“Muitas vezes, me vejo um fisioterapeuta passando minha experiência e percebo que ao ser fisioterapeuta faço com que meus alunos reflitam. Penso que estou fazendo que eles construam conhecimentos, que eles enxerguem outro lado e não aquela da palma da mão.” PROFISIO 02*

A PROFISIO 05 traz também nas suas ações como docente, os saberes experienciais enquanto mãe. Sobre isso, revelou:

*“Como sou mãe de duas filhas, consigo entender os alunos e perceber suas fases de amadurecimento. Todo mundo passa por diversas fases, mas, a que vivi era outro contexto, outra realidade e é preciso identificar as experiências que eles estão vivendo. Acho que a experiência por ser mãe, me ajuda muito em sala de aula.” PROFISIO 05*

Os saberes pedagógicos discutidos em disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura para compreensão das fases dos adolescentes e adultos foram resgatados pela PROFISIO 05 no cotidiano acadêmico. Sua experiência como mãe é levada para seu ofício como docente.

Concordamos com Nóvoa (1995) quando afirma que não é possível separar o profissional do pessoal. Esta característica surgiu também no depoimento da PROFISIO 06 que utiliza os saberes da experiência na ação docente.

*“Minha base familiar é muito sólida, unida e cristã. Acredito em algo superior que vai contribuir na formação dos alunos. Acredito também, que boa parte das minhas atitudes como docente vem da forma como meus pais me criaram.” PROFISIO 06*

Tardif (2002) afirma que tais saberes são internalizados pela história de vida e pela socialização primária, antes mesmo de se pensar em seguir a trajetória de professor. Como professor, além de utilizar saberes da experiência, o PROFISIO 02 mobiliza os saberes institucionais e educacionais na tentativa de compreender o perfil do aluno no curso de Fisioterapia.

*“O curso de Fisioterapia tem muitos alunos que passaram no vestibular e foram obrigados a fazer o curso, seja por indicação dos pais, vislumbre pela profissão na saúde. São alunos muito novos, por isso, não conseguem identificar-se com o curso, porque eles estão numa fase de transição e muitas coisas mudam. Estão saindo do 3º ano do colegial e tentando buscar futuramente o mercado de trabalho. [...] estes alunos vão se tornar adultos, ter responsabilidades no gerenciamento do próprio conhecimento.”*  
PROFISIO 02

Para os pesquisados, os saberes disciplinares foram construídos de acordo com sua especialidade no mercado de trabalho. Através de saberes experienciais como aluno, os pesquisados iniciaram a construção do conhecimento sobre estas disciplinas que serviram de base para atuação dentro da sala de aula.

*“[...] por trabalhar com terapias manuais fui conduzido para as disciplinas pré – profissionalizantes do curso de Fisioterapia porque tinha um modelo de disciplina de cinesioterapia<sup>21</sup> na universidade.”* PROFISIO 02

*“Era uma boa aluna na disciplina de Ortopedia e Traumatologia. Depois que passei no concurso na PUC-PR, acabei assumindo as aulas de traumatologia e ortopedia e supervisionava a clínica também”.* PROFISIO 06

Com os dados analisados, verificamos que todos pesquisados julgaram necessários aproveitar os saberes experienciais mediados por saberes disciplinares e institucionais a fim de elaborar um novos saberes importantes na atuação docente.

---

<sup>21</sup> Disciplina existente no curso de Fisioterapia que tem como objetivo conhecer técnicas e exercícios pelo movimento através do contato manual.

## 5.5 - Construindo a identidade profissional na Educação: Desafios da trajetória docente no curso de Fisioterapia

A responsabilidade profissional assumida como docente por parte dos professores universitários da saúde relaciona sua função com a identidade profissional. Autores como Zabalza (2004), Gómez, (2001), Nóvoa (1992) contribuíram no sentido de definir que a construção desta identidade profissional na educação, perpassa pelo processo da profissionalidade. Nele, valores e crenças se somam para formar a atitude profissional, cuja construção ocorrer a partir da significação social da profissão; da revisão constante desses significados sociais; da revisão das tradições. Reconhecer a profissão como professor está condicionado ao contexto social em que vive os pesquisados.

*“Será que tenho capacidade para ser professora? Sempre achei que a profissão de professor era a mais nobre. O professor tem oportunidade de lidar com vidas, de levar reflexão para essas vidas. Por isso, sempre tive medo de assumir o papel de professora.” PROFISIO 05*

*“Percebi que na apresentação do meu trabalho de conclusão de curso surgiu à possibilidade de atuar na docência [...] foi no final da faculdade que vislumbrei melhor esta possibilidade.” PROFISIO 03*

*“Naquela época não havia pensado em ser professor. Acreditava que para ser professor tinha que estudar, me formar. Considerava os professores uma classe privilegiada porque tinha acessos a informações, conhecimentos e pesquisas.” PROFISIO 02*

*“A opção pela docência não era algo que almejava inicialmente. Meu interesse era pelo conhecimento na área de Fisioterapia [...] não percebi inicialmente que o professor da graduação me incentivava para torna uma futura professora, já que achava que não seria capaz de exercer a docência por acreditar que não possuía o conhecimento que tinha meus professores”. PROFISIO 06*

Durante a trajetória acadêmica dos quatro sujeitos percebemos que alguns tinham uma visão reducionista da profissão de professor, agregando o domínio do conhecimento inerente a Fisioterapia suficiente na atuação docente. Outros

pesquisados transcenderam a concepção técnica da atividade docente e acreditaram que precisavam de mais elementos para tornarem professores.

Indagamos sobre “o que é ser professor da educação superior”, já que os pesquisados assumiram a atividade professoral nas suas vidas. Percebemos que as definições mudaram se comparadas à concepção anteriormente construída, antes mesmo da formação em Fisioterapia.

*“É uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo de extrema importância, haja vista a responsabilidade na formação de mentes críticas e reflexivas. Ser professor é ser mediador de conhecimentos, é ser gestor de talentos e dificuldades, é ser articulador entre as práticas educacionais e a realidade viva. É ser também pesquisador e atuante no ensino e aprendizagem. É a busca incessante pela cultura e sua disseminação. Estar sensível às mudanças e fomentar a construção de novas tecnologias.”* PROFISIO 02

*“É ser formador de opiniões, responsável pelo futuro dos cidadãos. É minha profissão, não saberia viver sem estar em uma sala de aula. O professor pode fazer seus alunos sonharem com um futuro melhor, com respeito e dignidade”.* PROFISIO 03

*“É contribuir para a formação de um profissional cidadão, ético e solidário, comprometido com a sociedade em que está inserido. Para isto o professor precisa se comprometer com a Educação”* PROFISIO 05

*“Estimula-me a estudar, atualizando-me constantemente. É uma benção na minha vida. Adoro estar com jovens e participar da sua formação [...]”.* PROFISIO 06

Assumindo a docência como profissão, vislumbramos a possibilidade de revelar nova identidade profissional, pois os pesquisados são formados em Fisioterapia. Para tanto, analisamos a percepção dos sujeitos quanto à identidade profissional.

*“Desejei ser professora mais pelo conhecimento que adquiri no curso de Fisioterapia do que pensar na profissão de professora. Assim, quando fiz o concurso em 1988, quando ingressei na docência me sentia fisioterapeuta, eu sempre falava que estava professora.”* PROFISIO 06

*“Não consigo dissociar os dois perfis, do fisioterapeuta e do docente. A formação dos meus pais em matemática, associado à cultura, permitiu que eu gostasse de leituras, buscas, pesquisas e informações. Não é diferente quando exerço minha profissão, tanto como professor quanto fisioterapeuta, minha identidade profissional não está dissociada.”* PROFISIO 02

*“Penso que separei bem, o fisioterapeuta é muito técnico, pensa no mercado, é voltado para a questão do paciente, tratamento, doença. E na função de professor é construção do ser que vai reabilitar outro ser. Hoje trabalhamos a integralidade e humanização, preocupo-me mais na construção do ser.” PROFISIO 03*

Dada outras circunstâncias, percebemos que a profissionalidade dos sujeitos representam as ações no cotidiano universitário, conforme socialização pré-profissional durante a graduação. O compromisso com a comunidade, a obrigação moral e a competência profissional, segundo Contreras (2002) são evidenciados nos depoimentos a seguir:

*“Sempre achei a profissão professor muito nobre, e hoje não me sinto mais à vontade para ser professora porque na minha época achava que o professor era um ser intocável e detentor de conhecimentos. Às vezes quando as pessoas me perguntam qual minha profissão, respondo que sou primeiramente professora e funcionária do Estado.” PROFISIO 05*

*“Estou em dois locais de trabalho, como fisioterapeuta do Estado e educadora. Mas se tivesse que abrir mão de alguma função, deixaria meu emprego como fisioterapeuta do Estado. Hoje deixaria de atender lá para estar aqui com meus alunos. Hoje me sinto professora!”. PROFISIO 06*

Talvez o percurso definido pelos professores seja o mesmo de muitos professores que assumem a docência como profissão. O processo de construção da profissão docente, neste caso encontra-se fragmentado em diversos momentos e não depende de um contexto formativo, o que, na perspectiva de Imbernón (2002), significa: “a experiência como discente, cada vez maior, e que é partilhada com a maioria da população, uma experiência que supõe socialização (conhecimento comum) do ensino a partir das concepções e crenças”

Percebemos que as identidades são construídas, tendo em vista, a necessidade de construí-las pelas experiências anteriores. Segundo Garcia (1999, p. 25), existe uma socialização prévia durante os anos em que o futuro professor foi aluno, observou professores a ensinar, colaborou com algum professor na realização da investigação. É durante esse período na graduação que os professores aprendem formas de comportamento, estilos de ensino. Algumas dessas pré-concepções chamam a atenção desta pesquisa. Pré-concepções

adquiridas em relação ao ensino, ao aluno, crenças relativas a prioridades e limitações pertinentes ao contexto institucional, político e profissional.

Neste trânsito em duas profissões, verificamos que poder ser difícil assumir uma identidade profissional da educação, sem abrir mão da identidade como fisioterapeuta. Vislumbramos a possibilidade de aliar duas profissões, sedimentando a responsabilidade social frente à formação acadêmica de novos profissionais da saúde. No entanto, preocupamo-nos com o processo de profissionalização da educação superior, cujo contexto histórico nos revelou os percalços existente na formação do professor universitário. Apesar de não considerarmos a discussão sobre profissionalização não negamos sua relevância enquanto representação e reconhecimento profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos reconhecer a importância do(a) professor(a) da educação superior formado em outra área do conhecimento, como um/a profissional criativo/a, que faz de sua postura crítico-reflexiva, elemento para seu crescimento pessoal e profissional, frente às emergências do mundo atual. Os desafios propostos despontam para o(a) fisioterapeuta a necessidade da formação docente que inevitavelmente contribuirá para construção da identidade profissional que vai além das atribuições como fisioterapeutas.

Entendemos que as aprendizagens são mediadas pelos saberes docentes, pontuados em várias etapas da vida pessoal e profissional com interação entre as pessoas, constituindo-se, desta forma, seres sociais e históricos passíveis de mudanças. A graduação na área da saúde, especificamente na Fisioterapia sofre com ausência de conhecimentos profissionais sistematizados para a atuação docente, sendo o senso comum e outros lócus de experiências utilizados na aprendizagem docente mediados pelos saberes docentes. Mas legalmente, as pós-graduações como formação acadêmica, constituem-se em espaços formativos que permitem aos profissionais da saúde exercer a docência na educação superior.

Percebemos que nossos sujeitos passaram pela fase de insegurança no início da carreira docente para dominar diversos aspectos deste cotidiano. As experiências relatadas nesta fase foram consideradas como fontes de saberes profissionais.

Apresentaram também outras fases como de exploração, definida pelo confronto com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, e a fase crítica, marcada pelas tentativas de acertos e pela necessidade de ser aceito no

círculo profissional, atendendo também as expectativas dos discentes. Aprende-se no exercício da própria docência.

Os saberes provenientes da formação familiar, escolar e profissional vêm sendo valorizada pelos professores fundamentalmente na construção de seus saberes, ao que podemos revelar nesta pesquisa e que no contexto das pesquisas científicas vem tomando foco para melhor exploração.

A socialização profissional ganha destaque nesta pesquisa, por entendermos que a troca das práticas pedagógicas entre os pares são fundamentais para a construção da aprendizagem docente. Haja vista que os pesquisados reconhecem que tal aprendizagem é contínua e não um produto pronto e acabado.

Evidente que a socialização profissional “informal” não basta. É preciso fomentar espaços formativos que sejam propiciados pelas Instituições de Educação Superior.

A organização das IES, no país definiu que grande parte da formação do fisioterapeuta é oriunda das instituições privadas de ensino carregadas de concepções e crenças com tendências a reprodução do conhecimento, marcas da racionalidade técnica dentro dos currículos de Fisioterapia. A LDB 9.394/96 quando trata da educação superior garante a inserção do profissional graduado através das pós-graduações, sem qualquer preparação prática referente às ações pedagógicas. Com isso percebemos que os sujeitos desta pesquisa têm em sua maioria, formação *lato e stricto sensu*. O ambiente de trabalho destes pesquisados é uma instituição não universitária, do gênero centro universitário, tem como excelência o ensino, onde os professores fisioterapeutas buscaram formação pedagógica.

A profissionalização da Fisioterapia surge fundamentalmente quando vai de encontro com a necessidade de reconhecimento profissional deste professor universitário. Sabemos que o professor da educação superior é exímio profissional da sua área de origem, mas que, historicamente revela alguns obstáculos que podem interferir no processo de constituir-se professor, assumindo suas responsabilidades com a classe professoral e sociedade brasileira. A pesquisa revelou que os professores fisioterapeutas assumem a responsabilidade, mas, tem dificuldades, por parte de alguns(as), em visualizar a profissionalidade docente tão relevante na formação da identidade profissional.

Assumem a identidade profissional como docente atribuindo à construção da aprendizagem docente, características inerentes ao processo que não tem momento estanque para começar nem, até mesmo, para terminar.

A realidade brasileira revela que a prática social da educação nas IES, sendo universitárias ou não universitárias, de um modo geral, nem sempre permite aos professores assumirem novas posturas para tentar romper com o paradigma reprodutor de conhecimentos.

Registramos também, que mesmo que a IES promova tais condições formativas é preciso que os professores universitários assumam sua identidade profissional como professores, a fim do reconhecimento consciente e maduro das reais necessidades individuais e coletivas em busca do aprimoramento e melhora das relações existentes no meio acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARTH, B.M. **Le savoir en construction**. Paris: Retz, 1993.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. **La Formación universitária a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERALDO, T.M.L. et al. **Universidade pública no contexto das reformas educacionais: implicações sobre o trabalho docente e a produção de conhecimentos**. CDRom XIV Seminário Nacional Universitatis/BR. UFPA. Belém do Pará, 2007.

BERBEL, N.A.N. **Metodologia do ensino superior**: realidade e significado. Campinas: Papyrus, 1994.

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

CHAUÍ, M. Ventos do Progresso: a universidade administrada. In: PRADO JR, B. (et al). **Descaminhos da Educação Pós-68**. SP, Brasiliense, 1980.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAKUR, C. de Sá L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. In: **Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas**, n. 117 nov./2002. p. 149-176.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. Portugal. Porto, 1997.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. **Formação do professor universitário: tarefa de quem?** In: MASETTO, Marcos (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 95-112.

FERNANDES, Florestan. (1975) Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 2ª. Ed. RJ: Zahar editores, 1975.

FERREIRA, A.C. Olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, D. (orgs). **Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-50.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. SP, Edart, 1978.

GIALDINO, I.V. de. **Métodos qualitativos**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

GIORDAN, A.; VECHI, G. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001

HUBERMAN. M. **O Ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.) Vida de professores. Porto: Porto Edit, 1992.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1999**. Brasília: O Instituto, 2000, 234 p.

\_\_\_\_\_. **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Organizadores: Ana Estela Haddad [et al.]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KENNEDY, D. **Academic Duty**. Cambridge, EUA, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1997.

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L.; PRESSWOOD, C.S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing Co, 1994.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago, 1975.

LUCAS, A. El processo de socializa: um enfoque sociológico. **Revista Española de Pedagogia**, n. 173, p. 357 – 370, 1986.

LÜDKE, M. ANDRE M.E.D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A.M.M.R, MIZUKAMI, M.G.N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 25 – 46.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, p. 51-75, 1998.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora: Portugal, 1999.

MASSETO, M. T (Org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. SP: HURITEC-ABROSIO, 1996.

MIZUKAMI, M. Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. Graça N e REALI, A. M. R. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

\_\_\_\_\_. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. *In*: ABRAMOWICZ, Anete e MELLO, Roseli R. (orgs.). **Educação: Pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1ª reimpressão, São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, F.M. de A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia**. Tese (Doutorado). 2003. Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos – SP.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Didática do ensino superior: Técnicas e tendências**. – São Paulo: Pioneira, 1997;

NORONHA, M. O. **História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no Ensino Superior brasileiro**. Campinas, Alínea, 1998.

NÓVOA, A. (coord.). **Formação de Professores e Profissão Docente**. *In*: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1992.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. 2. ed Portugal: Porto Editora, 1995. 13-34.

\_\_\_\_\_. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa. V. 25, nº1, 1999, p. 11-20, jan / jun.

NOVAES JUNIOR, R.R. **Pequeno histórico do surgimento da Fisioterapia no Brasil e suas entidades representativas**. Disponível em: <<http://www.infonet.com.br/fisioterapia/historia>> Acesso em: 20/04/2005

NUNES, C.M.F. **Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *In*: Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, Abr. 2001.p.27-42

NUNES, J. B. C. **Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente.** ANPED, Caxambu, CD Rom, 2002.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP.** Tese (Doutorado). 2003. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas – SP

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática na formação pedagógica do Professor universitário: elementos para discussão.** UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (1) 13-24, jun. 2005.

PERDIGÃO, A. L. R. V. Concepções pessoais de futuros professores sobre o processo de aprendizagem e de ensino. In: MIZUKAMI, M. da G.N.; REALI, A.M. de M. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 265 -291.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 20, n. 68 Campinas dec. 1999. Disponível no site <http://www.scielo.br>. Acesso em 22 de agosto de 2006.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

PERRENOUD, Ph, ALTET, M., CHARLIER, É. et PAQUAY, L. **Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001 p. 11-22

\_\_\_\_\_. **P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000. 246 p.

PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C., CAVALLET, V.J. Docência do ensino superior: Construindo caminhos. In: SEVERINO, A. J., FAZENDA, I.C.A. (orgs). **Formação docente: Rupturas e possibilidades.** Campinas SP: Papyrus, 2002 p.207-222.

\_\_\_\_\_. S.G.; GHEDIN (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. S.G. **Docência no ensino superior** / Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou. São Paulo: Cortez, 2002;

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PONTE, J.P. Da. Perspectiva de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: PONTE, J.P. da et al. **Desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: que formação?** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 1996.

RAYMOND, D. et al. Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale: approche autobiographique. In: GAUTHIER, C., MEL – LOUKI, M.; TARDIF, M. (éds). **Le savoir des euseignants: unité et diversité**. Montreal: Logiques, 1993. p. 137 – 168.

REBELATTO, José Rubens & BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Fisioterapia no Brasil**. São Paulo: Ed. Manole. 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SANCHEZ, E. L.. **Histórico da Fisioterapia no Brasil e no mundo**. Atualização Brasileira de Fisioterapia. Ano II. Vol. I. N.º 03. Revista da R.S. Distribuidores, São Paulo, Mai/Jun., 1984.

\_\_\_\_\_, MARQUES, A. **Origem e evolução da fisioterapia: aspectos históricos e legais**. Revista Brasileira da USP. São Paulo, vol 1, jul/dez. 1994

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

SARAIVA, M.J.F. da S. **O conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores de matemática: um trabalho colaborativo**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa – Departamento de Educação – Faculdade de Ciências. Lisboa.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO. Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SEROW, R. C. Research and teaching at a research university. **Higher Education**. v. 40. n. 4. Dec. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 449-463.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Jossey-Bass, 1983

\_\_\_\_\_. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

\_\_\_\_\_. Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

\_\_\_\_\_. D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo olhar para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L.S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, 1986.

SZYMANSKI, H.(org.); ALMEIDA, L.R. de; PRANDINI R.C..A.R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. *In: GARRIDO, S. L. (org.). Os rumos da Educação Superior*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002, p. 75-112.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p. 21-82. Disponível no site [www.prossiga.br/anisio/teixeira](http://www.prossiga.br/anisio/teixeira). Acesso em 15 de Abril de 2005.

\_\_\_\_\_. Anísio. **Educação, suas fases e seus problemas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.56, n.124, out./dez. 1971. p. 284-286. Disponível no site [www.prossiga.br/anisio/teixeira](http://www.prossiga.br/anisio/teixeira). Acesso em 16 de Abril de 2005.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**, 1998.

ZEICHNER, K. M. **Dialéctica de la socialización del profesor**. Revista de Educación, Madrid, n. 277, p. 95 – 123, 1985.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2004

# **ANEXOS**

**ANEXOS I****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisa:** Saberes profissionais DOCENTES no curso de Fisioterapia

**Pesquisador:** Andre Luiz Lopes de Oliveira

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a construção dos saberes profissionais do docente fisioterapeuta para atuar na docência do ensino superior abordando as questões de investigação em sua formação inicial e continuada.

Para a realização deste estudo, será realizada pesquisa de natureza qualitativa sob a forma analítico-interpretativa que utilizará na coleta de dados entrevistas em profundidade, questionários semi-abertos.

A pesquisa tem finalidade acadêmica e destina-se à elaboração da dissertação de mestrado do pesquisador para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Filomena de Arruda Monteiro.

Os participantes da pesquisa serão esclarecidos quanto a quaisquer dúvidas durante o seu desenvolvimento e terão acesso aos resultados obtidos.

Declaro ter sido informado(a) das finalidades e do desenvolvimento da pesquisa e que concordo em participar da mesma. Tenho ciência de que poderei recusar-me a responder qualquer pergunta e que posso negar-me a participar do estudo.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Data:

## ANEXO II

Este questionário é parte integrante da pesquisa em Educação, na linha de Formação de Professores da UFMT. O pesquisador é o professor e fisioterapeuta Andre Luiz Lopes de Oliveira. Respondam as questões com toda a sinceridade, pois as informações colhidas serão analisadas de forma segura e servirão para a Dissertação de Mestrado.

Assinale caso queira a citação do seu nome real ou Fictício durante as discussões  
 Real  Fictício

<b>QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO</b>
<p><b>BLOCO I – Dados Pessoais</b></p> <p>Nome Completo:</p> <p>Idade: _____ anos</p> <p>Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>Estado Civil:</p>
<b>FORMAÇÃO</b>
<p><b>BLOCO II – Questionamentos sobre a Formação Inicial</b></p> <p>Instituição em que se formou:</p> <p>Curso realizado:</p> <p>Ano de Ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____ Tempo do Curso: _____</p> <p>Teve T.C.C.? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Caso teve, qual foi o título?</p>
<p><b>BLOCO III – Questionamentos sobre a Formação Continuada</b></p> <p>Após sua Formação inicial fez algum curso de qualificação referente a área de formação?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quantos? _____</p> <p>Cite os mais relevantes:</p> <p>Fez ou faz algum curso de pós – graduação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> <b>Especialização</b> – Lato Sensu – Curso:</p>

Instituição Promotora:

Instituição Privada  Instituição Estatal  Instituição Federal

Instituição Municipal Outras:

Concluído  Inconcluído

**Especialização** – Lato Sensu – Curso:

Instituição Promotora:

Instituição Privada  Instituição Estatal  Instituição Federal

Instituição Municipal Outras:

Concluído  Inconcluído

Mestrado/Doutorado – Stricto Sensu – Curso:

Instituição Promotora:

Instituição Privada  Instituição Estatal  Instituição Federal

Instituição Municipal Outras:

Concluído  Inconcluído

Costuma ler livros sobre a educação?  Sim  Não – Quantos por ano?

#### **BLOCO IV** – Questões complementares a formação

Possui outra profissão?

#### **BLOCO V** – Experiência no Ensino Superior

Atualmente qual sua carga Horária? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você é lotado no GPA- Saúde – Curso de Fisioterapia no UNIVAG?

Quais são as disciplinas que você ministra atualmente?

Quais são as disciplinas que você já ministrou?

Participa de algum projeto de pesquisa ou extensão?  Sim  Não

Qual área?

Participa dos colegiados promovidos pelo curso?

Orienta T.C.C? ( ) Sim ( ) Não Quantos

Durante sua formação você pensou em atuar como docente no ensino superior?

( ) Sim ( ) Não

O que é para você ser professor no ensino superior?

**ANEXO III**

<b>DADOS PESSOAIS</b>
<p>Nome Completo:</p> <p>Idade:    anos</p> <p>Sexo: ( <input type="checkbox"/> ) Masculino   ( <input type="checkbox"/> ) Feminino</p> <p>Estado Civil:</p>
<b>QUESTIONARIO – GRADUAÇÃO</b>
<p>1. Por que você optou cursar a graduação de fisioterapia?</p>
<p>2. Ao escolher o curso, você tinha a clara idéia de ser professor universitário?</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Sim</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) Não</p> <p>Comente sua resposta:</p>
<p>3. Qual(is) a(s) disciplina(s) da graduação de fisioterapia foi(ram) por você utilizada(s) na sua atuação como professor?</p>
<p>4. Quais outras formações (cursos, monitorias, palestras etc.) que contribuíram na sua formação inicial alem da graduação?</p>
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>
<p>5. Como surgiu o desejo de ser professor no ensino superior?</p>
<p>6. Quanto a sua identidade profissional, como você se considera nesse processo o ser professor e o ser fisioterapeuta?</p>
<p>7. Como você descreve sua prática docente no ensino superior no que se refere:</p> <p>a) Relações com o conhecimento específico?</p>

- b) Com os alunos?
- c) Com a avaliação?
- d) Com as questões pedagógicas?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)